

Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik

Zur Stärkung der Subjektfähigkeit in Disziplinen und Professionen der Inklusions- und Sonderpädagogik – eine Hinführung

Agnes Turner, Noëlle Behringer, Tillmann F. Kreuzer,
Nicola-Hans Schwarzer, Pierre-Carl Link

Zur Innensicht der Inklusions- und Sonderpädagogik – ein mentalisierungsbasierter Zugang

»Ohne Einblick in die Innenwelt [...] lassen sich keine pädagogischen Strategien formulieren, die ihren speziellen inneren Notwendigkeiten gerecht werden« (Ahrbeck/Fickler-Stang 2012, S. 20).

Marc Willmann verweist im Inklusionsdiskurs der Sonderpädagogik auf die Notwendigkeit einer »Schärfung des Blicks gerade auch auf die Innensicht von Inklusions- und Exklusionsprozessen« (Willmann 2017, S. 100). Damit empfiehlt Willmann der Sonder- und Inklusionspädagogik einen interdisziplinären Dialog mit psychologischen Perspektiven, der auch im eingangs erwähnten Zitat deutlich wird. Dieser Sammelband eröffnet einen sonder- und inklusionspädagogischen Diskurs in Auseinandersetzung mit dem entwicklungs- und sozialpsychologischen Konstrukt des Mentalisierens, das selbst als Brückenkonzept von Transdisziplinarität gekennzeichnet ist. Die von Willmann eingeforderte »Schärfung des Blicks auf die Innensicht« will mit Fokus auf das Mentalisierungskonzept in diesem Sammelband erstmalig systematisch geleistet werden, vor allem unter Bezugnahme auf ausgewählte unterschiedliche sonder- und inklusionspädagogische Entwicklungs- und Handlungsfelder, deren Grundlage und Professionalisierung (Link et al. 2023). Diese Perspektivübernahme bezeichnet deshalb Inklusions- und Sonderpädagogik mit dem Adjektiv *mentalisierungsbasiert*. Denn »ohne Einblick in die Innenwelt [...] lassen sich keine pädagogischen Strategien formulieren, die ihren speziellen inneren Notwendigkeiten gerecht werden« (Ahrbeck/Fickler-Stang 2012, S. 20).

Mentalisierungsbasierte Pädagogik wird als ein Theorieansatz Psychoanalytischer Pädagogik verstanden und konzeptualisiert, der eine psychologisch-pädagogische Perspektive einzubringen vermag. Langnickel und Link (2018,

S. 126) konstatieren, dass Psychoanalytische Pädagogik gewisse innerpsychische strukturelle Fähigkeiten wie etwa die Mentalisierungsfähigkeit voraussetzen muss und diese nicht selbst schaffen kann. Hier stellt sich daher die Frage, ob die pädagogische Beziehung zunächst nach den Prinzipien der mentalisierungsbasierten Pädagogik gestaltet werden sollte, um die Entwicklung der strukturellen Fähigkeit anzuregen, und erst in einem zweiten Schritt psychoanalytisch-pädagogischen Prinzipien folgen zu können (Koch/Behringer 2020). Um Einsichtsfähigkeit bei jungen Menschen zu schaffen, um gelingende Lernprozesse wieder in Gang zu setzen, bedarf es eines gelingenden Mentalisierungsprozesses, damit fehlende Einsichten bei jungen Menschen nicht ausschließlich auf Widerstände und Abwehr zurückgeführt werden (Kirsch/Brockmann/Taubner 2022, S. 125). Entsprechend der Arbeit im Hier und Jetzt, die die Psychoanalytische Pädagogik kennzeichnet (Gerspach 2014, S. 184) wäre der Fokus demnach auf eine intersubjektive Exploration von gegenwärtigen Affekten zu legen, die das Mentalisieren der jungen Menschen anregt. Denn »eine Gruppen- und Psychoanalytische Pädagogik [könnte] eine praktikable, weil theoriegeleitete sowie praxisorientierte Auseinandersetzung mit dem von hoher Komplexität gekennzeichneten akademischen Inklusionsdiskurs darstellen, die das Subjekt der Inklusion (und der Exklusion) mit seinen je eigenen individuellen, inneren Notwendigkeiten und deren mentalen Verarbeitungs- und Ausdrucksmöglichkeiten fokussiert« (Link 2018, S. 227). Das psychologische Vokabular – hier am Beispiel des Mentalisierungsansatzes als der von uns bevorzugte psychologische Zugang unter vielen anderen – dient der Beschreibung und damit der Reflexion »für innerpsychische Motive für soziale Ab- und Ausgrenzungsprozesse« (Willmann 2018, S. 100; vgl. hierzu Link 2018, S. 226). Die einzelnen Beiträge in diesem Sammelband positionieren sich diesbezüglich durchaus heterogen und arbeiten auch die in einer mentalisierungsbasierten Inklusions- und Sonderpädagogik disziplinär inhärenten Ausgrenzungspotenziale heraus.

Im Diskurs um Inklusion bezeichnet Franziska Felder (2022, S. 70) allen voran zwei Definitionsweisen von Inklusion als prominent, von denen die eine »zu enthaltsam« und die andere »zu normativ« geprägt sei (ebd.). Diesen beiden Definitionsversuchen stellt Felder einen eigenen Vorschlag zur Seite, der für das Inklusionsverständnis in der Konzeption dieses Bandes leitend war. Dabei bezieht sie sich auf Jörg Michael Kastls (2017) *Einführung in die Soziologie der Behinderung* und differenziert seine Überlegungen zu »drei Weisen von Teilhabe oder Beteiligung« (Felder 2022, S. 70) weiter aus. Für Kastl meint Inklusion systemtheoretisch »die strukturelle Einbeziehung von Individuen in gesellschaftliche Zusammenhänge« (ebd.). Felders Verdienst ist es nun, dass sie die von Kastl bereits erwähnten zwei weiteren Weisen der Beteiligung des Sub-

jekts am sozialen Geschehen, die Partizipation, verstanden als soziale Teilhabe, sowie die soziale Integration im Sinne einer zwischenmenschlichen Einbindung des Subjekts, in die soziale Umwelt weiterdenkt (ebd., S. 70 f.). In einem weiten Verständnis definiert Felder Inklusion als ein soziales Phänomen, »als *Ein-schluss in menschliche, soziale Lebensformen*« (Felder 2022, S. 73; Herv. i. O.). Die vier Aspekte eines solchen weiten und umfassenden Inklusionsverständnisses sind nach Felder

- I. die strukturelle Einbindung des Subjekts in soziale Systeme,
 - II. die Teilhabe respektive Partizipation,
 - III. Integration, verstanden als das Ausmaß der Einbindung des Subjekts in soziale Beziehungen und der Grad des Zusammenhalts der Gruppe sowie
 - IV. die Zugehörigkeit oder das Gefühl subjektiver Eingebundenheit (Felder 2022, S. 73 f.).
- Felder arbeitet analytisch vier Aspekte der Inklusionsfunktion von Schule heraus, die leitend für das Inklusionsverständnis in der Konzeption dieses Bandes sein sollen (ebd., S. 165 f.):
- Die Inklusionsfunktion der Schule dient auf gesellschaftlicher Ebene der strukturellen Einbindung der Subjekte in kooperative Prozesse zur Bewältigung von Herausforderungen der spätmodernen Gesellschaft.
 - Die Inklusionsfunktion trägt auf subjektiver Ebene dazu bei, soziale Integration und damit ein Gefühl der Zugehörigkeit zumindest potenziell zu ermöglichen.
 - Die Inklusionsfunktion geht über eine Integrationsfunktion hinaus und erfordert Zusammenarbeit, kollektive Beteiligung und Berücksichtigung der Perspektiven aller Betroffenen in der Gesellschaft.
 - Die Inklusionsfunktion betont die Bedeutung der Partizipation aller Subjekte als intrinsischen Wert, der zum menschlichen Wohlergehen beiträgt.

Unser Fokus auf den Mentalisierungsansatz fokussiert Franziska Felders interdisziplinäre Verschränkung zur Entwicklungspsychologie und möchte diese vertiefen.

Kritiker:innen mögen anmerken, dass die duale Nennung oder besser Positionierung von Inklusions- und Sonderpädagogik nicht unproblematisch ist. Die Herausgebenden möchten durch diese Positionierung den Autor:innen des Bandes den Raum dafür aufspannen, ihren Beitrag in diesem nicht auflösbaren Spannungsfeld von Inklusions- und Sonderpädagogiken jeweils selbst disziplinär und professionsbezogen zu verorten. Dabei ist uns einerseits an einer stärkeren Transformation der Disziplin Sonderpädagogik hin zu inklusiver Pädagogik gelegen, andererseits soll damit aber auch der spezifische Beitrag der Sonderpädagogik als und für inklusive Bildung sichtbar werden können.

Widersprüche und Antinomien, die diesem Diskursfeld von Inklusions- und Sonderpädagogik inhärent sind, sollen damit nicht einseitig aufgelöst, sondern sichtbar und damit auch zum Gegenstand der pädagogischen Analyse und des Verstehens avancieren können.

Mentalisieren ist ein opakes Konzept respektive durchlässig für den pädagogischen Blick auf den anderen Menschen. Markus Dederich kritisiert am Inklusionsdiskurs das »Verschwinden des Menschen« (Dederich 2013a), weshalb der Fokus auf die Subjektfähigkeit der Pädagogik – sei es der Inklusions- und/oder der Sonderpädagogik – relevant erscheint. Dies bedeutet die Offenhaltung des Blicks für den anderen Menschen (Dederich 2013b; Link 2022). Das Mentalisierungskonzept als interdisziplinäres Brückenkonzept fokussiert das Subjekt in seinen sozialen Einbindungen aus der Perspektive unterschiedlicher Disziplinen. Zum Mentalisieren des Anderen gehört auch, dass man den Anderen oder die Andere nie vollständig verstehen kann, sondern ein »Rest« des Nicht-Verstehens und Nicht-Wissens bleibt, der anerkannt und ausgehalten werden muss (Link 2021; vgl. hierzu Danz 2023).

Dieser Band systematisiert mögliche Antwortversuche auf die Frage: »Was macht mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik eigentlich, wenn sie vorgibt, mentalisierungsbasiert zu sein?«

Die folgenden Beiträge des Bandes bilden in ihren Konstellationen einen zeit-historisch einmaligen Antwortversuch auf diese Frage ab – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Dadurch beteiligt der Band erstmals auch Autor:innen, die sich zum ersten Mal mit dem Mentalisierungsansatz auseinandersetzen. Dabei wird die prinzipielle Deutungsoffenheit von mentalisierungsbasierter Inklusions- und Sonderpädagogik betont, wodurch der Irritationsfähigkeit eine gewisse Bedeutung in Hinblick auf die pädagogischen Disziplinen und Professionen zukommt. Das Mentalisierungskonzept bietet eine Möglichkeit, Irritationen und Grenzen in der Inklusions- und Sonderpädagogik als Disziplin, Profession und Praxis zu verstehen, zu akzeptieren und mitunter zu betrauern (Danz 2023, S. 294–303).

»Gegenüber Menschen, die anders sind als wir, Kinder und Jugendliche mit psychosozialen Beeinträchtigungen oder behinderte Schüler:innen, und vor allem gegenüber uns selbst und den Widersprüchen in unserer Psyche, gilt es in einem gewissen Sinne irritationsfähig zu bleiben und von vermeintlichen Sicherheiten und Normalitätsansprüchen Abstand zu gewinnen« (Link 2024, o. S., i. E.).

Das Mentalisierungskonzept wird durch diesen Band mit einem Prozess und dem Ziel der »Ent-hinderung« (Danz 2023) konfrontiert, das bedeutet, dass es

gilt, dass behinderte sowie nicht-behinderte Forschende zuerst bei sich selbst anfangen müssen, bevor sie sich der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen in einer schwierigen Freiheit zuwenden. Ent-hinderung, verstanden als Transformationsprozess, nimmt kein Ende, auch in der täglichen pädagogischen Arbeit (ebd., S. 348 ff.). So verweisen bereits die vielfach zitierten Pädagogen Janusz Korczak und Siegfried Bernfeld auf die Bedeutsamkeit der Selbstreflexion des pädagogisch Handelnden in ihrem Professionalisierungsprozess (vgl. Kreuzer/Albers 2021).

Eine Bezugnahme der Inklusions- und Sonderpädagogik auf das Mentalisierungskonzept und eine disziplinäre und professionsbezogene Auseinandersetzung damit, ermöglicht es, einem Paradigma der Entwicklungsorientierung (Crepaldi 2018) den Weg zu bahnen.

Mentalisieren als transdisziplinärer psychologischer Zugang in der und für die Inklusions- und Sonderpädagogik

»Erst wenn verstanden wird, was Kinder in ihrem Inneren bewegt, woran sie leiden und womit sie nicht fertig werden, kann eine Verbesserung ihrer psychischen Situation entstehen, die auf der äußeren Ebene neue Handlungsoptionen eröffnet« (Ahrbeck 2008, S. 499).

Im Zentrum des Sammelbands steht damit das noch junge und zunächst klinisch geprägte Mentalisierungskonzept, welches seit den 1990er Jahren von der Gruppe um Peter Fonagy und Kolleg:innen am University College London entwickelt wurde. Mentalisieren ist »ein imaginatives Wahrnehmen oder Interpretieren von Verhalten unter Bezugnahme auf intentionale mentale Zustände« (Allen/Fonagy/Bateman 2011, S. 24). Die Mentalisierungsfähigkeit gestattet es, dass »psychische oder mentale Befindlichkeiten genutzt werden, um zu verstehen, wie sich das eigene und das Verhalten anderer begründet« (Taubner 2016, S. 17 f.).

Mentalisieren bezieht sich auf die Fähigkeit, die sich ab dem frühen Kindesalter entwickelt, mentale Zustände wie Emotionen, Gedanken und Überzeugungen bei sich selbst und anderen wahrzunehmen, darüber nachzudenken und sie als Ursache für Verhalten zu erkennen (Fonagy et al. 2018). Dabei umfasst Mentalisieren sowohl selbstbezogene Komponenten wie die Regulation von Affekten als auch interpersonelle Komponenten wie Perspektivwechsel (Luyten et al. 2020).

Mentalisierende Beziehungserfahrungen können die Mentalisierungsfähigkeit verbessern (Fonagy/Allison 2014) und wirken unterstützend bei der

Wiederherstellung und Aufrechterhaltung von Affektregulation und psychischer Gesundheit (z. B. De Meulemeester et al. 2018), dem kognitiven, sozio-emotionalen Lernen (Fonagy et al. 2018) und dem Interagieren in sozialen Bezügen (Fonagy et al. 2021).

In pädagogischen Kontexten ist das Verständnis von mentalen Zuständen innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen ein unverzichtbarer Bestandteil professioneller Kompetenz (vgl. Link et al. 2022a; 2022b; 2023). Das Mentalisierungskonzept ermöglicht präventive und interventionelle Beiträge zur Förderung der mentalen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen sowie zur entsprechenden emotional-sozialen Entwicklung in verschiedenen pädagogischen Settings (Gingelmaier/Ramberg 2018). Die Fähigkeit zur Mentalisierung wird als eine wichtige Komponente der pädagogisch-professionellen Handlungskompetenz angesehen, da sie die Grundlage für erfolgreiche Beziehungen bildet und zur Selbstregulation beiträgt (Schwarzer et al. 2021; Schwarzer 2019). Insofern ist die wissenschaftliche einschließlich empirischer und praxisbezogener Auseinandersetzung mit dem Mentalisierungskonzept in der Pädagogik von großer Relevanz (Schwarzer et al. 2023).

Die Veröffentlichung der Herausgeberbände *Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik* (Gingelmaier et al. 2018), *Praxisbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik* (Gingelmaier/Kirsch 2020) und *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (Kirsch et al. 2022) durch das Netzwerk MentEd.net hat erstmals dargestellt, dass die Anwendung des Konzepts der Mentalisierung in pädagogischen Kontexten sowohl sinnvoll als auch vielversprechend ist. In Anlehnung an die drei vorangegangenen Werke legt dieser Band einen spezifischen Fokus auf die schulische Sonder- und Inklusionspädagogik und verfolgt das Ziel, die Anwendbarkeit der mentalisierungs-basierten Pädagogik im Bereich der schulischen Inklusions- und Sonderpädagogik zu beleuchten und zu diskutieren. Auf einer übergeordneten Ebene behandelt der Sammelband verschiedene disziplinäre und berufsbezogene Zugänge. Eine Besonderheit dieses Bandes besteht darin, dass er Mentalisieren als Aspekt des sozialen Lernens und des epistemischen Vertrauens in ausgewählte Entwicklungs- und Handlungsfelder der Inklusions- und Sonderpädagogik integriert.

Der Sammelband zielt weiterhin darauf ab, eine diskursive Auseinandersetzung zu fördern, um eine mentalisierungs-basierte Inklusions- und Sonderpädagogik im schulischen Bildungsbereich zu etablieren und kritisch zu konsolidieren. Dabei wird bewusst das Spannungsfeld zwischen inklusiver Bildung und Sonderpädagogik aufrechterhalten, und die einzelnen Beiträge werden in diesem Kontext platziert. Die Herausgeber:innen haben sich entschieden, nicht zwischen den beiden Perspektiven zu wählen, sondern laden dazu ein, beide

Positionen kritisch und konstruktiv miteinander in Beziehung zu setzen und sich selbst zu positionieren.

Mit der systematischen Ausrichtung des Sammelbandes möchte auch der normativen Forderung Georg Feusers Rechnung getragen werden, dass es »relevant wäre, die Pädagogik subjektfähig zu machen« (Feuser 2017, S. 234). Der Fokus auf den Mentalisierungsansatz erlaubt es, die »Emotionalität pädagogischen Geschehens« (Feuser 2017, S. 242) verstärkt ins Zentrum der Aufmerksamkeit pädagogischen Denkens und Handelns zu stellen (vgl. Link 2018, S. 230; vgl. hierzu Huber/Krause 2018; Huber 2020).

Inhaltliche Rahmung, Aufbau und Struktur

Der Band gliedert sich inhaltlich und systematisch in drei Teile: (I.) Grundlagen zu sozialem Lernen, Mentalisieren und inklusiver Bildung, (II.) Entwicklungs- und Handlungsfelder in der inklusions- und sonderpädagogischen Arbeit im Bildungsraum Schule, sowie (III.) Mentalisierungsbasierte Professionalisierung für Sonderpädagogik und inklusive Bildung.

Im ersten Teil *Grundlagen zu sozialem Lernen, Mentalisieren und inklusiver Bildung* erarbeiten zehn Beiträge die Grundlagen des Mentalisierungskonzepts und verorten dieses diskursiv kritisch aus der Perspektive verschiedener Disziplinen und aus gesellschaftskritischer Positionierung. Die Grundlagen bilden in dieser Form das Fundament des Bandes und ermuntern zu einer reflexiven und kritischen Lektüre. Erstmals kommen in diesem Band auch Stimmen zu Wort, die sich in dieser Weise zum ersten Mal mit dem Mentalisierungskonzept innerhalb der Inklusions- und Sonderpädagogik auseinandersetzen. Ein weiteres Anliegen war uns auch die kritische Betrachtungsweise auf Mentalisieren als Konzept für Erziehungs- und Bildungswissenschaften, um damit eine diskursive Auseinandersetzung anzustoßen.

Tobias Nolte, Peter Fonagy und **Axel Ramberg** bringen mit ihrer Einführung in das Konzept des Mentalisierens den Ball ins Rollen. Sie erläutern das Konzept des Mentalisierens sowie des epistemischen Vertrauens, welche für effektive zwischenmenschliche Interaktionen unerlässlich sind. Das Konzept wird in seiner Entwicklung und seiner Verbindung zu angrenzenden Konzepten vorgestellt; die Wurzeln u. a. im psychoanalytischen Denken werden aufgezeigt, bevor die Autoren auf zentrale Aspekte eingehen. Um Bildungserfahrungen zu verbessern und die emotionale und soziale Intelligenz bei Lernenden zu unterstützen, bedarf es einer mentalisierenden Haltung. Diese wird als »vom Erleben einer ruhigen Zugewandtheit und Flexibilität der Person« geprägt und

trägt zum Aufbau oder zur Wiederherstellung des epistemischen Vertrauens bei – ein für die pädagogische Praxis hilfreiches und relevantes Konzept, wie die Autoren resümieren.

Ursula Stinkes hält dem Mentalisierungskonzept in seiner aktuellen chimärenhaften Ausgestaltung einen selbstkritischen Spiegel vor. Aus responsiv-phänomenologischer Perspektive bereitet sie eine systematische Reflexion des Mentalisierungskonzepts vor. Unter der Perspektive eines Leitfadens des Fremden beginnt Ursula Stinkes, die beiden Denkrichtungen der Mentalisierung und der responsiven Phänomenologie auf Differenzen und Überschneidungen hin zu analysieren und diskursiv zu positionieren. Die radikale Fremdheit beschreibt sie dabei von beiden Standpunkten aus. Ihr Beitrag hält dem Mentalisierungskonzept aber nicht nur kritisch einen Spiegel vor, sondern bietet »zugleich eine Offenheit für Suchbewegungen und Fragestellungen«. Stinkes Beitrag ermuntert die Mentalisierungsforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften zu Bescheidenheit, zu einer systematischen Reflexion und Klärung ihrer Grundlagen und damit zu einer Theorie mittlerer Reichweite.

In Beitrag »Zum Widerstand gegen Mentalisierung in der Inklusionsdebatte« stellt **Manfred Gerspach** die These auf, dass im aktuellen Inklusionsdiskurs mentalisierende Perspektiven ausbleiben, die sichtbar machen könnten, wie Inklusion (un)bewusst verhindert wird, indem Subjekten die Fähigkeit abgesprochen wird, eigene und fremde Motive für Verhalten zu erkennen. Um diese These zu begründen, beleuchtet Gerspach zunächst historische Zugänge zum Inklusionsgedanken. Hier zeigt er auf, dass aktuelle Debatten um Doing Disability, Ableism und Othering das Spannungsfeld zwischen subjektiven und objektiven Strukturen von Beschädigung und Beeinträchtigung verkennen. Diese Überlegungen verknüpft der Autor anschließend mit entwicklungspsychologischen Perspektiven auf Verhaltensstörungen, Lernschwierigkeiten, geistige Behinderungen und Körper- und Sinnesbehinderungen. Er plädiert dafür, auf Ausgrenzungs- und Diskriminierungsprozesse hinzuweisen und gleichzeitig das Besondere des sonderpädagogischen Adressat:innenkreises nicht zu verleugnen. Damit dies gelingen kann, braucht es aus seiner Sicht das Konzept des Mentalisierens. Dies versteht Gerspach als Merkmal integrativer Prozesse, betont zugleich aber auch, dass der Mentalisierungsansatz das Risiko in sich birgt, in der Inklusionsdebatte einer kognitiven Vereinseitigung zu unterliegen, weshalb er für die Verknüpfung mit Intersubjektivitätskonzepten plädiert.

Im Beitrag »Mentalisierung, informelle Bildungsprozesse und Inklusion« beschäftigt sich **Simone Danz** mit den Herausforderungen der Inklusion in Bildungseinrichtungen unter der Bezugnahme auf Mentalisierungsprozesse. Ein Mangel an Gemeinschaftssinn, die Reduzierung des Bildungsraumes Schule auf

einen Raum formalen Lernens und ein Übergehen des informellen Lernortes Schule können, so Danz, sich exkludierend auf Menschen mit Behinderungserfahrungen auswirken. Insofern ist es entscheidend, mentale Zustände in sich selbst und anderen zu erkennen und für den Aufbau von Empathie und sozialen Fähigkeiten, die für eine wahrhaftige Inklusion nötig sind, zu nutzen.

Jan Steffens fokussiert in seinem Beitrag das Konzept des Mentalisierens in Verbindung mit emotional-kognitiver Entwicklung und fragt, wie Lev Vygotskys als methodologische Grundlage gedacht werden kann. In Bezug auf Intersubjektivität und emotionale Resonanz greift er das Konzept der »vitality affects« von Daniel Stern auf, dem seiner Ansicht nach eine Schlüsselfunktion in der Beantwortung der gestellten Frage zusteht. Er verortet bspw. in der Synchronisation von Mimik, Gestik oder Stimmlage das Entstehen einer Dimension, die »eine rhythmische Ko-Konstruktion gemeinsamer Handlungen ermöglicht«. In einem so geschaffenen Resonanzraum, der mentalisierend genutzt wird, sieht Steffens Potenziale für inklusive Bildungsprozesse, die das Ziel haben können, emotional gelingende Interaktionen zu ermöglichen.

In ihrem qualitativ-empirischen Beitrag zu Auswirkungen der Pandemie auf Familien und die Rolle der Mentalisierungsfähigkeit untersuchen **Hélîn Demirel** und **Holger Kirsch** anhand der Auswertung von Interviews mit Eltern, welche Auswirkungen die COVID-19-Pandemie auf das Wohlbefinden von Familien mit Kindern und Jugendlichen hatte. Damit kontextualisieren sie gesellschaftskritisch einen wichtigen Einflussfaktor auf den Bildungsraum Schule. Der Beitrag beschreibt zunächst psychosoziale Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf Kinder und Jugendliche und deren Familien und arbeitet kritisch die Folgen von Schulschließungen, Belastungen und Ressourcen von Familien auf. Das Autorenduo beschäftigt sich dabei näher mit psychosozialen Auswirkungen, um zu diskutieren, wie das Mentalisieren hier als Schutzfaktor verstanden werden kann. Zur empirischen Annäherung an diese Themenfelder wurden Eltern zu ihren Ressourcen während der COVID-19-Pandemie befragt sowie untersucht, welche Hinweise sich in den Interviews auf die Mentalisierungsfähigkeit eines Elternteils oder beider Eltern zeigen und diese mit Belastungen und der Wahrnehmung von Ressourcen zusammenhängt. In den Interviews zeigt sich, dass dem Mentalisieren bei der Verarbeitung von Angst, Stress oder anderen Belastungen eine besondere Bedeutung zukommt.

Bernhard Rauh erläutert in seinem Beitrag »Mentalisierung: Beziehung: Strukturierung – Leitprinzipien der emotional-sozialen Entwicklungsförderung« aus einer psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive zunächst, dass die innere Situation der jungen Menschen als Anpassungsversuch auf ihre frühen Beziehungskontexte zu verstehen ist und dass diese im Hilfesystem als dys-

funktional aber subjektiv sinnvoll reinszeniert werden kann. Das Mentalisieren der inneren Welt der Kinder und Jugendlichen trägt dazu bei, diese Reinszenierungen zu verstehen. Zusammen mit Beziehung und Strukturierung wird Mentalisierung im Beitrag als unauflösbare Triade verstanden, die einerseits den Professionellen hilft, Belastungen psychisch integrieren zu können und andererseits tragfähige Beziehungen und haltende Strukturen anzubieten, die der Autor als Voraussetzung für die Weiterentwicklung der kindlichen Mentalisierungsfähigkeit markiert.

Der zweite Teil des Bandes *Entwicklungs- und Handlungsfelder in der inklusions- und sonderpädagogischen Arbeit im Bildungsraum Schule* umfasst zwölf Kapitel. Diese unterteilen sich nochmal in die zwei Kapitel Entwicklungsfelder und Handlungsfelder. Die Herausgebenden haben sich entschieden, auf den Begriff der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte in der Konzeptionalisierung des Bandes zu verzichten und in einem weiten Sinne von *Entwicklungsfeldern* auszugehen. Diesem Terminus inhärent ist die Orientierung an einem weiten pädagogischen Begriff von Entwicklung respektive einem Paradigma der Entwicklungsorientierung, wie es Gianluca Crepaldi für die Psychoanalytische Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Disziplin beschreibt (Crepaldi 2018). In der akademischen Psychologie hat sich bereits seit den 1980er Jahren das Konzept einer Life-Span Developmental Psychology etabliert (Baltes 1987; Link 2024). Inklusive Bildung ist damit als ein lebensspannenumgreifendes Sujet zu verstehen (Link 2024). Analog einem Paradigmenwechsel in der Disziplin Entwicklungspsychologie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bedarf es einer Life-Span Developmental Discussion of Inclusion (Stein/Link 2017, S. 14). Entwicklung wird damit in einem weiten Sinne verstanden und räumt einer subjektfähigen Entwicklungsorientierung entsprechenden Raum ein (Burk/Stalder 2022; 2023).

Die **Entwicklungsfelder** des zweiten Teils starten mit Sprache und der ihr zukommenden anthropologisch-konstitutiven Bedeutung für das Menschsein. Ingeborg Bachmann konstatiert trefflich: »Hätten wir das Wort, hätten wir die Sprache, wir bräuchten die Waffen nicht« (Bachmann 1959; 1978, S. 185).

Mit Sprache als Entwicklungsfeld baut **Janet Langer** eine Brücke vom ersten Teil der Grundlagen zu ausgewählten Entwicklungs- und Handlungsfeldern. Janet Langer zeigt in ihrem Beitrag, wie eng die sprachliche Entwicklung und der Erwerb emotional-sozialer Kompetenzen verknüpft sind und wie stark die Entwicklungsverläufe in beiden Feldern von der Qualität sozialer Beziehungen beeinflusst sind. An diese Überlegungen anknüpfend skizziert die Autorin im weiteren Textverlauf, wie Verhaltensweisen und Lerngelegenheiten in pädago-

gischen Interaktionen aussehen können, die sich entwicklungsförderlich auf beide Fähigkeitsbereiche auswirken können.

Roxana Hank-Raab und **Melanie Henter** diskutieren die Bedeutung des Mentalisierungsansatzes in der Pädagogik im Bereich Lernen unter erschwerten Bedingungen. Ihr Fokus richtet sich auf die Verschränkung von Mentalisieren mit dem soziologisch konturierten Habituskonzept von Pierre Bourdieu, in dessen Zentrum ein verstehender Zugang, der wechselseitige Anerkennungsprozesse innerhalb inklusiver Bildung betrachtet, zielt. Der Beitrag umreißt die Konzeption einer habitussensiblen mentalisierungsbasierten Pädagogik, die unterschiedliche Differenzlinien adressiert. Die Autorinnen ebnen einen Weg zum Entwicklungsfeld Lernen aus einer verbundenen Sicht der Mentalisierungs- und Habitusstheorie.

In ihrem Beitrag, der auf das Entwicklungsfeld der emotionalen und sozialen Entwicklung fokussiert, beschreiben **Stephan Gingelmaier** und **Lars Dietrich** zunächst den Gegenstandsbereich, die Zielsetzung der sonderpädagogischen Arbeit und zentrale Charakteristika von Schüler:innen mit psychosozialen Beeinträchtigungen. Hieran anknüpfend erfolgt in einem zweiten Schritt eine Darstellung konzeptioneller Hintergründe der Mentalisierungstheorie, die sich anhand der Kategorien »Kindliche Entwicklung und elterliche Mentalisierungsfähigkeit«, »Mentalisieren und Stress« und »Mentalisieren und Emotionsregulation« auf die sonderpädagogische Arbeit im Entwicklungsfeld Verhalten und Erleben bezieht.

Im Beitrag »Die Mentalisierungslücke in der Sonderpädagogik am Beispiel von geistiger Behinderung und Autismus« geht **Manfred Gerspach** der These nach, der aktuelle sonderpädagogische Diskurs habe das Mentalisierungskonzept implantiert, sich bisher jedoch nicht von einer beschränkten, statischen und pathologisierenden Vorstellung der Persönlichkeit von Menschen mit geistiger Behinderung und solchen aus dem Autismus-Spektrum gelöst. Damit laufe die Sonderpädagogik Gefahr, die realen, organisch begründeten Einschränkungen zu verleugnen. Der Beitrag beginnt zur Begründung dieser Thesen mit einem historischen Aufriss zur Sonderpädagogik, in dem unterschiedliche Formen von Mentalisierungsscheitern im Kontext von sonderpädagogischen Diskursen und -praktiken deutlich werden. Im Beitrag werden anschließend psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven mit Mentalisierungsperspektiven verknüpft, um darzustellen, wie Fantasien von werdenden Eltern und frühe Interaktionen zwischen Eltern und Kindern mit geistiger Behinderung und solchen aus dem Autismus-Spektrum auf doppelte Weise durch Mentalisierungsbeeinträchtigungen bedingt sein können. Mit diesem Beitrag sind u. a. die Entwicklungsfelder Autismus und geistige Entwicklung adressiert.

Lukas Kleinhenz und **Dino Capovilla** untersuchen in ihrem Beitrag, wie visuell geprägte Vorstellungen von Mentalisierung ableistische Tendenzen verstärken können. Dabei entfalten sie eine elaborierte Kritik am Primat des Visuellen und erschließen ableismuskritisch das Entwicklungsfeld Sehen. Die Autoren argumentieren, dass das vorherrschende Verständnis von Mentalisieren, das oft als visueller Prozess dargestellt wird, Menschen ausschließt, die nicht visuell wahrnehmen können. Diese Annahme wird durch philosophische und psychologische Ansätze interdisziplinär gestützt, die zeigen, wie tief das Visuelle in unser Verständnis eingebettet ist, und fordern einen kritischen Umgang damit, um eine umfassende, inklusive Betrachtung von Mentalisierungsprozessen von Menschen mit unterschiedlichen Wahrnehmungsfähigkeiten zu ermöglichen und diesen vor allem gerecht zu werden.

In ihrem Beitrag »Entwicklungsbereich Hören im Zusammenhang mit Mentalisieren als soziales Lernen« skizziert **Daniela Nussbaumer**, dass hörbehinderte Kinder und Jugendliche aufgrund der verzögerten Entwicklung ihrer Sprachkompetenz in der Laut- und Gebärdensprache oft eine niedrige Sprachkompetenz und ebenso eine verzögerte Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit aufweisen. Sie vertritt den Standpunkt, dass dies wiederum als ein zentraler Risikofaktor beschrieben werden kann, der die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass betroffene Kinder und Jugendliche im weiteren Entwicklungsverlauf Verhaltensauffälligkeiten entwickeln können. Sie benennt konkrete Fördermöglichkeiten in den sozialen Kontexten zu Hause und im Unterricht.

Neben Entwicklungsfeldern der Inklusions- und Sonderpädagogiken werden weiterhin spezifische **Handlungsfelder** in Hinblick auf das Mentalisieren reflektiert.

Den Einstieg bietet der Beitrag von **Tijs Bolz** und **Menno Baumann**, der sich dem Ansatz der verstehenden Diagnostik widmet, der sowohl im Rahmen von formeller als auch informeller (sonder-)pädagogischer Diagnostik zum Tragen kommt. Die verstehende Diagnostik fokussiert in besonderem Maße Fragestellungen und damit einhergehende Methoden, die einen besonderen Fokus auf die Rekonstruktion von Sinnzusammenhängen innerhalb von Fall-Konstellationen legen. Hierbei zeigen Bolz und Baumann, dass die Mentalisierungsfähigkeit der diagnostizierenden Person eine Voraussetzung für diagnostische Prozesse darstellt.

Der Beitrag »Mentalisierungsbasiertes und systemisch orientiertes Arbeiten im multiprofessionellen Kontext« von **Melanie Henter** und **Dickon Bevington** untersucht den Jugendhilfefall von Patrick mit einem Schwerpunkt auf der multiprofessionellen Zusammenarbeit in sozialen Systemen. Er zeigt auf, wie die Fusion von systemischen und mentalisierungsorientierten Ansätzen das

Potenzial für eine effektive sonder- und inklusionspädagogische Arbeit zwischen verschiedenen Kooperationspartnern, wie etwa Lehrer:innen und Erzieher:innen, verdeutlicht. Dabei wird betont, dass jedes Verhalten, sei es von Schüler:innen oder den Mitgliedern eines multiprofessionellen Netzwerks, einen guten Grund besitzt und aus dem individuellen Kontext sowie den beruflichen Hintergründen der Beteiligten verstanden werden kann. Durch die Analyse von Patrick's Fall im Kontext familiärer und kooperativer Beziehungen wird nicht nur die Verantwortung von einzelnen Akteur:innen infrage gestellt, sondern auch die Bedeutung einer koordinierten Zusammenarbeit verschiedener Systeme wie Schule, Jugendhilfe und Familie hervorgehoben. Patrick fungiert dabei als exemplarischer Fall, der die Notwendigkeit einer multiprofessionellen Betrachtung und enger Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Fachkräften verdeutlicht.

Melanie Henter und **Eia Asen** arbeiten in ihrem Beitrag »Arbeiten im familiären Kontext. Von der Mentalisierungstheorie und -praxis inspirierte systemische Zusammenarbeit mit Eltern im schulischen Setting« heraus, dass soziale Probleme nur zu lösen sind, wenn alle relevanten Perspektiven (z. B. innerhalb eines familiären Systems) Berücksichtigung finden, da soziales Lernen ermöglicht wird. Die Integration systemischer Perspektiven in die mentalisierungsbaasierte Arbeit wird im Beitrag anhand der Elternarbeit in einem exemplarischen Jugendhilfefall illustriert. Dazu werden sowohl Techniken aus der mentalisierungsbasierten sowie der systemisch orientierten Arbeit dargestellt, als auch Fragen der Haltung thematisiert. Es wird herausgearbeitet, wie die Beschäftigung mit Klient:innentypen und prämentalisierenden Modi dabei unterstützen kann, aufkommende Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Eltern einzuordnen und darüber das Mentalisieren aller Beteiligten anzuregen. Der Beitrag knüpft inhaltlich und im Hinblick auf das Fallbeispiel an den vorhergehenden Beitrag in diesem Band an.

Maria Teresa Diez Grieser diskutiert in ihrem Beitrag »Belasteten Kindern und Jugendlichen im schulischen Alltag mentalisierungsorientiert und traumasensibel begegnen« die Herausforderungen und Methoden im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen im Schulalltag. Als Grundlage sieht sie das psychoanalytische Modell, das auch im 21. Jahrhundert noch »eine umfassende, wichtige Theorie über den Menschen« darstelle und stellt die Verbindung der Traumapädagogik zur Psychoanalytischen Pädagogik her. Anhand eines Fallbeispiels zeigt die Autorin multiperspektivisch das Verstehen und Handeln der Akteure auf, um die Resilienz und das Selbstverständnis der Betroffenen zu stärken. Sie zeigt auf, wie die Traumapädagogik das Wissen über Traumata nutzt, um ein sicheres Umfeld und stabile Beziehungen zu fördern, wohingegen die Mentalisierungstheorie hilft, das Verhalten der Kinder im Kontext ihrer in-

neren Erlebnisse zu verstehen. Durch die Kombination beider Ansätze können Fachkräfte eine tiefere Einsicht in die psychologischen Hintergründe der Kinder gewinnen und so ihre pädagogische Arbeit effektiver gestalten.

Der Beitrag von **Stefanie Elbracht, Anna Beyer und Robert Langnickel** führt in die Thematik ein, dass Kinder und Jugendliche in ihrem Bildungsweg verschiedene Lebensereignisse wie den Übergang von der Kita zur Grundschule und weiterführend zur Sekundarstufe erleben, was mit individuellen, sozialen und institutionellen Herausforderungen einhergehen kann. Bei erkrankten Kindern und Jugendlichen können unerwartete Übergänge notwendig werden, wie der Wechsel zwischen Schule und Klinik während eines Krankenhausaufenthalts, was zusätzliche Belastungen mit sich bringen kann. Diese Abweichungen vom typischen Lebensverlauf stellen eine Herausforderung dar und können zu Überforderungssituationen führen. Aufgrund des Risikos, dass nicht gelingende Übergänge den weiteren Entwicklungsverlauf beeinträchtigen können, werden im Beitrag Forschungsergebnisse zu den Bedürfnissen im Kontext der Reintegration nach einem Klinikaufenthalt beleuchtet und anschließend die Chancen und Herausforderungen einer mentalisierungsbasierten Haltung und entsprechender Maßnahmen für die Unterstützung von Fachkräften und Betroffenen diskutiert. Disziplinär wird in diesem Beitrag erstmals das Mentalisierungskonzept im Kontext einer Pädagogik bei Krankheit inhaltlich verknüpft.

Abgeschlossen wird der zweite Teil und damit auch die Handlungsfelder mit einem Fokus auf die Psychomotoriktherapie als sonderpädagogische Maßnahme. Erstmals für die Psychomotoriktherapie als sonderpädagogische Provenienz in der Schweiz, erschließen **Anja Solenthaler, Melanie Nideröst und Olivia Gasser-Haas** den Mentalisierungsansatz disziplinär und professionsbezogen. Erstens wird die Psychomotoriktherapie in der deutschsprachigen Schweiz beschrieben. Zweitens findet die Verknüpfung des Mentalisierungskonzepts mit der Psychomotoriktherapie statt. Dabei steht Körperlichkeit respektive der Körper und damit immer schon auch die psychische Dimension als Gegenstand der Psychomotoriktherapie im Mittelpunkt der Betrachtung. Mit ihrem Beitrag leiten die Autorinnen auch durch eine Reflexion, welche Bedeutung dem Mentalisieren für die Professionalisierung der Psychomotoriktherapie zukommt, in den dritten Teil des Bandes über.

Insgesamt muss konstatiert werden, dass die Entwicklungs- und Handlungsfelder nicht abschließend und damit ausschöpfend konzeptualisiert sind, sondern, dass anhand ausgewählter Phänomen- und Handlungsbereiche damit ein erster Versuch vorliegt, das schulische Feld der Inklusions- und Sonderpädagogik mit dem Mentalisierungskonzept diskursiv zu verschränken. Weitere, durchaus auch sich widersprechende und kritisch positionierende Beiträge aus

diesen oder weiteren Entwicklungs- und Handlungsfeldern, sollen damit angestoßen werden und sind durchaus wünschenswert und für die weitere reflexiv-analytische Beschäftigung mit diesem Sujet notwendig.

Der dritte Teil des Bandes soll mit dem Fokus auf *Mentalisierungsbasierte Professionalisierung für Sonderpädagogik und inklusive Bildung* die Arbeit des vorliegenden Bandes vorläufig abrunden.

Der Beitrag »Mentalisieren und Schulentwicklung im Kontext inklusiver Bildung« von **Andrea Dlugosch** führt in den dritten Teil zur Professionalisierung hinein und diskutiert die Anwendbarkeit des Mentalisierungskonzepts auf Schulentwicklungsprozesse im Kontext inklusiver Bildung, wobei spezifische Merkmale mentalisierungsinspirierter Ansätze wie AMBIT (Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment) hervorgehoben werden. Trotz der bereits umfangreichen Literatur zur inklusiven Schulentwicklung wird die Relevanz eines neuen mentalisierungsbasierten Beitrags in diesem Bereich begründet. Die These des Beitrags ist, dass das Mentalisierungskonzept und AMBIT Schulentwicklungsprozesse besonders inspirieren und professionalisieren können, indem sie eine förderliche Schul- oder Leitungskultur sowie Anregungen für Teamarbeit und Netzwerkarbeit bieten. Der Beitrag zielt nicht darauf ab, ein neues Schulentwicklungskonzept vorzustellen, sondern bestehende Konzepte durch bestimmte Aspekte zu bereichern, insbesondere durch die Betonung der emotional-sozialen Grundlagen jeglicher Lern- und Bildungsprozesse in der Schule.

Ausgehend von der Annahme, dass eine enge, verlässliche Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:in von hoher Bedeutung für den Lernerfolg ist, zeigen **Frauke Milius** und **Marcel Veber** auf, dass die hierfür notwendigen Beziehungsfacetten in inklusiven Unterrichts- und Unterrichtsplanungsprozessen in vielen Fällen nicht adäquat ausgeleuchtet werden. Im weiteren Verlauf legen sie dar, wie die Berücksichtigung des Mentalisierens in der Unterrichtsvorbereitung ein Zugang sein kann, um neben fachdidaktischen und methodischen Entscheidungen auch lernseitige Vielfältigkeitsfacetten einzubeziehen.

Nicola-Hans Schwarzer fokussiert den Mentalisierungsansatz als Professionalisierungsstrategie für die schulische Heilpädagogik. Auf Basis aktueller Forschungsergebnisse aus der Professionalisierungsforschung, Lehrer:innenbildung und der Psychotherapieforschung erarbeitet er, welche Reichweite Mentalisieren für die Weiterentwicklung der Sonderpädagogik als Profession zukommen kann. Dabei fokussiert er u. a. die Bedeutung einer mentalisierenden Haltung für den Erfolg von Interventionen. Die Qualität von Unterricht wird für ihn daran gemessen, wie gut Lehrer:innen Lern- und Entwicklungsprozesse bei Schüler:innen initiieren und aufrechterhalten können. Die Fähigkeit, sich in die mentalen

Zustände der Schüler:innen einzufühlen, könnte eine wichtige Voraussetzung dafür sein. Abschließend skizziert der Autor zukünftige Forschungsbedarfe.

Im Beitrag »Ist Mentalisieren lehrbar? Zur Aus- und Weiterbildung in mentalisierungsbasierter Pädagogik« präzisieren **Holger Kirsch, Noëlle Behringer, Melanie Henter, Joost Hutsebaut, Pierre-Carl Link, Tillmann F. Kreuzer, Tobias Nolte, Agnes Turner, Nicola-Hans Schwarzer** und **Stephan Gingelmaier** als Mitglieder des MentEd-Netzwerkes zunächst ihr Begriffsverständnis von Mentalisieren. Von dieser Grundlage aus wird begründet, wozu die Mentalisierungsfähigkeit in pädagogischen Kontexten notwendig und hilfreich ist. Dabei werden unterschiedliche Facetten des pädagogischen Alltags(-erlebens) angesprochen und erläutert, wie Mentalisieren hier dienlich sein kann. Der Beitrag widmet sich primär der Frage, wie Mentalisieren vermittelt werden kann. Dazu werden zunächst unterschiedliche, aus dem internationalen Raum stammende, methodische und didaktische Konzepte vorgestellt. Anschließend wird ausführlich die Konzeptentwicklung im Netzwerk Mentalisierungsbasierte Pädagogik (MentEd) nachgezeichnet und das resultierende Modellcurriculum für Mentalisierungstrainings aus dem MentEd-Netzwerk mit Lernzielen, Modulen und Durchführungsaspekten deskriptiv beschrieben. Es werden erste Evaluationsergebnisse präsentiert und in einem Ausblick die Frage aufgeworfen, welche Rolle implizites soziales Lernen im Training von Mentalisieren spielen könnte.

Die Mitglieder des MentEd-Netzwerkes verbindet ein Interesse hinsichtlich des Mentalisierungskonzepts und seiner Anwendung und Adaption in Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Ein Ausblick der Herausgebenden bildet den vorläufigen Abschluss des Bandes und möchte das Mentalisierungsfeld in der Inklusions- und Sonderpädagogik offen halten und weitere Autor:innen einladen, sich diskursiv zu diesem Band zu positionieren und an den hier gebündelten Fäden anzuknüpfen, damit der »Flickenteppich« einer Mentalisierungsbasierten Inklusions- und Sonderpädagogik weitere Farbtöne und Schattierungen erhält.

Am Anfang darf auch ein Wort des Dankes ausgesprochen sein. Dieser gilt insbesondere Sibylle Liechti, ohne deren redaktionelle Unterstützung der Band in dieser Form sicher nicht möglich gewesen und vor allem nicht fristgemäß hätte zur Welt gebracht werden. Merci vielmals, Frau Liechti für Ihren unermüdlichen Einsatz! Gedankt sei auch allen Autor:innen dieses Bandes, vor allem auch jenen, die sich zum ersten Mal an das Mentalisierungskonzept herangewagt haben. Wir wissen um die Bedeutung und die Zeit, die es braucht, wenn man sich erstmals mit einem Konzept vertieft beschäftigt, um sich zu befähigen, sich dazu positionieren und schreiben zu können. Danke für all die kritischen Perspektiven,

die uns einen Spiegel vorhalten. Allen Leser:innen wünschen wir viel Freude bei der Lektüre und möchten Sie ausdrücklich ermuntern, sich mit Kritik und Anregungen bei uns zu melden.

London, Mai 2024

Die Herausgebenden

Literatur

- Ahrbeck, B. (2008): Psychoanalytische Handlungskonzepte. In: B. Gasteiger-Klicpera/H. Julius/C. Klicpera (Hg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch der Sonderpädagogik (Bd. 3, S. 497–507). Göttingen.
- Ahrbeck, B./Fickler-Stang, U./Lehmann, R./Weiland, K. (2021): Anfangserfahrungen mit der Entwicklung der inklusiven Schule in Berlin – eine exploratorische Studie im Rahmen von Schulversuchen (AiBe). Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Münster.
- Allen, J. G./Fonagy, P./Bateman, A. W. (2011): Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis. Stuttgart.
- Bachmann, I. (1959,1978): Frankfurter Vorlesungen »Über Fragen zeitgenössischer Lyrik«. In: Figuren und Scheinfragen. München.
- Baltes, P. B. (1987): Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611–626. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.611>
- Burk, W./Stalder, C. (Hg.) (2022): Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel. Weinheim.
- Burk, W./Stalder, C. (Hg.) (2023): Entwicklungsorientierte Bildung in der Praxis. Weinheim.
- Crepaldi, G. (2018): Einige systematische Überlegungen zur Grundlegung einer Psychoanalytischen Erziehungs- und Bildungswissenschaft. *Psychosozial*, 41(II), S. 122–133.
- Danz, S. (2023): Ent-hinderung. Ein Leitfaden. Weinheim, Basel.
- De Meulemeester, C./Vansteelandt, K./Luyten, P./Lowyck, B. (2018). Mentalizing as a mechanism of change in the treatment of patients with borderline personality disorder: A parallel process growth modeling approach. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 9, 22–29. <https://doi.org/10.1037/per0000256>
- Dederich, M. (2013a): Inklusion und das Verschwinden der Menschen. Über Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderte Menschen, Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, Nr. 1/2013, Thema: Verschwinden behinderte Menschen? S. 33–42.
- Dederich, M. (2013b): Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart.
- Felder, F. (2022): Die Ethik inklusiver Bildung. Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff. Berlin.
- Feuser, G. (2017): Inklusion – Das Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. In: G. Feuser (Hg.): Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts (S. 183–286). Gießen.
- Fonagy, P./Allison, E. (2014): The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy (Chicago, Ill.)*, 51, p. 372–380.
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E. L./Target, M. (2018): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst (6. Aufl.). Stuttgart.

- Fonagy, P./Campbell, C./Constantinou, M./Higgitt, A./Allison, E./Luyten, P. (2021): Culture and psychopathology. Development and Psychopathology. Advance online publication. <https://doi.org/10.1017/S0954579421000092>
- Gerspach, M. (2014): Das Projekt als curricularer Anlass zu Fallverstehen und Selbstreflexion. In: M. Gerspach/A. Eggert-Schmid Noerr/T. Naumann/L. Niederreiter (Hg.): Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis (S. 179–199). Stuttgart.
- Gingelmaier, S./Ramberg, A. (2018): Reflexion als Reaktion. Die grundlegende Bedeutung des Mentalisierens für die Pädagogik. In: S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg (Hg.): Handbuch Mentalisierungsbasierte Pädagogik (S. 89–106). Göttingen.
- Gingelmaier, S./Ramberg, A./Taubner, S. (Hg.) (2018): Handbuch Mentalisierungsbasierte Pädagogik. Göttingen.
- Gingelmaier, S./Kirsch, H. (Hg.) (2020): Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik. Göttingen.
- Huber, M. (2020): Emotionen im Bildungsverlauf. Entstehung, Wirkung und Interpretation. Wiesbaden.
- Huber, M./Krause, S. (Hg.) (2018): Bildung und Emotion. Wiesbaden.
- Kastl, J.M. (2017). Einführung in die Soziologie der Behinderung. (2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden.
- Kirsch, H./Brockmann, J./Taubner, S. (2022): Mentalisieren in der psychodynamischen und psychoanalytischen Psychotherapie. Grundlagen, Anwendungen, Fallbeispiele. Stuttgart.
- Kirsch, H./Nolte, T./Gingelmaier, S. (Hg.) (2022): Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren. Göttingen.
- Koch, E. J./Behringer, N. (2020): Bildung der Affekte – Berührungspunkte und Divergenzen von Psychoanalytischer und mentalisierungsbasierter Pädagogik. In: B. Rauh/N. Welter/M. Franzmann/K. Magiera/J. Schramm/N. Wilder (Hg.): Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung (S. 273–284). Opladen.
- Kreuzer, T. F./Albers, S. (2021): Perspektiven auf Selbstreflexion. Eine Hinführung. In: T. F. Kreuzer/S. Albers (Hg.): Selbstreflexion. Ludwigsburger Hochschulschriften TRANSFER 21 (S. 5–12). Hohengehren.
- Langnickel, R./Link, P.-C. (2018): Freuds Rasiermesser und die Mentalisierungstheorie. Psychoanalytische Pädagogik und Mentalisierung – ein kritischer psychoanalytischer Blick. In: S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg (Hg.): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik (S. 120–132). Göttingen.
- Link, P.-C. (2018): Inklusion und Verhaltensstörungen: zu Grundsatzfragen. In: R. Stein/T. Müller (Hg.): Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (2. Auflage, S. 225–247). Stuttgart.
- Link, P.-C. (2021): Zur Un-/Über-/Hörbarkeit des vulnerablen Subjekts im sonderpädagogischen Diskurs: Inklusionspädagogik und Pädagogik der Befreiung. Behindertenpädagogik, 60 (3), S. 277–288. <https://doi.org/10.30820/0341-7301-2021-3-277>
- Link, P.-C. (2022): Zur Bedeutung einer befreiungspädagogischen Perspektive für die Inklusions- und Sonderpädagogik. In: B. Schimek/G. Kreamer/M. Proyer/R. Grubich/F. Paudel/R. Grubich-Müller (Hg.): Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten: Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung (S. 100–107). Bad Heilbrunn.
- Link, P.-C./Schwarzer, N.-H./Kirsch, H./Nolte, T./Behringer, N./Kreuzer, T. F./Turner, A./Wininger, M./Henter, M./Fonagy, P./Hutsebaut, J./Gingelmaier, S. (2022a): Adaption Mentalisierungsbasierter Heil- und Sonderpädagogik im Schweizer Bildungssystem auf Tertiärstufe. SZH – Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 28 (11), S. 63.
- Link, P.-C./Schwarzer, N.-H./Kirsch, H./Nolte, T./Behringer, N./Kreuzer, T. F./Turner, A./Wininger, M./Henter, M./Fonagy, P./Hutsebaut, J./Gingelmaier, S. (2022b): Bringing Mentalisation-based Education to Switzerland (MentEd.ch). Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), (4), S. 336–338. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art40d>

- Link, P.-C./Behringer, N./Maier, L./Gingelmaier, S./Kirsch, H./Nolte, T./Turner, A./Müller, X./Schwarzer, N.-H. (2023): »Wer mentalisiert, versteht den anderen besser« – Mentalisieren als entwicklungsorientierte Professionalisierungsstrategie. In: W. Burk/C. Stalder (Hg.): Entwicklungsorientierte Bildung in der Praxis (S. 49–66). Weinheim.
- Link, P.-C. (2024): Schule als paradoxer Inklusionsraum. Umriss einer konstellativen Bildungspraxis. In: D. W. Yacek/J. Lipkina (Hg.): Unterricht jenseits der Kompetenzorientierung: Lehr- und Lernansätze für mehr Bildung. Kohlhammer.
- 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. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355>
- Schwarzer, N.-H. (2019): Mentalisieren als schützende Ressource? Eine Studie zur gesundheits-erhaltenden Funktion der Mentalisierungsfähigkeit. Wiesbaden.
- Schwarzer, N.-H./Nolte, T./Fonagy, P./Gingelmaier, S. (2021): Mentalizing and emotion regulation: Evidence from a nonclinical sample. *International Forum of Psychoanalysis*, 30, 34–45. <https://doi.org/10.1080/0803706X.2021.1873418>
- Schwarzer, N.-H./Behringer, N./Beyer, A./Gingelmaier, S./Henter, M./Müller, L.-M./Link, P.-C. (2023): Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – ein narratives Review. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 5, 90–102. <https://doi.org/10.35468/6021-06>
- Stein, R./Link, P.-C. (2017): Einleitung: Schulische Inklusion und Übergänge. In: P.-C. Link/R. Stein (Hg.): *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 13–17). Berlin.
- Taubner, S. (2016): *Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis* (2. Aufl.). Gießen.
- Willmann, M. (2017): Pädagogik der Inklusion? – Konstitutionsprobleme inklusiver Bildung aus Sicht der Erziehungstheorie. In: P.-C. Link/R. Stein (Hg.): *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 91–104.). Berlin.