



Pierre-Carl Link / Noëlle Behringer / Agnes Turner /
Tillmann F. Kreuzer / Nicola-Hans Schwarzer (Hg.)

Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik

Bildungsraum Schule

VANDENHOECK & RUPRECHT

Gefördert durch

movetia

Austausch und Mobilität
Echanges et mobilité
Scambi e mobilità
Exchange and mobility

aebli
näf
stiftung

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

FÖRDERUNG
DER LEHRERBILDUNG
IN DER SCHWEIZ

Der Sammelband ist ein Produkt des von Movetia geförderten Projekts »MentEd.ch – Bringing mentalisation-based education to Switzerland« (Movetia-Projektnr.: 022–1-CH01-IP-0046). Die Open-Access-Publikation wurde ermöglicht durch Movetia und den Publikationsfonds der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich, Schweiz.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2024 Vandenhoeck & Ruprecht, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen, ein Imprint der Brill-Gruppe (Koninklijke Brill BV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich) Koninklijke Brill BV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schönningh, Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

Das Werk ist als Open-Access-Publikation im Sinne der Creative-Commons-Lizenz BY-NC-ND International 4.0 (»Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitung«) unter dem DOI <https://doi.org/10.13109/9783666700170> abzurufen. Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den durch diese Lizenz erlaubten Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Mirror Flow/shutterstock

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-525-70017-4 (print)

ISBN 978-3-666-70017-0 (digital)

Inhalt

Vorworte	9
Einleitung der Herausgeber	25
I. Grundlagen zu sozialem Lernen, Mentalisieren und inklusiver Bildung	
Einführung in das Konzept des Mentalisierens <i>Tobias Nolte, Peter Fonagy, Axel Ramberg</i>	44
Am Leitfaden des Fremden – responsive Phänomenologie und Mentalisierung <i>Ursula Stinkes</i>	75
Zum Widerstand gegen Mentalisierung in der Inklusionsdebatte <i>Manfred Gerspach</i>	100
Mentalisierung, informelle Bildungsprozesse und Inklusion <i>Simone Danz</i>	117
Mentalisieren im Resonanzraum? Emotional-kognitive Entwicklung und inklusive Bildungsprozesse <i>Jan Steffens</i>	133
Auswirkungen der Pandemie auf Familien und die Rolle der Mentalisierungsfähigkeit <i>Hêlîn Demirel, Holger Kirsch</i>	148
Mentalisierung Beziehung Strukturierung – Leitprinzipien der emotional-sozialen Entwicklungsförderung <i>Bernhard Rauh</i>	167

II. Entwicklungs- und Handlungsfelder in der inklusions- und sonderpädagogischen Arbeit im Bildungsraum Schule

Entwicklungsfelder

Mentalisieren und Sprache: sprachliche Entwicklung und soziales Lernen

Janet Langer 183

Mentalisieren im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen: Anregungen für eine habitussensible Pädagogik

Roxana Hank-Raab, Melanie Henter 198

Wahrnehmen – interpretieren – spiegeln – Mentalisieren als zentraler Faktor der emotional-sozialen Entwicklung

Stephan Gingelmaier, Lars Dietrich 213

Die Mentalisierungslücke in der Sonderpädagogik am Beispiel von geistiger Behinderung und Autismus

Manfred Gerspach 230

Das Primat des Visuellen im Mentalisierungsdenken – ableismuskritische Interventionen

Lukas Kleinhenz, Dino Capovilla 251

Entwicklungsbereich Hören im Zusammenhang mit Mentalisieren als soziales Lernen

Daniela Nussbaumer 273

Handlungsfelder

Eine mentalisierungsbasierte Perspektive auf pädagogische Diagnostik

Tijs Bolz, Menno Baumann 288

Mentalisierungsbasiertes und systemisch orientiertes Arbeiten in multiprofessionellen Kontexten

Melanie Henter, Dickon Bevington 301

Mentalisierungsbasiertes und systemisch orientiertes Arbeiten im familiären Kontext

Melanie Henter, Eia Asen 319

Belasteten Kindern und Jugendlichen im schulischen Alltag mentalierungsorientiert und traumasensibel begegnen <i>Maria Teresa Diez Grieser</i>	334
Mentalisieren im Kontext der Klinik- und Spitalschule – Fokus Transition <i>Stefanie Elbracht, Anna Beyer, Robert Langnickel</i>	352
Mentalisieren unter Einbezug der Körperlichkeit als Kernelement der Psychomotoriktherapie <i>Anja Solenthaler, Melanie Nideröst, Olivia Gasser-Haas</i>	370
III. Mentalisierungsbasierte Professionalisierung für Sonderpädagogik und inklusive Bildung	
Mentalisieren und Schulentwicklung im Kontext inklusiver Bildung <i>Andrea Dlugosch</i>	389
Mentalisierungsbasierte Professionalisierung für inklusive Unterrichts(-planungs-)Prozesse <i>Frauke Milius, Marcel Veber</i>	404
Mentalisieren als Professionalisierungsstrategie für Sonder- pädagog:innen <i>Nicola-Hans Schwarzer</i>	419
Ist Mentalisieren lehrbar? – Zur Aus- und Weiterbildung in mentalierungsbasierter Pädagogik <i>Holger Kirsch, Noëlle Behringer, Melanie Henter, Joost Hutsebaut, Pierre-Carl Link, Tillmann F. Kreuzer, Tobias Nolte, Agnes Turner, Nicola-Hans Schwarzer, Stephan Gingelmaier</i>	428
Ausblick <i>Pierre-Carl Link, Noëlle Behringer, Nicola-Hans Schwarzer, Tillmann F. Kreuzer, Agnes Turner</i>	446
Weiterführende Medien zum Mentalisieren	452
Autor:innen	453

Vorwort von Barbara Fäh

Liebe Leserin,
Lieber Leser,

»Hätten wir das Wort, hätten wir die Sprache, wir bräuchten die Waffen nicht« (Bachmann 1959; 1978, S. 185). Mit diesem Wort von Ingeborg Bachmann ist ein wesentlicher Aspekt dieses vorliegenden Sammelbandes angesprochen. Mentalisieren als eine andere Sprache, die uns Menschen verbindet, die aufzeigt, dass hinter unserem Verhalten und Erleben Motive, unbewusste Dynamiken, Wünsche, Gedanken respektive mentale Zustände stehen, kann mit diesem Zitat von Ingeborg Bachmann gut umschrieben werden: »*Hätten wir das Mentalisieren, wir bräuchten die Waffen nicht*« (Bachmann 1959; 1978, S. 185). Gerade hinsichtlich gravierender Exklusionserfahrungen und -risiken, angesichts der multiplen Krisenlagen der Spätmoderne, ist es eine Herausforderung mit Konzepten wie Mentalisieren, d. h. sich selbst und andere zu verstehen versuchen, diese Perspektiven miteinander zu verbinden und von epistemischem Vertrauen auszugehen, zu operieren – allen voran in den Bildungswissenschaften.

Schulische Inklusion und damit Teilhabe sind in der Spätmoderne zu gewichtigen Begriffen in den Bildungswissenschaften firmiert. Teilhabe und Inklusion sind aber nicht nur komplexe wissenschaftliche Konzepte, über die in Forschung und Gesellschaft durchaus kontroverse Diskurse geführt werden, sondern sie sind vor allem eines: eine gelebte Praxis und als Bildung für Alle ein Menschenrecht, das den Anspruch aufweist, wirklich für alle und von allen in Anspruch genommen werden zu dürfen. Inklusions- und Sonderpädagogik können und sind hierbei wichtige Akteure um dieses Recht auf Bildung für alle Realität werden zu lassen. Auch wenn Inklusions- und Sonderpädagogik ein spannungsreiches Feld markieren, braucht es beide Disziplinen und Professionsbezüge in einer chancengerechteren Gesellschaft von morgen. Der Beitrag der schulischen Heilpädagogik respektive Sonderpädagogik für inklusive Bildung ist dabei nicht gering zu schätzen. Gleichzeitig braucht es eine starke Inklusionspädagogik, die Intersektionen wie Geschlecht, Sexualität, Religion, Migration,

Beeinträchtigung usw. in ihren Verschränkungen denkt, dadurch Exklusionsrisiken identifiziert und minimiert und Inklusionschancen erhöht.

Dennoch ist schulische Inklusion nach wie vor – auch nach zehn Jahren Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Schweiz – ein Thema, welches die Schule, Lehrerinnen und Lehrer, weitere Fachpersonen, die Politik, die Medien und weite Teile der Bevölkerung stark beschäftigt. Unterschiedliche Stimmen zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die behindert werden, werden im Diskurs hörbar. Wichtig ist, dass Stimmen besonders vulnerabler Personen und von Menschen, die behindert werden, im Diskurs laut hörbar werden. Es ist wichtig, dass eine dialogische Haltung, partizipative Ansätze, Betroffenenperspektiven durch Vertreterinnen und Vertreter der Disability Studies und der Mad Studies, sowie von Aktivistinnen und Aktivisten im Diskurs sichtbar gemacht werden. Markus Dederich (2013) befürchtet das Verschwinden des Anderen respektive von Menschen mit komplexer Behinderung im Inklusionsdiskurs. Pierre-Carl Link mahnt den sonder- und inklusionspädagogischen Diskurs an, Stimmen vulnerabler Personen hörbar zu machen und zeigt die auch unbewussten Ausgrenzungsdynamiken und Verwundbarkeitspotenziale kritisch an. Diese Haltung des Zuhörens, die nichts Passives, sondern ein aktives Geschehen ist (Han 2016), ist für eine machtkritische und -sensible Inklusions- und Sonderpädagogik relevant (Leitner 2023; Leitner/Thümmler 2022). Doch, wie kann das gehen? Zuhören, ohne die anderen sonderpädagogisch zu markieren oder gar ein- und anzupassen?

Ein Gelingensmerkmal kann das Mentalisieren darstellen. Durch diesen Zugang auf sich als Fachperson und den Anderen, letztlich auf die soziale Interaktion, kann die und der Andere als Subjekt von Bildung in die Aufmerksamkeit des Interesses rücken (Kirsch/Link/Schwarzer/Gingelmaier 2024). »Having mind in mind« – in englischsprachigen Regionen hat man es mit diesem Konzept etwas leichter. Was kann man unter Mentalisieren verstehen? Pierre-Carl Link, Initiator des Sammelbands, hält in einem Interview pointiert fest:

»Das Mentalisierungskonzept kann eine Brücke zwischen Kindern und Lehrpersonen bilden. Es ist ein ›Umbrella‹-Konzept, das Erkenntnisse verschiedener Disziplinen zusammenführt. Die Essenz liegt darin, sich selbst von außen und die anderen von innen zu denken, und diese Perspektiven zu verbinden. Mentalisieren ist also ein partizipativer Ansatz, ein Paradigma der Relationalität, das Beziehungen und Interaktionen betont. Es geht um die Entwicklungssituation des Kindes und damit um die entwicklungshemmenden und -förderlichen Faktoren, die es pädagogisch anzugehen gilt« (Vilencia/Link 2024, S. 7).

Mentalisieren – man könnte auch soziales Lernen sagen (Fonagy/Nolte 2022) – stellt ein Schlüsselement für alle Bildungsprozesse dar, weil es die psychosoziale Dimension des Menschseins, Fragen der Zugehörigkeit und schlussendlich des Lernens betont (Felder 2022). Dadurch wird es anschlussfähig an aktuelle ethische Diskurse um inklusive Bildung wie von Franziska Felder angestoßen.

Folgt man Pierre-Carl Link weiter, dann »[beeindruckt] [d]er Ansatz [...] zudem, weil er zuerst bei den Erwachsenen ansetzt und nicht bei den Kindern« (Vilencia/Link 2024, S. 7). Mentalisieren kommt nicht nur eine große Überschneidung zum Konzept des sozial-emotionalen Lernens zu (Hövel 2024). Mentalisieren stellt die Voraussetzung für soziale Lernprozesse dar (Neuhausser et al. 2024). Ohne Mentalisieren sind transformatorische Bildungsprozesse nicht vorstellbar. Die gute Nachricht ist: Mentalisieren lernt man am besten, wenn man von anderen mentalisiert wird. Das heißt, dass es an uns Erwachsenen liegt, mentalisierungsbasierte Entwicklungsräume in Institutionen der Bildung zu ermöglichen und kritisch zu hinterfragen, welche Praktiken und Strukturen für Mentalisierungsprozesse eher hinderlich bis hin zu beeinträchtigend sind.

Was bedeutet aber Mentalisieren für Inklusions- und Sonderpädagogik? Welche Rolle kommt dem Konzept zu in Hinblick auf schulische Inklusions- und Exklusionsprozesse? Wie stehen unterschiedliche sonderpädagogische Teildisziplinen zu diesem Konzept und welche kritischen Aspekte gibt es inklusionspädagogisch zu berücksichtigen? In welchen Entwicklungs- und Handlungsfeldern der Inklusions- und Sonderpädagogik könnte das Konzept zum Tragen kommen? Wie ist es um eine mentalisierungsbasierte Professionalisierung in diesen Disziplinen und Feldern bestellt?

Antworten auf solche Fragen sind nicht einfach zu geben. Der Sammelband versucht deshalb differenzierte und diskursiv kritische Antworten zu ermöglichen, die einen Diskurs nicht abschließen, sondern erst öffnen und anzustoßen möchten.

Als Vorwort möchte ich diesem Band die fünf Leitsätze der HfH zu Inklusion voranstellen, dem Band wünschen und mir erhoffen, dass er einen nachhaltigen Beitrag zur kritischen Auseinandersetzung und der Umsetzung dieser leistet.

1. Bildung für Alle

Das Bildungssystem garantiert Bildung für alle Kinder und Jugendlichen und fördert deren Persönlichkeit, Begabungen und Kreativität. Ziel ist die Teilhabe an der Gesellschaft und ein möglichst selbstbestimmtes Leben.

Bildung für Alle – dahinter steht ein Menschenbild, für das ich voll und ganz einstehe. Eines, das die Würde jedes Einzelnen betont, sein Selbstwertgefühl, seine Akzeptanz. Ein wichtiger Auftrag der Hochschule für Heilpädagogik ist es, Wissen und Kompetenzen zur Verfügung zu stellen, damit Bildung für Alle auch für Menschen mit komplexen Behinderungen möglich ist.

2. Inklusive Schule als Ausgangslage

Die Schule für Alle ist eine Schule, in der alle Kinder und Jugendlichen willkommen sind, die ihre Strukturen und Kulturen weiterentwickelt und ihre Praktiken den individuellen Ausgangslagen ihrer Schülerinnen und Schüler anpasst. Die Schule für Alle ist geprägt von einem starken Miteinander aller Beteiligten und individuellen Lösungen.

Schülerinnen und Schüler sind so divers, wie es die Gesellschaft ist. Wenn die Teilhabe an der Gesellschaft ein Ziel ist, muss dieses Miteinander bereits in der Schule so weit wie möglich gelebt werden. In der Schule können wir die Gesellschaft prägen! Es gibt aber Grenzen – und zwar dort, wo das Schulsystem mit der Vielfalt gesellschaftlicher Herausforderungen zeitweilig überlastet ist. Jede Schule ist inklusiv – in unterschiedlichem Masse.

3. Heilpädagogische Angebote

Heil- und sonderpädagogische sowie pädagogisch-therapeutische Maßnahmen sind auf die Möglichkeiten und Bedürfnisse des einzelnen Kindes oder Jugendlichen ausgerichtet. Sie orientieren sich sowohl am Förderbedarf des jeweiligen Kindes oder Jugendlichen wie auch an den Ressourcen des gesamten Systems.

Heilpädagogische Fachpersonen sind präventiv in Schule, Klassen und Gruppen tätig und fördern das einzelne Kind mit besonderen Bedürfnissen allein oder in Gruppen, arbeiten mit Lehrpersonen zusammen, unterstützen Eltern, beraten Schulleitungen und Behörden in Hinblick auf ein inklusives Schulsystem. Um das leisten zu können, braucht es spezifisches heilpädagogischen Fachwissen und Kompetenzen. Unser Kernauftrag besteht darin, dieses Wissen in der Aus- und Weiterbildung zu vermitteln, weiterzuentwickeln und lebenslanges Lernen zu ermöglichen.

4. Inklusion vor Separation

Ziel ist das gemeinsame Lernen aller Kinder und Jugendlichen. Wenn dem besonderen Förderbedarf im inklusiven Setting nicht entsprochen werden kann, können separative oder teil-separative Maßnahmen sinnvoll sein. Ziel aller Maßnahmen ist das gemeinsame Lernen und Leben.

Sonderschulen verfügen über Spezial- und Fachwissen im Umgang mit spezifischen Beeinträchtigungen. Separative und integrative Maßnahmen und Schulungsformen sind Teil des Bildungssystems und auf die Ziele Teilhabe und Autonomie ausgerichtet. Wenn wir das Schulsystem als Ganzes denken, dann ergänzen sich die verschiedenen Formate. Und warum nicht einmal umdenken: Wann ist die Integration in die Regelschule temporär sinnvoll?

5. Schule als Teil der Gesellschaft

Die Schule ist Teil einer Gesellschaft, in welcher die Gleichwertigkeit und Einzigartigkeit aller Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen gelebt wird. In der Schule wird der Grundstein dafür gelegt.

Die Schule sei ein Spiegel der Gesellschaft, heißt es. Aber für mich ist sie mehr als das: Die Schule hat auch die Aufgabe, die Gesellschaft von morgen mitzuprägen. Damit das gelingt, braucht es Kompetenzen, Leadership, geteilte Grundwerte und vor allem die Zusammenarbeit aller Beteiligten und gleichzeitig individuelle Lösungen.

Diese fünf Leitsätze und die jeweiligen Kommentare sollen eine Orientierung bieten. Dem Sammelband ist zu wünschen, dass er diese fünf Leitsätze zur Inklusion in die Welt zu tragen im Stande ist.

Mit dem Sammelband *Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik. Bildungsraum Schule* von Pierre-Carl Link et al. (2024) liegt nun eine Publikation vor, welche diese Thematik aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Der Sammelband ist ein Projekt, das aufgrund der Förderung von Movetia, der Schweizer nationalen Agentur für Mobilität und Austausch, ermöglicht wurde und als solches ist sie ein Produkt dieses Projektes (Link et al. 2022a, 2022b). Die Beteiligung zahlreicher Mitarbeitenden der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik HfH und anderer europäischer Hochschulen ist erfreulich. Das Projekt »MentEd.ch – Bringing mentalisation-based education to Switzerland« (2022–1-CH01-IP-0046) wird von der Schweizerischen

nationalen Agentur für die Förderung von Austausch und Mobilität (Movetia) gefördert. Das erklärte Ziel dieses Projektes ist es, die mentalisierungsbasierte Pädagogik in der Schweizer Heilpädagogik zu adaptieren. Weitere Informationen erhalten Sie unter: www.mented.ch

Die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik HfH ist eine spezifische Pädagogische Hochschule, welche das Lernen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit besonderem Bildungsbedarf adressiert. Seit 100 Jahren bildet und forscht die HfH bzw. ihre Vorgängerinstitution, das Heilpädagogische Seminar, in diesem Bereich. In zahlreichen Publikationen, in Lehre, Weiterbildungen und Dienstleistungen legt die HfH den Boden für Erziehung und Bildung aller Kinder und Jugendlichen, unabhängig spezifischer Begabungen, Beeinträchtigungen oder Benachteiligungen. Ziel ist Bildungsgerechtigkeit ganz nach dem Motto der HfH »Bildung für Alle«. Die HfH wird von dreizehn Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein getragen. Die HfH ist breit vernetzt und arbeitet mit Hochschulen und weiteren Partnern in der Schweiz und im Ausland zusammen.

In den fünf thematisch orientierten Instituten der HfH werden aktuelle und zukünftige Fragen der Heil- und Sonderpädagogik bearbeitet und vermittelt. Die Institute erbringen Leistungen in Aus- und Weiterbildung, in Forschung und Entwicklung sowie in Dienstleistungen und erlauben so die systematische Koppelung von Lehre, Forschung und Praxis.

Ein strategischer Schwerpunkt der HfH – in den das Themengebiet Mentalisieren und epistemisches Vertrauen fällt – liegt auf sozio-emotionaler Entwicklung und Verhalten. Als einzige Hochschule der Schweiz hat sie ein Institut und drei Professor:innenstellen mit der Denomination in diesem Bereich geschaffen: Erziehung und Bildung im Feld sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung (I), Diagnostik und Förderung im Bereich sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung (II), sowie berufliche Integration von Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen (III). Damit deckt sie den (vor-)schulischen Bereich und den Übergang in das Berufs- und Arbeitsleben für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit einem besonderen Bildungsbedarf in der sozio-emotionalen Entwicklung und im Verhalten ab.

Die Individualität des Menschen mit seinen Möglichkeiten und Grenzen sind eine Wahrheit. Und mit Ingeborg Bachmann gilt: »Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar.« – Dieser Satz aus einer Dankesrede Ingeborg Bachmanns zum Hörspielpreis der Kriegsblinden berührt einen Aspekt des Mentalisierens und Mentalisiert-Werdens. Was ist dem Menschen zumutbar? Die Polyphonie der vielfältigen Stimmen der Empfindsamkeit, denen inklusive Bildung und

Sonderpädagogik im Diskurs einen Platz freihalten, zuhören und dadurch auch erst ein eigenes Sprechen ermöglichen, gilt es auch in post-pandemische Zeiten mehr Gehör zu schenken (Link 2022a, 2022b, 2021). Das Leben in seiner Vieltätigkeit ist allen Menschen zugemutet, wir alle müssen uns um dieses unser Leben sorgen. Bachmann berührt in ihrer Rede eine Dimension der menschlichen Verwundbarkeit als geteiltes Los: Die Schmerzen, das Leid und die Verwundungen sowie die Spuren, die sie hinterlassen und uns empfindsam machen für die eigene Verwundbarkeit und die der anderen – insbesondere in der heilpädagogischen Arbeit mit Kindeswohlgefährdungen. Die Verwundbarkeit ist als geteiltes Leid ein ethisches Prinzip, das die heilpädagogische Arbeit an Ressourcen und Kompetenzen um das reale Andere komplettiert (Link 2024).

Ich schliesse mit Ingeborg Bachmann: »Es kann nicht die Aufgabe des Schriftstellers sein, den Schmerz zu leugnen, seine Spuren zu verwischen [...]« (Bachmann 1964, S. 294f.).

Der vorliegende Sammelband adressiert Lehrpersonen, heilpädagogische Fachpersonen, Praktikerrinnen und Praktiker und die interessierte Öffentlichkeit.

Bei der Lektüre dieses Sammelbandes wünsche ich allen Leserinnen und Lesern viel Freude und neue Ideen für konkrete Handlungsmöglichkeiten in der inklusions- und sonderpädagogischen Praxis von Heute und Morgen – damit »Bildung für Alle« nicht nur eine wünschenswerte Utopie bleibt, sondern inklusive Momente in ihrer pädagogischen und therapeutischen Praxis realisiert werden können.

Der Sammelband steht Open Access für alle Interessierten auch über die Hochschule hinaus frei zugänglich zur Verfügung. Dem Sammelband ist eine breite Rezeption nicht nur in der Scientific Community, sondern vor allem auch in der alltäglichen Praxis zu wünschen.

Zürich, Mai 2024

Barbara Fäh, Prof. Dr.

Rektorin Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Literatur

- Bachmann, I. (1959, 1978): Frankfurter Vorlesungen »Über Fragen zeitgenössischer Lyrik«. I: Figuren und Scheinfragen. Werke Band 4. München.
- Bachmann, I. (1964): Gedichte, Erzählungen, Hörspiel, Essays (S. 294–297). München.
- Dederich, M. (2013): Inklusion und das Verschwinden der Menschen. Über Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderte Menschen, Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Verschwinden behinderte Menschen?, 1, S. 33–42.

- Felder, F. (2022): Die Ethik inklusiver Bildung: Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff. Berlin.
- Fonagy, P./Nolte, T. (2022): Mentalisieren und soziales Lernen: In Kultur und Psychopathologie. In: H. Kirsch/T. Nolte/S. Gingelmaier (Hg.): Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren (S. 105–130). Göttingen.
- Han, B.-C. (2016): Die Austreibung des Anderen: Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute (2. Aufl.). Frankfurt am Main.
- Hövel, D. C. (2024): Sozio-emotionales Lernen (SEL) für inklusive Bildung. In: D. C. Hövel/C. Schellenberg/P.-C. Link/O. Gasser-Haas (Hg.): Sozio-emotionales Lernen. Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung (Bd. 41; S. 51–61). Bern.
- Kirsch, H./Link, P.-C./Schwarzer, N.-H./Gingelmaier, S. (2024): »Nicht zu weit weg und nicht zu nah am Feuer«. Mentalisieren und Emotionsregulation. Zeitschrift für Heilpädagogik (ZfH), S. 37–43.
- Leitner, S. (2023): »Wie so'n Sieb und die großen Steine sind so die Guten und die kleinen sickern durch«. Hegemoniekritische Perspektiven auf sonderpädagogische Veränderung im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. In: ESE 5. Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung (S. 150–159).
- Leitner, S./Thümmler, R. (Hg.) (2022): Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik. Weinheim, Basel.
- Link, P.-C. (2021): Zur Un-/Über-/Hörbarkeit des vulnerablen Subjekts im sonderpädagogischen Diskurs: Inklusionspädagogik und Pädagogik der Befreiung. Behindertenpädagogik, 60 (3), 277–288. <https://doi.org/10.30820/0341-7301-2021-3-277>
- Link, P.-C. (2022a): »Seiner selbst mächtig zu bleiben« (Adorno) – Bildung bei Beeinträchtigungen der sozio-emotionalen Entwicklung. Konturen eines konstellativen Bildungsbegriffs. ESE – Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 4, 96–106. <https://doi.org/10.35468/5950-08>
- Link, P.-C. (2022b): Machtanalytische Perspektiven auf (sonder)pädagogische Erziehungsverhältnisse – Zur fragilen Verantwortung einer machtvollen Disziplin: Vulneranz als la part maudite der Sonderpädagogik. In: R. Thümmler/S. Leitner (Hg.): Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik. (S. 81–97). Weinheim, Basel.
- Link, P.-C. (2024): Inklusive Bildung als ethisches Projekt. Verwundbarkeit als Anlass ethischer Diskurse. In: R. Markowetz (Hg.): Inklusion und Teilhabe – ein Studienbuch. Weinheim, Basel.
- 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): Bringing Mentalisation-based Education to Switzerland (MentEd.ch). Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), (4), 336–338. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art40d>
- 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): Adaption Mentalisierungsbasierter Heil- und Sonderpädagogik im Schweizer Bildungssystem auf Tertiärstufe. SZH – Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 28 (11), 63.
- Neuhauser, A./Röösli, P./Muheim, V./Bräuniger, I./Link (2024): Psychodynamische Handlungsansätze: Bindung und Mentalisierung (S. 233–244). In: D. C. Hövel/C. Schellenberg/P.-C. Link/O. Gasser-Haas (Hg.): Sozio-emotionales Lernen. Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung (Bd. 41). Bern.
- Vilencia, K./Link, P.-C. (2024): Verhaltensauffälligkeiten entstehen in Beziehungen: Ein Interview mit Prof. Pierre-Carl Link. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich. https://issuu.com/hochschule_fuer_heilpaedagogik/docs/hpa40_01-08

Vorwort von Svenja Taubner

Mentalisieren ist ... inklusiv!

Die Lancet Kommission, zur Frage wie sich die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen weltweit in den letzten Jahren entwickelt hat, kam zu dem Schluss, dass für Jugendliche und Kinder in den Industrieländern die sogenannten nicht-übertragbaren Krankheiten die am stärksten die Lebensqualität-vermindernde und Lebenszeit verkürzende Belastung darstellen (Patton et al. 2016). Nicht-übertragbare Krankheiten sind zum einen chronische körperliche Krankheiten und zum anderen psychische Erkrankungen. Beide Bereiche werden von unterschiedlichen Professionen begleitet, wobei sich die Welten von Medizin, Psychologie und Psychiatrie noch wenig mit der (Sonder-)Pädagogik berühren, was sich auch in den verschiedenen Klassifikationssystemen zeigt wie dem ICD-10 als einem Katalog für Erkrankungen und Todesursachen und der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen (ICF-CY, WHO 2007) als einem Katalog für Teilhabe und Funktionsfähigkeit. Damit ist die gesundheitliche Begleitung von Kindern und Jugendlichen noch weit entfernt von der Forderung nach einer ganzheitlichen und sektorübergreifenden Betrachtungsweise, wie die WHO seit 2023 mit der »One Health«-Kampagne fordert. Daher ist es eine Freude zu sehen, wie ein Konzept Kreise zieht und aus der Enge der Disziplin der klinischen Psychologie herauswächst und neue Gedanken und Handlungskonzepte in angrenzenden Feldern anregt, wie in diesem Band zu Mentalisieren in der Sonder- und Inklusionspädagogik im Feld Schule geschehen.

Die Ursprünge des Mentalisierungskonzeptes sind vielgestaltig, einmal in der französischen Psychosomatik verortet, wo bezeichnet werden sollte, wie es dem Individuum gelingt oder misslingt, körpernahe Triebregungen in Mentales zu übersetzen und so verstehbar zu machen. In der kognitiven Theorie bezeichnet Mentalisieren den mentalen Prozess, wenn Individuen Theory-of-Mind praktizieren. Und schließlich wurde der Begriff Mentalisierung von Fonagy und Kol-

leg:innen aufgegriffen, um Interaktions-Entwicklungs-Prozesse zwischen Kindern und Eltern zu untersuchen, die sich auf die Qualität des Mentalisierens auswirken und auch therapeutische Veränderungsprozesse verstehen helfen. Effektives Mentalisieren ermöglicht, uns immer wieder neu und mental flexibel in sozialen Umwelten zu bewegen. Die Mentalisierungstheorie hat die klinische Theoriebildung und Therapieentwicklung beflügelt und ein weltweites Netzwerk für deren therapeutische Anwendung begründet, das sich der psychotherapeutischen Förderung von Mentalisierung als einem Kernmechanismus therapeutischer Veränderung widmet (Taubner et al. 2019).

Pionier:innen in der sozialen Arbeit und der (psychoanalytischen) Pädagogik, die auch diesen Band herausgeben bzw. dazu beitragen, haben das Konzept bereits vor Jahren als relevant für die pädagogischen Felder identifiziert. Jetzt ist es an der Zeit, die Tüchtigkeit und Nützlichkeit für die Sonderpädagogik genauer auszuloten. Und das zu einer Zeit massivster Reformen im Bereich der Inklusion in Deutschland mit dem expliziten Ziel, Exklusion in spezialisierten Einrichtungen zugunsten von Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen, geistigen und seelischen Herausforderungen in die Regelschule zu erreichen, ohne die Förderqualität leiden zu lassen. Die Auseinandersetzung mit dem Mentalisierungskonzept vor dem Hintergrund dieser Herausforderungen, die in diesem Band geführt wird, ist international einzigartig. Es wird angemessen kritisch mit dem Mentalisierungskonzept sowie der aktuellen Umsetzung der »neuen Inklusionsoffensive« umgegangen. Der Band hat daher das Potenzial, sowohl die Sonderpädagogik nachhaltig zu beeinflussen als auch die Mentalisierungstheorie zu beflügeln. Bisher hatte sich der Mentalisierungsansatz rein mit den seelischen Herausforderungen beschäftigt, die aus einer dysfunktionalen frühen Interaktion zwischen Eltern und Kindern oder Traumatisierungen im Bindungskontext einhergehen wie z. B. eine Hemmung mentaler Flexibilität, rigides Bindungsverhalten und der Verlust, anderen Menschen als Wissensspender:innen vertrauen zu können (s. das Konzept des epistemischen Vertrauens). Aus unserer eigenen Forschung heraus haben wir bereits betont, dass hier die Mentalisierungstheorie zu stark in der klassischen Psychopathologie verhaftet bleibt und die Herausforderungen, die Kinder mitbringen können, vernachlässigt. So konnten wir zeigen, dass frühkindliche Regulationsstörungen die Mentalisierung von Eltern schwächt und nicht die schwachen Mentalisierungsfähigkeiten zu Regulationsstörungen führen (Evers et al. 2022). Kinder mit sonderpädagogischem Bedarf stellen individuelle Ansprüche, auf die Begleiter:innen sensitiv eingehen sollten. Hier kann Mentalisierung helfen, Kindern und Jugendlichen in besonderen Situationen nicht stereotyp zu begegnen, sondern neugierig und offen mit Interesse für deren mentales Erleben,

ihre Bedürfnisse, Wünsche und Gefühle. Und über die Anwendungsorientierung hinaus, möchte ich zudem darauf hinweisen, dass eine wissenschaftliche Betrachtung, wie Mentalisieren sich trotz oder mit körperlichen, seelischen und geistigen Herausforderungen entwickelt, unser Verständnis dieser besonderen menschlichen Fähigkeit vertiefen wird.

Mentalisieren als eine rein kognitive Fähigkeit zu betrachten, wäre eine deutliche Verkürzung des Konzeptes und würde seinen Wurzeln in der Psychoanalyse nicht gerecht werden. Es handelt sich vielmehr um eine integrative Fähigkeit des Ringens um Verstehen, eher ein Prozess als eine klare Einsicht unter Nutzung aller Empfindungen, zu denen wir fähig sind: Körpersensationen, Gefühle, Empathie, Erinnerungen, Gedanken und Wünsche sowie vieles mehr. Im Kontrast zur Achtsamkeit geht es nicht nur um die Selbsterkenntnis, sondern Mentalisieren geschieht in und um Beziehungen herum mit einer Betonung des Interpersonalen. Daher ist es zwangsläufig systemisch unter Anerkennung des zutiefst subjektiven Erlebens aller Einzelnen. Dies wird an den Handlungsfeldern im Spannungsfeld zwischen Familie, Schule und Jugendhilfe deutlich. Besonders hier zeigt sich das enorme Potenzial, wie Mentalisierung für eine Verbesserung der Beziehungen und Lebensbedingungen junger Menschen in besonderen Situationen genutzt werden könnte.

Grundaxiome der Mentalisierungstheorie müssen für den sonderpädagogischen Bereich diskutiert und ggfs. angepasst werden. In der klinisch-psychologischen Theorie der Mentalisierungsprobleme wird davon ausgegangen, dass Hemmungen von Mentalisieren eine Anpassungsleistung an einen dysfunktionalen oder sogar brutalisierten Bindungskontext darstellen. Wenn die Gedanken und Gefühle meines Gegenübers bedrohlich für ein Kind sind (z. B. in einem missbräuchlichen Kontext oder bei Trauma-Triggerern bei den Eltern), so ist es in der Tat hilfreich, den intentionalen Standpunkt zu verlassen und sich auf das Verhalten zu verlassen. Selbst bei schweren Beeinträchtigungen wie etwa bei verflachter Empathie bei psychopathischen Jugendlichen oder bei komplexer Traumatisierung besteht im Rahmen der Mentalisierungstheorie die Annahme, dass die Beeinträchtigung reversibel sei, da es eine funktionelle Beeinträchtigung ist und keine biologische. Dies kann im Umkehrschluss zu ungerechtfertigten Erwartungen führen, wenn eine Mentalisierungshemmung nicht funktional begründet ist, sondern eine Begrenzung der Fähigkeiten darstellt, wie z. B. bei autistischen Erkrankungen oder anderen Herausforderungen, die mit Neurodiversität einhergehen. Hier sollten eigene Erwartungen und Ansprüche kritisch hinterfragt werden, welche Veränderungen mit mentalisierungsbasierten Interventionen möglich sind. Tatsächlich sind dies vor allem unbeantwortete empirische Fragen, die die zukünftige Forschung und die Reflexion der Praxis

inspirieren sollten. Es ist erleichternd, wie anregend und klug diese Fragen von den Autor:innen des vorliegenden Bandes bereits beleuchtet werden. Auch hier kann die sonderpädagogische Reflexion, wie in diesem Band konzipiert, zur Weiterentwicklung des Mentalisierungskonzeptes beitragen – durch ihre Lebensspannenperspektive und durch die Betrachtung diverser Lebenswelten. Einschränkungen in den perzeptiven Fähigkeiten können zu Einschränkungen in der Reflexion des Mentalen führen, was eindrucksvoll die Verschränkung leibseelischer Vorgänge in der Entwicklung verdeutlicht, wie sie bereits für die psychosomatischen Erkrankungen beschrieben worden sind und hier nun eine bedeutsame Erweiterung unseres Wissens erfahren.

Ganz im Geiste des integrativen multiperspektivischen Gedankens dürfen hier kritische und begeisterte Stimmen nebeneinander Platz nehmen und bilden zusammen einen wunderbaren »Flickenteppich«, wie es die Herausgeber:innen selbst beschreiben. So ein Bild entspricht auch im positiven Sinne der Vision einer inklusiven Schullandschaft. Es ist zu hoffen, dass Schule so zu einem echten Lernort der Begegnung werden könnte, wo Professionelle und Kinder/Jugendliche sich auf Augenhöhe und neugierig begegnen statt wie so oft heute, sich aus dem Konkurrenz- und Leistungsdruck enger Lehrpläne und schulischem Selektionsdruck, genervt von Neuro- oder anderer Diversität, abwenden, da sie Sorge tragen, die an sie herangetragenen Selbstoptimierungsziele nicht erreichen zu können oder an den eigenen regulativen Fähigkeiten zu scheitern. Der Band wird aus meiner Sicht dazu beitragen, den Lebensraum Schule inklusiver und lebendiger zu gestalten mit seinem Plädoyer, den guten Grund hinter jedem Verhalten zu suchen, und sich darauf aufbauend vertrauensvoll und freundlich anderen zuzuwenden zu können.

Heidelberg, Mai 2024

Svenja Taubner

Literatur

- Evers, O./Georg, A. K./Wegener, C./Sidor, A./Taubner, S. (2022): Transactional Relations between Child Functioning and Parenting Stress in the First Years of Life: A Longitudinal Study among Psychosocially Burdened Families. *Psychopathology*, 56 (1–2), 29–40. <https://doi.org/10.1159/000524101>
- Patton, G. C./Sawyer, S. M./Santelli, J. S./Ross, D. A./Afifi, R./Allen, N. B./Arora, M./Azzopardi, P./Baldwin, W./Bonell, C./Kakuma, R./Kennedy, E./Mahon, J./McGovern, T./Mokdad, A. H./Patel, V./Petroni, S./Reavley, N./Taiwo, K./Viner, R. M. (2016): Our future: a Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet*, 387 (10036), 2423–2478. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00579-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00579-1)
- Taubner, S./Fonagy, P./Bateman, A. (2019): *Mentalisierungsbasierte Therapie*. Göttingen.

Vorwort von Michael Winger

In *Die endliche und die unendliche Analyse* charakterisiert Freud (1937c, S. 94) das Erziehen – neben dem Regieren und dem psychoanalytischen Behandeln – als »unmöglichem Beruf«. Es kann immer nur annäherungsweise gelingen und entzieht sich einer linearen Planung bzw. Steuerung, weil es von vielfältigen Antinomien und Einflussfaktoren durchdrungen ist. Die Adressat:innen sind keine passiven Objekte unserer pädagogischen Bemühungen, sondern treten uns in der pädagogischen Beziehung als aktive, bisweilen widerständige und uns fremde Subjekte entgegen, welche die pädagogische Situation – in bewusster und unbewusster Weise – mithervorbringen. Dynamiken von Übertragung und Gegenübertragung reinszenieren sich unausweichlich in pädagogischen Kontexten und treten in dynamische Wechselwirkung mit den Rahmenbedingungen des jeweiligen pädagogischen Umfelds. Komplexität, Opazität und Unsicherheit sind insofern konstitutive Elemente jeder pädagogischen Beziehung und stellen hohe Anforderungen an die Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz von Erziehenden. Angesichts von Unklarheit, Unsicherheit und Ergebnisoffenheit dennoch fühl-, denk- und handlungsfähig zu bleiben, stellt somit eine wesentliche Grundlage gelingender pädagogischer Beziehungsgestaltung und den Kern pädagogischer Professionalität dar.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, wie anspruchsvoll und voraussetzungshaft pädagogisches Handeln ist. Pädagog:innen sollten nicht zuletzt in der Lage sein,

- sich in verstehender Weise den Beweggründen des eigenen Verhaltens sowie auch den Beweggründen des Verhaltens von anderen Menschen (Kindern, Jugendlichen, Eltern, Kolleg:innen etc.) zuzuwenden,
- sich ein angemessenes Bild von der »inneren Welt« – dem Mentalen – anderer Menschen zu machen,
- dies in Beziehung zu den Dynamiken in (Lern-)Gruppen zu setzen,
- sich mit anderen Menschen sprachlich oder symbolisch über Aspekte der »inneren Welt« zu verständigen,

- eigene und fremde Emotionen, Affekte und Gefühle im Nachdenken über Mentales zu regulieren, sowie schließlich
- aus dem differenzierten Verstehen heraus entwicklungsfördernde Handlungen bzw. pädagogische Interventionen zu setzen, die idealerweise auch noch mit den institutionellen Aufträgen – z. B. des Schulsystems – in Einklang stehen (vgl. Datler 2006, S. 73).

Wäre das nicht ohnedies schon eine »Herkulesaufgabe«, stellt sich dies im Kontext von Inklusion und Sonderpädagogik noch komplexer dar und erfordert unter den Vorzeichen erhöhter Problemlagen und sozialer Vielfalt eine besondere Reflexionsfähigkeit von Pädagog:innen.

Ein wesentliches Element für die Professionalisierung der »unmöglichen Berufe« war für Freud (ebd.) die »Eigenanalyse«. Sie sei die Voraussetzung, um eigene von fremden Impulsen unterscheiden und differenzierten Zugang zur Psyche anderer finden zu können.

Dessen ungeachtet ist die Lehrer:innenbildung in Österreich traditionell stark fachdidaktisch ausgerichtet und Elemente der Persönlichkeitsbildung bzw. Selbsterfahrung finden vergleichsweise wenig Raum. Der kürzlich vom Ministerrat getroffene Beschluss, Bachelorstudien im Rahmen der Lehramtsausbildung künftig sogar noch um ein Jahr zu verkürzen, stimmt vor diesem Hintergrund besorgt (BMBWF 2024). Ob diese Maßnahme der erhofften Attraktivierung des Lehrberufs zuträglich sein wird, darf angesichts der komplexen Anforderungen des Berufsfeldes jedenfalls bezweifelt werden.

Die Ansprüche an das Schulsystem nehmen schließlich eher zu als ab und interferieren mit der problematischen Tendenz, gesellschaftspolitische Problemlagen reflexartig und vorrangig in den Verantwortungsbereich der Schule zu delegieren – ohne ihr im gleichen Ausmaß Ressourcen bereitzustellen: Die Schule soll fachbezogene Kompetenzen auf einem Niveau vermitteln, das internationalen Vergleichstests wie PISA standhält, und zugleich durch schulische Bildung

- Probleme im Zusammenhang von Migrationsbewegungen und der sozial-kulturellen Integration lösen,
- zunehmende ökonomische Ungleichheit mindern und damit einhergehende gesellschaftliche Spannungen verringern,
- (humanistische) Werte und demokratische Grundhaltungen vermitteln,
- soziale Vielfalt und Teilhabe durch Inklusion ermöglichen, sowie letztlich
- Heranwachsende hervorbringen, die sich kompetent, hoffnungsvoll, prosozial, kritisch und innovativ den großen Herausforderungen der Zukunft annehmen.

Natürlich sind derartige Ziele hehr, legitim und erstrebenswert. Sie stehen aber oftmals in einer unreflektierten Spannung mit einem Schulsystem, das über weite Strecken weiterhin an seiner gesellschaftlichen Allokations- und Selektionsfunktion ausgerichtet ist. Schelskys (1957) scharfsichtige Charakterisierung des Schulsystems als Zuteilungsapparat von Lebenschancen hat in diesem Sinn immer noch hohe Aktualität und Brisanz.

Zumindest drängt sich dieser Eindruck auf, wenn man den letzten Bericht des unabhängigen Monitoringausschusses zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention (2023) in Österreich liest, der in vielen Teilen – man kann es kaum anders formulieren – verheerend ausfällt. 15 Jahre nach Ratifizierung der BRK ortet der Bericht insgesamt deutliche Rückschritte für die Inklusion im Bildungsbereich, attestiert vor allem den österr. Landesregierungen mangelndes Bewusstsein und Bemühen für Inklusion und beschreibt das inklusive Schulsystem als chronisch unterfinanziert.

Es wäre bisweilen verlockend, in das vielerorts vernehmbare Lamento einzustimmen und sich resigniert-kopfschüttelnd von pädagogischen Fragen abzuwenden: Erziehen ist und bleibt eben ein tendenziell unmöglicher Beruf, der unter ungünstigen Rahmenbedingungen schließlich vollends unmöglich wird.

Untersuchungen zu Burnout im Lehrberuf unterstreichen jedenfalls das hohe Ausmaß an psychischer Belastung, das für viele Lehrkräfte daraus resultiert (vgl. Cramer et al. 2014; Wesselborg/Bauknecht 2023). Die drei verbleibenden Optionen scheinen für viele pädagogische Praktiker:innen zu sein: Ich lasse es und suche mir andere berufliche Aufgaben, ich mache Dienst nach Vorschrift oder ich brenne sehenden Auges im idealistischen Kampf gegen ein widriges System aus.

Dabei gerät leicht aus dem Blick, wie unverzichtbar, gewinnbringend, sinnstiftend und auch lustvoll gelingende pädagogische Beziehungen – insbesondere auch in inklusiven Kontexten – für alle Beteiligten sein können. Neben entsprechenden Ressourcen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen setzt dies aber eine entsprechende Vorbereitung auf das Berufsfeld sowie laufende Weiterbildung und Supervision für Lehrkräfte voraus, die es ihnen ermöglichen, ihre mentale Gesundheit und Reflexionsfähigkeit auch in komplex-widersprüchlichen Organisations- und Beziehungsdynamiken aufrecht zu erhalten.

Die Mentalisierungsforschung liefert dazu vielfältige theoretische Ansatzpunkte und empirische Forschungsergebnisse, die mit großem Gewinn in verschiedenen pädagogischen Feldern genutzt werden können. Mit besonderem Bezug zu Inklusion und Sonderpädagogik veranschaulichen die facettenreichen Beiträge des vorliegenden Bandes dies eindrucksvoll. Im Sinne des Mentalisierens eröffnen die unterschiedlichen Perspektiven und institutionellen Bezugs-

rahmen der internationalen Autor:innen die Möglichkeit, das eigene pädagogische Umfeld ein Stück weit von außen und das der anderen ein Stück weit von innen zu betrachten.

Ich wünsche dem Band viele interessierte Leser:innen, die darin Ideen finden mögen, die das Erziehen vielleicht ein Stück weit weniger unmöglich erscheinen lassen.

St. Pölten, Mai 2024

Michael Winger

Literatur

- BMBWF – Bundesministerium Bildung Wissenschaft und Forschung (2024): Lehrerinnen- und Lehrerbildung NEU. <https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/20240320.html> (Zugriff am 17.05.2024).
- Cramer, C./Merk, S./Wesselborg, B. (2014): Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern. Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 7 (2), S. 138–156.
- Datler, W. (2006): Geistig behinderte Menschen ansprechen. Über Mentalisierungsprozesse und die Bedeutung der Thematisierung von Innerpsychischem. In: J. Gruntz-Stoll (Hg.): *Verwahrlost, beziehungsgestört, verhaltensoriginell: Zum Sprachwandel in der Heil- und Sonderpädagogik* (S. 69–91). Basel.
- Freud, S. (1937c): Die endliche und die unendliche Analyse. *GW XVI*, S. 94.
- Rauh, B./Brandl, Y./Winger, M./Zimmermann, D. (2020): Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven auf ein erziehungswissenschaftliches Paradigma. In: *DGfE (Hg.): Bewegungen – Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 541–55). Opladen.
- Schelsky, H. (1957): *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg.
- Unabhängiger Monitoringausschuss der Republik Österreich (2023): Sonderbericht Art. 24 – Bildung. Anlässlich der 2. Staatenprüfung der Republik Österreich durch den UN-Fachausschuss. <https://www.monitoringausschuss.at/stellungnahme/sonderbericht-inklusive-bildung-2023/> (Zugriff am 17.05.2024).
- Wesselborg, B./Bauknecht, J. (2023): Belastungs- und Resilienzfaktoren vor dem Hintergrund von psychischer Erschöpfung und Ansätzen der Gesundheitsförderung im Lehrerberuf. In: *Prävention und Gesundheitsförderung*, 18 (2), S. 282–289.

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 mentalisierungsbasierte Pädagogik* (Gingelmaier et al. 2018), *Praxisbuch mentalisierungsbasierte 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 mentalisierungsbasierten 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 mentalisierungsbasierte 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 Mentalisierungs-basierten 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.

Einführung in das Konzept des Mentalisierens¹

Tobias Nolte, Peter Fonagy, Axel Ramberg

Zusammenfassung

Um sich im pädagogischen Kontext offen und verstehend Kindern und Jugendlichen zuwenden zu können, bedarf es eines reflexiven Professionsverständnisses für Pädagoginnen und Pädagogen, welches sowohl die eigene Person, das Gegenüber und die Beziehung zwischen beiden in den Blick nimmt. Hierzu liefert das Mentalisierungskonzept wichtige Anhaltspunkte, da es zum einen reflexive Prozesse bzgl. der eigenen Haltung und Erfahrung anstößt und andererseits zu einem vertieften Verständnis von Beziehung und Beziehungsgestaltung im pädagogischen Feld führt. Im folgenden Einführungskapitel soll dementsprechend das Konzept des Mentalisierens dargestellt und die wichtigsten Kernaussagen desselben zusammengefasst werden. Dazu gehören nicht nur entwicklungspsychologische Grundlagen und Begriffsbestimmungen, sondern auch theoretische Bezüge sowie angrenzende Konzepte.

The ability to attune to children and adolescents in educational settings with openness and understanding requires a reflective approach to and notion of the pedagogical profession that takes into account the professional, their counterpart as well as the relationship between them. The concept of mentalisation can offer crucial aspects to shed light on these areas as, on the one hand, it encourages reflective processes with regards to one's own stance and, on the other hand, it leads to a deepened understanding of relationships and their management in educational fields. In the following chapter we will introduce the conceptualisations of mentalising and its building blocks. This entails developmental psychology foundations but also theoretical links with neighbouring concepts.

1 Dieser Beitrag stellt eine deutlich überarbeitete und erweiterte Fassung von Ramberg und Nolte (2020) dar.

1. Vorbemerkung

Mentalisieren beschreibt die fundamentale menschliche Fähigkeit, intentionale mentale Zustände als eben solche zu erfassen und in den Kontext zwischenmenschlicher Beziehung zu setzen. Es ist somit der zentrale Baustein für das Gelingen von Interaktion und Kommunikation. Es ist leicht ersichtlich, dass diese Aspekte in vielerlei Hinsicht Relevanz haben, im pädagogischen Rahmen allgemein und besonders in der Sonderpädagogik sind sie allerdings ausschlaggebend dafür, wie erfolgreich mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet werden kann. Unabhängig vom jeweiligen pädagogischen Setting ist es unabdingbar, dass pädagogische Fachkräfte eine Bewusstheit für mentale Prozesse etablieren sollten. Dabei ist das Hervorheben der Notwendigkeit, (selbst-)reflexive Prozesse in pädagogischen Handlungsfeldern zu generieren und als Bestandteil professionellen Handelns zu verstehen, nicht neu. Bereits Johann Friedrich Herbart betont 1806 in seiner »Allgemeinen Pädagogik« die Bedeutung einer pädagogischen Reflexion (Ricken 2010). Auch Korczak appelliert 1919 an die Selbstreflexion von Pädagoginnen und Pädagogen und leitet diese mit der Aufforderung des Delphischen Orakels ein: »Erkenne dich selbst, bevor du Kinder zu erkennen trachtest« (Korczak 2008, S. 156). Die Fähigkeit zur reflexiven Auseinandersetzung von Beziehungsprozessen ist damit im pädagogischen Setting (wie natürlich auch im psychotherapeutischen) eine zwingend notwendige, da es nur so möglich wird, einen verstehenden Zugang zu den Kindern und Jugendlichen zu schaffen, um daraus abgeleitet, individuell abgestimmte und fördernde Handlungspraktiken zu entwickeln. Diese Fähigkeit setzt des Weiteren auch die Bewusstmachung der Anteile des Pädagogen oder der Pädagogin am intersubjektiven, pädagogischen Kommunikationsprozess mit Kindern und Jugendlichen voraus. Im vorliegenden Sammelband werden hier für den Bereich der mentalisierungsbasierten Inklusions- und Sonderpädagogik erstmals verschiedene konkrete Beispiele dargestellt, welche als gemeinsamen Fokus die Frage nach gelingenden oder nicht gelingenden Mentalisierungsprozessen in diesen spezifischen pädagogischen Bezügen haben. Neben dieser Darstellung praktischer Erfahrung und Erprobung des Mentalisierens scheint aber auch die theoretische Fundierung des Mentalisierungskonzeptes bedeutsam, da diese einerseits das entsprechende Vokabular des Konzeptes bereitstellt und zum anderen einen Reflexionsrahmen bietet, der es im Verlauf des vorliegenden Bandes ermöglicht, praktische Beispiele vertieft mentalisierend zu verstehen. In diesem Kapitel sollen hierfür Grundlagen geschaffen werden. Dabei spielt nicht nur eine Rolle, wie sich der Begriff des Mentalisierens ideengeschichtlich entwickelt hat, sondern auch, wie Mentalisieren an sich entsteht,

was gelingendes Mentalisieren ausmacht und wozu es befähigt. Hierfür wird auch das Konzept des epistemischen Vertrauens beschrieben, welches für die Pädagogik so wichtige Prozesse des Verstehens und Vermittelns von Wissen in Beziehungen fördern kann.

2. Der Begriff der Mentalisierung

Als Mentalisieren wird allgemein der Prozess beschrieben, durch den die Erkenntnis ermöglicht wird, dass »unser Geist unsere Weltanschauung vermittelt« (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2008). Dabei steht die Fähigkeit zum Mentalisieren in engem Zusammenhang mit der Entwicklung des Selbst. Durch die konstruktivistisch-entwicklungspsychologische Grundausrichtung dieser Definition ergibt sich innerhalb des Mentalisierungskonzeptes eine erkenntnistheoretische Perspektive, die mit der »cartesianischen Doktrin der ›Autorität der Ersten Person« bricht und mentale Urheberchaft nicht als angeboren, sondern »als eine sich entwickelnde und konstruierte Fähigkeit« (Fonagy et al. 2008, S. 11) versteht – Mentalisieren als erlernbare Funktion und psychische Fähigkeit.

Die Vermittlung der Sicht auf die Welt gelingt nach Allen, Fonagy und Bate-man (2011) durch die aufmerksame »Beachtung und Reflexion des eigenen psychischen Zustands und der psychischen Verfassung anderer Menschen« (Allen et al. 2011, S. 21). Damit ist in erster Linie ein »Sich-Vergegenwärtigen« angesprochen. Zentral in allen Definitionen bleiben die beiden Bereiche der Gedanken und Gefühle. Da es sich um einen aktiven Prozess handelt, wird meist vom Mentalisieren gesprochen (Schultz-Venrath/Döring 2011). Die Beachtung des eigenen Selbst sowie der Anderen ist dabei ein weiteres Kriterium des Mentalisierens.

Allen et al. (2011) beschreiben neben dem Aspekt der Vergegenwärtigung noch eine Reihe anderer Prozesse, die das Mentalisieren beleuchten können. Dazu gehören beispielsweise die Entwicklung und Pflege des achtsamen Umgangs mit eigenen und fremden psychischen Zuständen oder auch das Erkennen von Missverständnissen sowie ein gewisser Grad an Offenheit und Neugier hinsichtlich intra- und interpsychischer Phänomene. Umgekehrt bedeutet dies gleichzeitig, dass eine mentalisierende Interpretation der Umwelt und des Umfeldes dazu führt, dass man diesen viel weniger ausgeliefert ist (Gingelmaier 2019).

Brockmann und Kirsch (2010) definieren Mentalisieren in Anlehnung an Allen et al. als die Fähigkeit »sich selbst von außen zu sehen und den anderen von innen« (S. 52). Damit ist in erster Linie die Fähigkeit zur Interpretation von

eigenem oder fremdem Verhalten gemeint, welchem wiederum *intentionale* innere Zustände wie Affekte, Motive, Gefühle oder Wünsche und Überzeugungen zugrunde liegen. Dabei hilft eine passende Interpretation (zumeist mit einem Fokus auf bewussten oder bewusstseinsnahen Prozessen) in der Beziehung nicht nur beim Verstehen des eigenen und fremden Verhaltens, sondern führt gleichzeitig auch zu einer allgemeinen Klärung und Affektregulierung in der Interaktion. Brockmann und Kirsch (2010) drücken dies wie folgt aus: »Sich missverstanden zu fühlen, erzeugt heftige Gefühle, die zu Rückzug, Feindseligkeiten, Zwang, Überfürsorge und Zurückweisung führen« (S. 54). Eine ausgewogene Mentalisierungsfähigkeit in wichtigen interpersonellen Beziehungen ermöglicht daher Kommunikation als relevante zwischenmenschliche Sinn- und Bedeutungszuschreibung. Sie erlaubt Perspektiveneinnahme und -übernahme, weshalb häufig auch der spielerisch-imaginierende Aspekt des Mentalisierens betont wird. Die Fähigkeit, unterschiedliche Standpunkte zum Erklären von beobachtetem Verhalten einnehmen zu können und nicht nur eine, sondern mehrere mentalistisch verstandene Ursachen für das Verhalten in Betracht zu ziehen, ist ein Kernaspekt des Mentalisierens.

3. Verwandte Konzepte

Das Konzept des Mentalisierens wird von Allen und Fonagy (2009) nicht als grundlegend neues, sondern vielmehr elementare Grundlage der Selbsterfahrung und zwischenmenschlicher Beziehung beschrieben, da es »die fundamentale menschliche Fähigkeit, die Psyche als Psyche zu begreifen« (Allen/Fonagy 2008, S. 15), ins Zentrum der Überlegungen stellt. Damit lösen sie das Mentalisieren aus dem rein klinischen Setting und ermöglichen so auch Rückschlüsse für nicht-klinische Bereiche – wie beispielsweise die Beziehungsarbeit und-gestaltung in pädagogischen Feldern. Allen et al. (2011) nennen als Beispiele für Mentalisieren außerhalb eines therapeutischen Kontextes neben anderen beispielsweise das Beruhigen eines ängstlichen Kindes, die Fähigkeit, Konflikte konstruktiv zu schlichten oder das Verständnis eigenen Ärgers aufgrund einer Auseinandersetzung. Entsprechend dieses Verständnisses gibt es eine Reihe von Konzepten, die mit dem Mentalisieren inhaltlich verwandt sind und ähnliche Ausgangspunkte für einen achtsamen Umgang mit sich und dem Gegenüber postulieren. Im Folgenden sollen daher kurz die drei wichtigsten Konzepte dargestellt werden.

3.1 Metakognition

Flavell (1979) prägte den Begriff der Metakognition, mit welchem er die Fähigkeit beschreibt, eigenes Wissen oder kognitive Prozesse zum Verständnis kognitiver Phänomene einzusetzen. Es geht demnach um die Frage, welches Wissen oder welche Vorstellungen eine Person dazu einsetzt, um zu verstehen, wie sich kognitive Faktoren einer anderen oder der eigenen Person aufeinander auswirken. Aus dieser Erkenntnis heraus kann die Person dann Schlussfolgerungen ziehen, um letztlich zu einem Ergebnis mittels dieses metakognitiven Prozesses zu gelangen. Somit wird im Konzept der Metakognition vorrangig *das Denken über das Denken* angesprochen, was zu einer Abgrenzung gegenüber dem Mentalisierungskonzept führt. Jost, Kruglanski und Nesort (1998) erweitern dieses Verständnis um das Nachdenken über subjektive Zustände und weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass auch das Nachdenken über Emotionen im Bereich der Metakognition eine Rolle spielt. So verstanden gibt es eine breitere Deckung beider Konzepte (Allen et al. 2011).

3.2 Achtsamkeit – Mindfulness

Der Begriff der Achtsamkeit (*im Englischen Mindfulness*) lässt sich in erster Linie beschreiben als ein Zustand der besonderen geistigen Aufmerksamkeit und des besonderen Gewahrseins (Allen et al. 2011). Das Konzept hat seinen Ursprung im Buddhismus. Hier werden vier Erfahrungsebenen genannt, durch welche sich die erhöhte Wahrnehmung der Person vermitteln kann: Körpersensationen, Gefühle, Gedanken oder Verhalten (Feldman/Kuyken 2019). Diese vier Dimensionen können sich dabei auf jegliche Art von Objekten beziehen. So kann man »auf eine Blume achtgeben oder auf das eigene Atmen« (Allen 2009/Allen et al. 2011, S. 85 f.). Damit ist das Konzept der Achtsamkeit weiter gefasst als das des Mentalisierens. Es werden nicht nur mentale Zustände, sondern eben auch dingliche Teile der Umwelt achtsam betrachtet. Eine Annäherung beider Konzepte findet dort statt, wo sich die Achtsamkeit explizit auf die Psyche und damit innere Zustände wie eine bestimmte Gefühlsregung bezieht (Allen 2009). So ließe sich Mentalisierung als »Achtsamkeit für die Psyche [mindfulness of mind]« (Allen 2009, S. 41) verstehen. Letztlich fokussiert sich der Prozess der Achtsamkeit vorrangig auf das Hier und Jetzt, was wiederum eine engere Definition bedeutet, da sich das Mentalisieren auch auf vergangene und zukünftige mentale Zustände und vor allem solche, die in direkter Interaktion mit anderen entstehen, bezieht.

3.3 Empathie

Der Begriff »Empathie« stammt vom griechischen *empátheia* und bedeutet *mitfühlen*. Dementsprechend beschreibt Empathie den Prozess, in welchem Gedanken oder Gefühlszustände eines anderen erkannt werden, was wiederum zu eigenen, dem Erleben des anderen gegenüber angemessenen Emotionen oder Handlungsdispositionen führt (Allen et al. 2011). Dieses Einfühlen oder auch Mitfühlen ist somit als Teilbereich des Mentalisierens zu verstehen, denn es beschreibt zunächst auf emotionaler Ebene den Prozess, durch welchen eine emotionale Reaktion im Selbst durch die Wahrnehmung einer Emotion im anderen ausgelöst wird (Baron-Cohen 2005). Dass dieser Prozess dabei stark von den jeweils eigenen emotionalen Erfahrungen und somit vorhandenen Repräsentanzen ebendieser abhängt, ist schnell ersichtlich. Denn wenn »unsere eigenen Repräsentationen emotionaler Situationen denen eines anderen Menschen [...] sehr genau entsprechen, können wir uns relativ exakt und mühelos einfühlen« (Allen et al. 2011, S. 89). Besitzen wir diese Erfahrungen nicht, wird es u. U. weitaus schwieriger und erfordert mehr bewusste Aufmerksamkeit, um die Gefühle des anderen zu verstehen. Dies ist letztlich der Prozess, der im Mentalisierungskonzept unter dem Begriff des »expliziten Mentalisierens« (siehe Punkt 7) verstanden wird.

4. Theoretische Wurzeln des Mentalisierungskonzeptes

Der Mentalisierungsansatz lässt sich – wie die zuvor genannten Konzepte – auf verschiedene theoretische Ursprünge zurückführen, die alle einen wichtigen Anteil an der Entstehung des Konzeptes hatten. Es sind dies die Psychoanalyse, die Bindungstheorie und die soziale Kognitionspsychologie mit dem Schwerpunkt der Theory-of-Mind-Forschung (Holmes 2009). Alle drei Theorien schließen dabei auch neurowissenschaftliche Erkenntnisse mit ein (Strauß/Nolte 2020) und liefern wichtige Kernaussagen, die im Rahmen des Mentalisierungskonzeptes zum Tragen kommen.

Bedeutsam sind hier die Überschneidungspunkte zwischen den theoretischen Positionen (siehe Abbildung 1), aus denen sich letztlich das Mentalisierungskonzept bildet. Entsprechend liefern die jeweiligen Theorien unterschiedliche Impulse: »Während die Psychoanalyse bedeutende Aussagen darüber liefert, *was* intrapsychisch und damit größtenteils dynamisch unbewusst beim Mentalisieren vor sich geht, sagt die Bindungstheorie im Bezug zum Mentalisierungskonzept etwas über das *Wie* aus, nämlich wie sich zwischen Mutter

und Kind entlang der sicheren Bindung das Mentalisieren etabliert. *Wann* diese Fähigkeiten etabliert werden, lässt sich anhand der Forschungsergebnisse der Theory-of-Mind-Forschung mittlerweile sehr genau sagen« (Ramberg/Gingelmaier 2016, S. 82). Innerhalb des Mentalisierungskonzeptes werden alle theoretischen Aspekte erstmals integrativ konzeptualisiert und vereint.

Im Folgenden sollen die drei genannten Ursprünge des Mentalisierungskonzeptes dargestellt werden, damit die anschließende Erläuterung des Mentalisierens nachvollziehbarer wird. Dabei wird zu Beginn die Psychoanalyse erörtert, da sie als zentral bedeutsam für das Mentalisierungskonzept und die weiteren theoretischen Richtungen erscheint. Darauf aufbauend wird die eng mit der Psychoanalyse zusammenhängende Bindungstheorie sowie im Anschluss die Theory-of-Mind-Forschung, die ihrerseits Überschneidungen zu Psychoanalyse und Bindungstheorie aufweist, beschrieben.

4.1 Psychoanalyse

Die psychoanalytische Theorie ist einer der Grundpfeiler im Konzept der Mentalisierung. Allen et al. (2011) sehen in ihr den zentralen Ursprung des Mentalisierungskonzeptes und verstehen sie deshalb als Teil derselben. Trotz der mittlerweile großen Anzahl verschiedener theoretischer Positionen, die sich im Laufe des letzten Jahrhunderts innerhalb der Psychoanalyse entwickelt haben, ist die Betrachtung der Auswirkungen unbewusster psychischer Prozesse auf das Denken und das Verhalten eines Menschen in allen Ansätzen ein zentraler Aspekt (Fonagy/Target 2006). Vier psychoanalytische Teilbereiche stehen dabei in besonders enger Verbindung zum Mentalisierungskonzept, da sie der Transformation zunächst un- bzw. vorbewusster Affekte zu bewusstseinsfähigen Denk- und Reflexionsprozessen große Bedeutung einräumen (siehe auch Kirsch/Brockmann 2022). Gemeint sind Freuds Theorie zum Primär- und Sekundärvorgang, Bions Ideen zur Entwicklung des Denkens, die Konzepte verschiedener französischer Psychoanalytiker zur Entstehung von Psychosomatosen sowie Winnicotts Gedanken zur frühen Objektbeziehung zwischen Säugling und Mutter. Während Freud seine Ideen zur Umwandlung primärprozesshafter Vorgänge, die in erster Linie »irrational, impulsiv und primitiv« (Tyson/Tyson 2009, S. 173) sind, in sekundärprozesshaftes Denken, welches aus Freuds Sicht die reife Denkidentität darstellt (Freud 1900), vorrangig in seinem topografischen Modell von Unbewusstem und Bewusstem ansiedelt, entwickelt Bion (1992a) erstmals eine eigenständige psychoanalytische Idee des Denkens und seiner Entstehung innerhalb von Mutter-Kind-Interaktionen. Interessant für die Ideen innerhalb des Mentalisierungskonzeptes ist dabei der Übergang

von sogenannten β -Elementen, welche ausschließlich im Erleben verhaftet sind und nicht gedacht werden können, zu α -Elementen, die sich »zur Speicherung und für die Erfordernisse der Traumgedanken« (Bion 1992a, S. 52) eignen. Dieser Übergang gelingt nach Bion durch die sogenannte Alpha-Funktion, eine Art Verarbeitungs- oder Metabolisierungsprozess der primitiven kindlichen Zustände, welcher in seinem Modell von der Mutter übernommen wird. Diese hat in Bezug auf das Kleinkind eine regulatorische Aufgabe inne: Sie stellt sich dem Kind als »Behälter« (»container« [Bion 1992b, S. 146]) bereit, um die möglichen β -Elemente des Säuglings aufzunehmen und diese stellvertretend für ihn zu verarbeiten. Letztlich versteht Bion (2002) die Denkfähigkeit als eine Kapazität zum Ertragen von Frustrationen und Versagungen, die, wenn sie sich in der frühen Mutter-Kind-Beziehung gut entwickeln kann, dazu dient, Entbehrungen erträglich zu machen, und die, wenn der frühe Prozess scheitert, die Ausbildung von reifen Gedanken unter Stress erschwert. Ersteres ist entscheidend für das Konzept der Mentalisierung, denn auch dort wird davon ausgegangen, dass Mentalisieren dabei hilft, »auf Befriedigung drängende Bedürfnisse und starke Emotionen zu modulieren und erträglicher zu machen«, also Affekte zu regulieren (Allen et al. 2011, S. 30). Neben Freud und Bion finden sich vor allem im Bereich der französisch-psychoanalytischen Fachliteratur im Rahmen psychosomatischer Diskurse der 1960er Jahre weitere Ideen zur Mentalisierung (Allen et al. 2011). Das vorrangige Interesse dieses psychoanalytischen Zweiges bestand darin, »zu einem besseren Verständnis psychosomatischer Erkrankungen zu gelangen, insbesondere zur Erklärung des damit einhergehenden konkretistischen Denkstils dieser Patienten« (Taubner 2008, S. 93) in Abgrenzung zur Bedeutung mentaler Organisationsmechanismen wie Symbolisierung oder Assoziation (Marty 1968). Auch Luquet (1981) verwendet den Begriff der Mentalisierung, um höher strukturierte Denkprozesse, die zur Ausbildung von Sprache wichtig sind, zu beschreiben. Deutlich wird dabei, dass sich der Begriff der Mentalisierung vordergründig auf die bereits bei Freud beschriebene »Transformation körperlicher (somatischer und motorischer) Vorgänge in psychisches Erleben« (Allen et al. 2011, S. 30) und somit auf Repräsentationsprozesse bezieht. Lecours und Bouchard (1997) beschreiben einen detaillierten Prozess, in welchem frühe Trieb- und Affekterfahrungen in Kategorien und Repräsentationen transformiert und dadurch zunehmend moduliert und toleriert werden können. Damit folgen sie so wie auch Bion der Freud'schen Idee einer Umwandlung »körperlicher (somatischer und motorischer) Vorgänge in psychisches Erleben« (Allen et al. 2011, S. 30 f.). Dieser Prozess wird im Gegensatz zum heutigen Verständnis des Mentalisierens allerdings noch individuumszentriert und nicht beziehungsorientiert verstanden, wodurch ein wesentlicher Unterschied zum

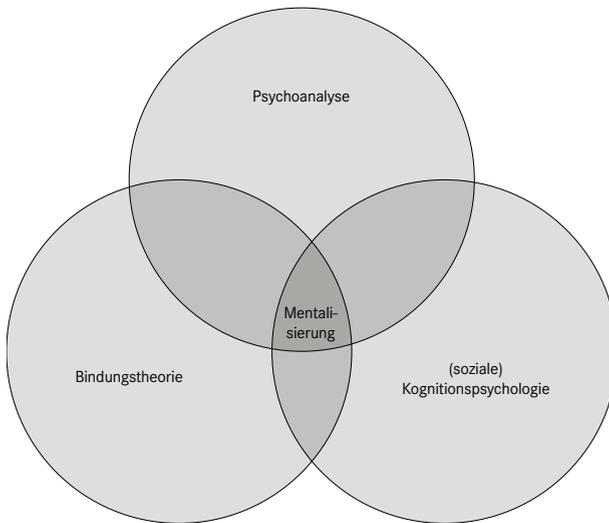


Abbildung 1: Bezugs-theorien des Mentalisierungskonzeptes

Konzept nach Fonagy deutlich wird. Die Erweiterung des Mentalisierens um die Bedeutung von Beziehung, Bezugspersonen und bedeutungsvollen Anderen wurde erst mit der Integration der Arbeiten von Winnicott (2006) vorangetrieben. Winnicott (2006) prägte hier vor allem die Begriffe des Haltens, der ausreichend guten Bemutterung oder Fürsorge sowie des mütterlichen Spiegeln, welches dazu dient, die Entwicklung des Selbst beim Säugling und Kleinkind zu begleiten (Winnicott 2006). Diese Ideen wurden im Rahmen der Bindungstheorie noch weiter differenziert.

4.2 Bindungstheorie

Um ein vertieftes Verständnis der Entwicklung frühkindlicher Denkprozesse sowie der Fähigkeit zur Affektregulierung zu erhalten, ist es im Sinne des Mentalisierungskonzeptes unverzichtbar, die Entwicklung der Beziehung zwischen Säugling und primärer Bezugspersonen mit in den Blick zu nehmen. Gerade in den letzten Jahrzehnten hat sich hier die Bindungstheorie als vorrangiges theoretisches Bezugssystem entwickelt (Daudert 2001). Die Bindungstheorie wurde in den 1960er und 1970er Jahren vom englischen Psychoanalytiker John Bowlby (1907–1990) in maßgeblicher Kooperation mit der Kanadierin Mary Ainsworth (1913–1999) etabliert. Bindung wird zunächst verstanden als ein Teil eines komplexen Beziehungssystems zwischen Mutter und Kind, welcher sich als emotionales Band »bereits im ersten Lebensjahr etabliert und bis in spätere Lebensphasen hinein erhalten bleibt« (Klöpper 2006, S. 39).

Dieses Band gehen Mutter und Kind instinktiv ein. Dies ist zum einen genetisch verankert, da sich bereits vor Beginn des Geburtsvorganges das Hormon Oxytocin ausschüttet, somit die Wehen einleitet und nach der Geburt dazu führt, dass sich Mutter und Kind nahe sein wollen (Brisch 2009; Strauß/Nolte 2020). Zudem gibt es nachweisliche Zusammenhänge zwischen Bindung, sozialem Affekt und körpereigenen Opioiden, die eine schmerzdämpfende sowie entspannende Wirkung besitzen (Daudert 2001). Zum anderen lässt sich die Bindungsbeziehung vor allem auch als psychisches Phänomen begreifen und wird als grundlegend motivationales System bezeichnet. Jeder Mensch hat das Bedürfnis nach Kontakt, Bindung, Schutz und später Zugehörigkeit. Vor allem aber der frühen Bindungsbeziehung kommt dabei eine zentrale Rolle zu, da das Kind innerhalb dieser erstmals »Unterstützung bei der Zustandsregulierung« (Rass 2010, S. 114) eigener psychischer Prozesse erhält. Dies ist insofern von Bedeutung, da hierdurch eine angemessene Affektregulation angebahnt wird und das Kind somit zur reifen Mentalisierungsfähigkeit gelangen kann. Die Abstimmung der affektiven Zustände in der Interaktion ist deshalb zu beachten, da diese »das fruchtbarste Merkmal der intersubjektiven Bezogenheit« (Stern 2007, S. 198) darstellt. Dieser Annahme wird im Rahmen der Bindungstheorie Rechnung getragen. Die annehmende und einführende Interaktion seitens der Bezugsperson wird im Konzept der »Feinfühligkeit« zusammengefasst. Feinfühligkeit bedeutet in diesem Zusammenhang, dass »alle Verhaltensweisen, Zustände und Äußerungen des Säuglings Informationsträger für die Bindungsperson sind, durch die sie das Kind kennen lernt und Rückmeldung erhält, wie ihr Verhalten vom Kind bewertet wird« (Grossmann/Grossmann 2008, S. 224). Damit lässt sich das Konzept der Feinfühligkeit bereits sehr eng mit dem Begriff des Mentalisierens, so wie er weiter oben von Allen et al. (2011) beschrieben wird, in Verbindung bringen. Entscheidend für diesen Prozess ist, dass sich die Bindungsperson auf ihr Kind mit all seinen individuellen Besonderheiten einlässt. Diese offene Haltung führt im Idealfall zu einer Passung im Rahmen der frühkindlichen Beziehung. Bedeutsam im Rahmen dieses Prozesses ist auch hier das bereits erwähnte Konzept einer »ausreichend guten Mutter« bzw. Pflegeperson nach Winnicott (2006). Dementsprechend bedeutet Feinfühligkeit nicht ein kontinuierliches und nie endendes Bemühen der Bezugsperson, alles richtig zu machen, sondern umfasst auch alltägliche Versagungen oder Frustrationen und nichtgelingende Aspekte von Beziehungen. Ainsworth (1974) hat vier sich aufeinander beziehende Faktoren benannt, die als Feinfühligkeitsmerkmale zu verstehen sind. Dazu gehört neben 1. der Wahrnehmung und 2. der korrekten Interpretation der Bedürfnisse des Säuglings auch 3. die Angemessenheit einer 4. möglichst zeitnahen

Antwort auf ebendiese. Neben diesen Faktoren der Feinfühligkeit werden Konsistenz des Betreuungsverhaltens sowie Freiraum zur Exploration in der Interaktion mit dem Kind als wesentliche Aspekte des mütterlichen Betreuungsstils angeführt (Bischof-Köhler 2011). Letztlich ist die Fähigkeit zur feinfühligsten Interaktion auch von den etablierten Bindungsrepräsentationen der Bezugspersonen oder Eltern selbst abhängig.

4.3 Soziale Kognitionspsychologie

Ein dritter Ursprung des Mentalisierungskonzeptes liegt im Bereich der sozialen Kognitionspsychologie. Innerhalb dieses Wissenschaftsgebietes wird »das philosophische Konzept der Theorie des Geistes« (Holmes 2009, S. 68) anhand experimenteller Forschung empirisch untersucht. Dementsprechend beinhaltet die Auseinandersetzung grundlegende philosophische Fragen nach dem Erkennen des Geistes anderer Menschen und somit dem Zusammenhang zwischen Selbst und Anderen (Förstl 2007).

»Um sich in der von Grund auf sozialen Welt menschlicher Interaktionen zurechtzufinden, muss man verstehen, dass andere Menschen eine Psyche besitzen – die der eigenen Psyche zwar ähnlich, aber nicht mit ihr identisch ist« (Holmes, 2009, S. 68).

Ein Großteil der Forschung bezieht sich auf Menschen im Autismus-Spektrum und soll dazu beitragen, dieses besser zu verstehen. Es wird im Allgemeinen davon ausgegangen, dass es autistischen Menschen nicht in gleichem Maße möglich ist, einen Perspektivenwechsel zu vollziehen, sich also vorzustellen, »dass andere eine Psyche besitzen und deshalb andere Blickwinkel haben als sie selbst« (Holmes 2009, S. 68). Die Folge ist, dass Interaktionen mit anderen Menschen für Menschen im Autismus-Spektrum schlechter antizipierbar und damit schwieriger zu verstehen bleiben, was wiederum Isolation und den Verlust interpersoneller Beziehungen nach sich ziehen kann.

In der aktuellen kognitionspsychologischen Literatur wird die Fähigkeit über sich und andere Menschen nachzudenken sowie sich und andere in ihrem mentalen Befinden wahrzunehmen unter dem Begriff der *Theory of Mind* (ToM) zusammengefasst. Unter ToM versteht man »die alltagspsychologischen Konzepte, die es uns erlauben, uns selbst und anderen mentale Zustände (Wissen, Glauben, Wollen, Fühlen usw.) zuzuschreiben« (Sodian 2010, S. 182). Diese Fähigkeit ist insbesondere dann von Bedeutung, wenn es um die Vorhersage menschlichen Verhaltens aufgrund eben dieser mentalen Zustände geht. Die Fähigkeit zur

Antizipation menschlichen Handelns ist aus soziokultureller Sicht grundlegend für ein gemeinsames Miteinander. So versteht Förstl (2007, S. 4) die ToM als »die Grundlage sozialen, ›sittlichen‹ Verhaltens«. Den Begriff der »Theory of Mind« wiederum prägten Premack und Woodruff (1978), die sich mit der Frage befassten, ob Schimpansen in der Lage seien, Personen bestimmte Absichten anhand beobachteten Verhaltens zuzuschreiben. Ausgehend von ihren Untersuchungen definieren sie ToM folgendermaßen: »An individual has a theory of mind if he imputes mental states to himself and others« (Premack/Woodruff 1978, S. 515). Die Fähigkeit zur ToM und sich somit in eine andere Perspektive hineinzusetzen, bzw. den mentalen Zustand eines anderen Menschen zu repräsentieren, entwickelt sich in der frühen Kindheit im Verlauf der ersten vier Jahre. Sie bildet gleichzeitig die entwicklungspsychologische Grundlage für das Entstehen des Mentalisierens.

5. Die Entwicklung des Mentalisierens

Untersuchungen zeigen, dass ein höheres elterliches Mentalisieren mit ausgeprägteren Mentalisierungsfähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen einhergeht (für einen Überblick s. Luyten et al. 2020). Die Fähigkeit, die eigenen Handlungen und die Handlungen anderer in Form von mentalen Zuständen darzustellen, »ist entwicklungsbedingt in der Tiefe und Genauigkeit des psychologischen Verständnisses verwurzelt, das die Betreuungspersonen eines Kindes an den Tag legen, und bildet die Grundlage für die Mentalisierungs- und Affektregulationsfähigkeiten des Individuums« (Ventura Wurman et al. 2021). »Die Interdependenz von Selbst- und Fremdverstehen macht die Fähigkeit zum Mentalisieren zu einer Entwicklungsleistung, deren Erreichen von der Qualität der frühen sozialen Beziehungen abhängt, da diese das Ausmaß zum Ausdruck bringen, in dem die subjektiven Erfahrungen des Kindes von vertrauten Personen im Leben des Kindes angemessen widergespiegelt und entsprechend fein abgestimmt beantwortet wurden (Fonagy et al. 2002; Fonagy/Luyten 2009)« (siehe Nolte 2024). Die Entwicklung des Mentalisierens lässt sich als Prozess beschreiben, welcher zahlreiche kleinere und größere Schritte umfasst, die im frühen Säuglingsalter beginnen und letztlich in der Fähigkeit zur Mentalisierung münden, welche sich über das gesamte weitere Leben ausdifferenzieren kann. Dabei umfasst das entwicklungspsychologische Modell im Mentalisierungskonzept vor allem zwei Teilbereiche, welche im Folgenden genauer beleuchtet werden; es sind dies das Modell der markierten Affektspiegelung sowie die Playing-with-Reality Theorie.

5.1 Affektregulation und markiertes kongruentes Spiegeln

Die Entwicklung der ausgewogenen Mentalisierungsfähigkeit und damit zu einem reflexiven Verständnis innerpsychischer Prozesse beim Selbst und beim Gegenüber beginnt in der frühesten Kindheit. Zu Beginn seines Lebens ist ein Säugling noch nicht zur angemessenen und reflexiven Fremd- und Selbstwahrnehmung fähig. Die Voraussetzung für eine gelingende Entwicklung wird in der sicheren Bindung, also im Beziehungsprozess zwischen Säugling und primärer Bezugsperson gesehen. Dabei verfügt ein Säugling zu Beginn seines Lebens noch nicht über die Fähigkeit, verschiedene emotionale Eindrücke und emotionales Erleben (wie z. B. Wut, Trauer, Angst) bewusst zu differenzieren und entsprechend zu kategorisieren (Fonagy et al. 2008). Durch den intersubjektiven Austausch mit der Bezugsperson lernt ein Kind nach und nach, welche mentalen Zustände (z. B. Emotionen) gerade in ihm und anderen wirken. Hierfür sind vor allem die genaue Wahrnehmung sowie die passenden Reaktionen der Bezugsperson auf eben diese affektiven Ausdrücke des Säuglings (vgl. Konzept der Feinfühligkeit weiter oben) bedeutsam, damit dieser den entsprechenden Entwicklungsschritt vollziehen kann (Dornes 2006).

Diese passende Reaktion bezeichnen Fonagy et al. (2008) als *markiertes Spiegeln*. Der Begriff der Markierung bezieht sich dabei auf die Art und Weise sowie den gespiegelten Inhalt. So beinhaltet die Markierung zum einen eine Art übertriebenen Ausdrucks in der Reaktion durch besondere Intonation sowie die Rhythmisierung der Sprache oder – eher visuell – das Anzeigen von Äußerungen mittels besonderer Mimik und Gestik. Zum anderen transportiert die Bezugsperson in der gelingenden Markierung ihre eigene Modulierung und Verarbeitung des vom Säugling gezeigten Affektes (wie z. B. Trost und Beruhigung). Durch beide Aspekte innerhalb der Markierung gelingt es dem Säugling, »die Antwort der Mutter als spielerische Darstellung seines eigenen Zustandes und nicht als realistischen Emotionsausdruck der Mutter selbst zu erkennen« (Ramberg 2013, S. 85). Dadurch kann der Säugling die Zuschreibung des Affektes von der Mutter lösen. Fonagy et al. bezeichnen dies als »referentielle Entkoppelung« (Fonagy et al. 2008, S. 185), in deren Folge der Säugling die verarbeitete Darstellung seines emotionalen Ausdrucks durch die Bezugsperson wieder auf sich zu beziehen beginnt. Er muss »ihn als Ausdruck und Widerspiegelung seines eigenen Affektzustandes« (Dornes 2006, S. 174) verstehen. Dies wird als »referentielle Verankerung« (Fonagy et al. 2008, S. 186) bezeichnet. Durch diese Wechselwirkung entstehen beim Säugling sogenannte »sekundäre Repräsentationen« (Fonagy et al. 2008, S. 297) des ursprünglichen Affektzustandes, welche ihm letztlich dabei helfen können, »Affekte in ihrer

Intensität zu regulieren« (Klöpper 2006, S. 68). So könnte bspw. eine wiederholt beruhigende Ansprache einer Bezugsperson bei Trauer oder Angst des Kindes dazu führen, dass dieses die Worte, die Mimik und die Prosodie der Ansprache als zu seinen Gefühlen passend erkennt und in der weiteren Entwicklung lernt, selbst beruhigend auf eigene negative Gefühle eingehen zu können. Dieser Prozess beinhaltet ein zunehmendes Verständnis davon, was es heißt, z. B. traurig zu sein und wie sich dieser Zustand anfühlt, was letztlich regulativ wirkt. Heranwachsende sind dadurch besser in der Lage, ihre affektiven Zustände weiter zu differenzieren und somit auch einen angemessenen Umgang im Sinne der Selbstregulation von Affekten zu erwerben (mentalisierte Affektivität). Dazu gehört auch die Erkenntnis, dass sich mentale Zustände wieder verändern können, dass z. B. Traurig-, Wütend- oder Verzweifelt-Sein also wieder vergeht oder von einem anderen Gefühl abgelöst werden kann. Die Grundlage für das Gelingen dieses Prozesses ist dabei die Wahrnehmung einer sicher gebundenen Kontingenzbeziehung zwischen dem Kind und einer mentalisierend verstehenden (Bezugs-)Person. Mit der weiteren Entfaltung dieser Prozesse über längere Zeiträume stellt sich so die Erfahrung ein, dass mentale Zustände zunächst durch Andere ko- und später vermehrt allein reguliert werden können. Damit einhergehend etabliert sich mehr und mehr ein autonomes Selbst (Nolte 2018).

Wie alle humanen Entwicklungsschritte ist auch dieser Prozess störanfällig. Schwierigkeiten im Rahmen der Bindungsbeziehung zwischen Bezugsperson und Säugling können dazu führen, dass dem Kind die Etablierung einer sicheren Selbstregulation seiner Affekte größere Probleme bereitet. Fonagy et al. (2008) unterscheiden hierzu zwei Formen der nicht gelingenden Spiegelung.

Zum einen besteht die Gefahr, dass die Affekte des Kindes unmarkiert und somit realistisch als Ausdruck der Bezugsperson gespiegelt werden:

»Der unmarkierte Schmerz der Mutter als Reaktion auf den Schmerz des Kindes bei einer Impfung ›spiegelt‹ nicht den des Kindes, sondern drückt ihren eigenen aus und das Kind verinnerlicht ihren Schmerz als Reaktion auf sich selbst. Nicht nur wird sein Affekt schlecht reguliert und repräsentiert, sondern das Kind erlebt sich als jemand, der Schmerzen in anderen hervorruft, denn das war die Reaktion der Mutter auf seinen Schmerz« (Dornes 2006, S. 176 f.).

Die zweite Variante des nicht gelingenden Spiegelns ist die fehlende Kongruenz des gespiegelten Affektes. Hier markiert die Bezugsperson zwar einen vom Säugling gezeigten Affekt, allerdings geschieht dies inkongruent und somit un-

passend (z. B. mit übertriebener Freude auf Wut reagieren). Fonagy et al. (2008) sprechen in diesem Zusammenhang von kategorial verzerrter Spiegelung:

»Lenkt sie [die Bezugsperson, Anm. d. Verf.] zum Beispiel von Angst oder Trostbedürfnissen des Kindes ab, indem sie diese in durchaus spielerischer Weise in Müdigkeit oder ein Bedürfnis des Kindes nach Unterhaltung uminterpretiert, so wird sich der Säugling in diesen Stellungnahmen nicht wiedererkennen« (Dornes 2006, S. 177).

Durch beide Störungen im Mentalisierungsprozess können sich verzerrte sekundäre Repräsentanzen entwickeln, die das Kind in der Folge am Aufbau eines stabilen und zugleich flexiblen Selbst behindern, dies zeigt sich symptomatisch z. B. bei Kindern in Schwierigkeiten in der Affektregulation (Spannung, Wut, komplexeres Gruppengeschehen, Trauer erscheinen für die Kinder dann nicht regulierbar). Es ist dann weniger ein »ich spüre meine Wut (und ich kann darauf reagieren)«, sondern eher ein »ich bin die Wut (und sie bestimmt mich)«.

Das Entwicklungsmodell der Mentalisierungsfähigkeit weist in der Betonung der Affektspiegelung zwar eine explizit dyadische Ausrichtung auf. Allerdings festigt sich im Bereich der Forschung zum Mentalisierungskonzept mehr und mehr die Einsicht, dass auch Geschwister, Nachbarn oder Lehrkräfte sowie Erfahrung in Gruppen oder mit Peers einen wichtigen Beitrag zur Optimierung der Mentalisierungsfähigkeit des Kindes leisten, sofern es gelingt, sich grundlegend auf das Verständnis eigener und fremder mentaler Zustände einzulassen (Gingelmaier 2019).

5.2 Prämentalierungsmodi und Playing- with-Reality Theorie

Vom reifen Mentalisieren lassen sich sogenannte Prämentalierungsmodi abgrenzen. Diese treten zum einen als Vorläufer und notwendige Entwicklungsstadien einer integrierten und ausgewogenen Mentalisierungsfunktion in Erscheinung. Zum anderen kommt es aber auch bei steigendem zwischenmenschlichem Stress zu innerer Erregung im Sinne von Anspannung, Angst oder dem Gefühl des Überwältigt-Seins (siehe 8.1). Dies kann zu einem zeitweisen Zusammenbruch des Mentalisierens führen und bedeutet in der Konsequenz ein Zurückfallen auf diese früheren Entwicklungsmodi.

Die Entwicklungsvorläufer des Mentalisierens lassen sich in die folgenden drei Komponenten unterteilen, wobei die letzten beiden zeitlich etwas später auftreten (1.–4. Lebensjahr) und sich insbesondere durch einen spielerischen

Umgang mit Realität auszeichnen, weshalb in diesem Zusammenhang auch vom *Spielen mit der Realität* gesprochen wird (Fonagy et al. 2008, S. 258 ff.).

5.2.1 *Teleologischer Modus*

In diesem Modus werden mentale Zustände durch Handeln zum Ausdruck gebracht (das schreiende Baby lässt sich z. B. nur durch Hochheben aus seinem Bettchen beruhigen). Bei späterer pathologischer Entwicklung dominiert dementsprechend das Agieren. Dabei bleiben die greif- oder sichtbaren Folgen wichtig (nur in der Realität Beobachtbares ist relevant). Verbale Äußerungen im Sinne von repräsentierten inneren Zuständen haben nicht denselben Stellenwert – Gefühle oder Gedanken existieren noch nicht oder nicht mehr. Damit geht die Annahme einher, dass die Umwelt »funktionieren« muss, um innere Spannungszustände zu regulieren, wofür Handlungen oder gar Ausagieren auf somatischer Ebene nötig sind. Als teleologisch motiviert ließe sich beispielsweise die Reaktion eines Schülers verstehen, der einen inneren Spannungs- oder Angstzustand nur dadurch regulieren kann, dass er »störend« und »agierend« auf den Unterrichtsfluss einwirkt, um diesen so zu verändern, dass die Lehrkraft vom Vermitteln des eigentlichen Stoffes, der bei dem Schüler ein nicht zu tolerierendes Insuffizienzgefühl auslöst, absieht.

5.2.2 *Als-Ob-Modus*

Unter dem Als-ob-Modus wird ein Zustand verstanden, in dem die Realität weitestgehend aufgehoben ist. In diesem Modus kann ein Kind spielen, ohne dass die Gefahr besteht, dass das Spiel real wird. Dadurch kann es seine inneren Zustände extern darstellen. Eltern können durch ihr Kommentieren der Spielhandlung die mentalen Zustände des Kindes sowie das »inszenierte« Geschehen verbal spiegeln und benennen, was zu einer Verinnerlichung solcher Als-Ob-Szenarien und einem erweiterten Repertoire von symbolischen oder symbolisierten Interaktionen führt. Im Als-Ob-Spiel können demnach auch zwischenmenschliche und innerpsychische Prozesse spielerisch erprobt und ausgetestet werden. So kann das Spiel eines Kindes das Thema Verlust direkt oder indirekt aufgreifen (z. B. beim Spiel einer Abschiedsszene eines Prinzen von seinem königlichen Vater) oder sich symbolisch mit Wut und Zorn beschäftigen (z. B. beim kriegerischen Angriff zweier feindlicher Gruppen Spielfiguren). Im pädagogischen Kontext sind solche Als-Ob Handlungen u. U. nicht leicht erkennbar. So kann sich beispielsweise ein Kind aus überfordernden Situationen in seine eigene (Schein-)Welt zurückziehen, in der es die umgebenden Mitschüler und Mitschülerinnen dann gewissermaßen nicht mehr gibt oder es sich eine erwünschte Lehrkraft imaginiert. Dominiert dieser Modus im pathologischen Sinne im Er-

wachsenalter, kommt es häufig zu sogenanntem Pseudo-Mentalisieren, wobei sich Innenwelt und Realität entkoppeln, verbunden mit Zuständen von innerer Leere und Bedeutungslosigkeit bis hin zu Dissoziation (Auseinanderfallen psychischer und körperlicher Funktionen, z. B. bei Traumata).

5.2.3 Psychischer Äquivalenzmodus

Hierunter wird ein Zustand des Kindes verstanden, bei dem es seine Gedanken und inneren Zustände als tatsächliche Realität erlebt (das Erleben von Gedanken im psychischen Äquivalenzmodus ist nicht von der Realität getrennt). Eltern stehen hierbei stellvertretend für die Realität, können aber gleichzeitig eine mentalisierende Haltung gegenüber den kindlichen mentalen Zuständen einnehmen. Das oft auftauchende Monster unter dem Bett ist für das Kind im psychischen Äquivalenzmodus tatsächlich angsteinflößend und mitunter hilft nur das elterliche Eingreifen in die Realität (z. B. durch lautes Verscheuchen des Monsters). Damit zeigen die Eltern Verständnis für die Wahrnehmung des Kindes (seinen momentanen mentalen Zustand), gleichzeitig nehmen sie die notwendige Distanz zur kindlichen Perspektive ein und zeigen ihm eine andere mögliche und angstfreie Perspektive (Kalisch 2012). Im pädagogischen Setting wird das Denken im Äquivalenzmodus immer dort sichtbar, wo Kinder von ihrem eigenen Erleben und den inneren Bildern nicht abrücken können, was letztlich zu immer wiederkehrenden Konflikten oder Missverständnissen mit Betreuungspersonen führt. Pathologisch zeigt sich der Äquivalenzmodus auch später noch durch das weitere Erleben von innerer und äußerer Welt als identisch, wobei subjektiv psychische Erfahrungen (z. B. ein Albtraum oder Panikzustand oder auch die fixierte Überzeugung, dass andere nicht vertrauenswürdig sind) als real und nicht modulierbar erlebt werden.

Das dauerhafte Entwicklungsziel ist die Integration von teleologischem, Als-Ob- und Äquivalenzmodus mit dem daraus resultierenden *Reflexiven Modus*. Dieser beginnt bei Kindern in etwa vor dem Eintritt in die Schule zwischen dem fünften und dem siebten Lebensjahr. Nach der Entwicklung innerhalb dieser Prä-Modi hat das Kind zumeist eine repräsentationale Theorie des Geistes entwickelt und kann damit erkennen und erleben, dass seine Gedanken und Gefühle *Einstellungen* zur Realität sind (Kalisch 2012) und nie die Realität selbst. Es begreift, dass die Realität durch seine Gedanken beeinflusst wird, ihr aber nicht exakt entspricht und beginnt, Interaktionen als intentional motiviert zu verstehen.

6. Dimensionen des Mentalisierens

Die Ausreifung des Reflexiven Modus versetzt das Individuum in die Lage, verschiedene Aspekte des Mentalisierens förderlich zusammenzubringen. Die Etablierung und Festigung dieser Form gut ausgeprägten Mentalisierens dauert dabei über die Lebensspanne an und bleibt ebenso wie die frühe Entwicklung des Mentalisierens störanfällig. Innerhalb des Reflexiven Modus lassen sich vier Dimensionen des Mentalisierens mit jeweils zwei Polen differenzieren. Zu einer ausgewogenen und fruchtbringenden Mentalisierungsfähigkeit gehört dabei der Rekurs auf alle acht Aspekte. Darüber hinaus zeichnet sich der Reflexive Modus durch die Fähigkeit einer Person aus, auf eine Situation oder eine andere Person flexibel Bezug zu nehmen (Fonagy/Luyten 2009; Debbané/Nolte 2019).

- a) Eine erste wichtige Unterscheidung liegt impliziter und expliziter Mentalisierung zugrunde. Während sich erstere auf automatische, zum Teil unbewusste und eher reflexartige Reaktionsweisen bezieht, ist letztere durch eine eher kontrolliert reflektierende und damit bewusstere Haltung gekennzeichnet. Beide können hilfreich sein, bestimmten Situationen adäquat mentalisierend zu begegnen. Allerdings kann die Fähigkeit zur reflexiven Betrachtung von Gefühlen oder Gedanken in der Beziehung in Momenten der Angst oder großem Stress zeitweise beeinträchtigt sein bis hin zum kompletten Zusammenbruch (siehe 7.2). Unter Stress oder großer Belastung dominiert das automatisch-implizite Mentalisieren und Reagieren zu Lasten von abwägend-explizitem.
- b) Eine weitere dimensionale Unterteilung differenziert die Mentalisierungspole anhand dessen, was während des Mentalisierens als Informationsquelle dient: Eine Wahrnehmungsfokussierung auf äußere Reize (z. B. was sich in einem Gesichtsausdruck »lesen« oder von der Körperhaltung eines Gegenübers ableiten lässt) hilft, mentale Zustände zu verstehen, erfordert aber eine andere Mentalisierungsarbeit als solche Prozesse, die einen Fokus auf das Verstehen innerer Vorgänge (wie sich jemand wohl gerade fühlt, was sein psychisches Innenleben ausmacht) legen.
- c) Die dritte Unterscheidung, die für eine Balance an Mentalisierungsaspekten nötig ist, bildet die Achse von kognitiven zu affektiven Prozessen. Beim Versuch zu ergründen, welches Gefühl sich gerade in einer Person ausbreitet und wie sich dieses vielleicht verändert, werden andere (neuronale und psychische) Vorgänge rekrutiert als beim Nachdenken darüber, was dieses bestimmte Gefühl wohl ausgelöst haben mag oder auf welche Strategie eine andere Person vielleicht zurückgreifen kann, um sich dem Gefühl nicht als zu stark ausgeliefert zu erleben.

- d) Die letzten Aspekte der Multidimensionalität von Mentalisierung liegen in der Unterscheidung von Selbst- und Anderem-Fokus. Beide sind wichtig, und die neurowissenschaftliche Forschung hat überzeugende Belege für die enge, z. T. überlappende Verschaltung beider Prozessierungsvorgänge dargestellt (Liebermann 2007; Debbané/Nolte 2019). Auch entwicklungspsychologisch spricht vieles dafür, dass beide Fähigkeiten, sich selbst und andere zu verstehen und zu durchdringen zu versuchen, sich parallel und mit gegenseitiger Bezugnahme formieren (Fonagy/Luyten 2009).

Für die Phänomenologie von Mentalisierungsprozessen, wie für die anderen Dimensionen auch, ist es wichtig, dass ein Changieren zwischen beiden Polen unerlässlich ist, um eine ausgewogene und flexible Funktion nutzen zu können.

7. Erfolgreiches Mentalisieren in der Praxis

Ausgehend von der Idee der Reflexiven Funktion als Entwicklungsziel des reifen Mentalisierens lassen sich verschiedene Bausteine identifizieren, die für ein gutes Gelingen mentalisierender Verstehensprozesse sprechen. Diese Bausteine können vor allem auch in pädagogischen Bezügen als grobe Leitlinie verstanden werden, in welcher sich eine mentalisierende Haltung in Beziehungen ausdrückt.

7.1 Mentalisierende Haltung

Eine mentalisierende Haltung ist zunächst geprägt vom Erleben einer *ruhigen Zugewandtheit und Flexibilität* der Person in Interaktionsmomenten. Mentalisieren wird dann deutlich, wenn die Person nicht in ihren Anschauungen »feststeckt« und sich mit einem inneren *Spielraum* auf eigene und auch auf andere Perspektiven einlassen kann. Dieser Prozess kann dabei durchaus als spielerisch beschrieben werden, was sich z. B. in *humorvoller Zugewandtheit* ausdrücken kann. Eine derartige Perspektivübernahme beinhaltet dabei auch die Fähigkeit, Problemlösungen unter der Berücksichtigung verschiedener Perspektiven voranbringen zu können. Hier zeigt sich Mentalisierung vor allem dann, wenn die Person eigene *Erfahrungen mitteilen* und verschiedene Sichtweisen benennen kann. Die Voraussetzung dafür bildet, gewissermaßen als Kernelement, die bereits oben beschriebene von *Neugier* geprägte Haltung in Bezug auf die Gedanken und Anschauungen des Anderen zu beziehen, woraus letztlich auch das Gefühl resultiert, sich gegenüber eigenem Verhalten verantwortlich zu fühlen und somit als *Akteur* der eigenen Handlungen und mit einer Erfahrung von

Autorenschaft hinsichtlich des Selbst und der eigenen Narrative aufzutreten. Die nichtwissende, von Neugier gekennzeichnete und empathisch validierende Haltung mag besonders im Kontext von Missverständnissen, Konflikten oder (drohenden) Beziehungsbrüchen hilfreich oder gar nötig sein. Angelehnt an psychotherapeutische Settings umfasst die allgemeine mentalisierende Haltung folgende Prozess-Charakteristika:

- Mentalisieren beibehalten und, wenn es verlorengeht, wiederherzustellen versuchen (bei allen Beteiligten, inklusive bei einem selbst, den Eltern eines Kindes, bei Kolleginnen und Kollegen);
- aktiv, neugierig, wissbegierig sein; kein Verständnis vortäuschen, wo (noch) keines da ist;
- gemeinsame Aufmerksamkeit auf mentale Zustände richten;
- Haltung des »Nicht-Wissens«: Gewissheit meiden; markieren, was nicht offensichtlich ist, aber so dargestellt wird; markieren, wenn man vermutet, dass man etwas »weiß«;
- normalisierend/demokratisch wirken: Vermeidung des Anscheins von privilegiertem Wissen über die Psyche des Anderen;
- Betonung der Perspektivenübernahme und des Aufzeigens von Diskrepanzen zwischen den Perspektiven (und Exploration ihrer Ursachen);
- aktives Bemühen, das »undurchsichtige« innere Erleben des Gegenübers zu verstehen, und ihm das modellhaft vorleben, empathische Akzeptanz und Validierung dessen Erlebens;
- epistemische Bescheidenheit – die eigenen Fehler und Grenzen des Verstehens anerkennen;
- Interesse daran zeigen, »korrigiert« zu werden (vom anderen Lernen zu wollen) und eine andere Meinung zu haben;
- eine gewisse »Hartnäckigkeit« bei der Exploration von Missverständnissen inklusive dessen, was den eigenen Anteil ausmacht und diesen mentalisierend eingestehen;
- reflektierte Selbstoffenbarung/Transparenz in Bezug auf eigene mentale Zustände (nach Nolte 2024).

Das Ergebnis solcher Prozesse, sich selbst und andere als mentalisierend zu begreifen, hat wesentliche salutogenetische, also Resilienz fördernde Aspekte hinsichtlich psychischer Gesundheit (Nolte/Campbell/Fonagy 2019; Schwarzer 2019). Übertragen auf die pädagogische Situation bedeutet gelingendes Mentalisieren die sich stets wiederholende Haltung, »das Kind situativ, biographisch und entwicklungspsychologisch zu verorten« (Gingelmaier/Ramberg 2018, S. 90) und dabei auch die Personen in seinem Umfeld mitzubersichtigen.

In Analogie zur Mutter-Kind-Beziehung ist dies immer dann von besonderer Bedeutung, »wenn Kinder aus dysfunktionalen Beziehungen kommen und mit derartigen Beziehungserwartungen auch in pädagogische Settings gehen« (Nolte 2018, S. 169).

7.2 Epistemisches Vertrauen

Neben den beschriebenen positiven Auswirkungen gelingenden Mentalisierens in der Praxis ist ein weiterer wichtiger Effekt des Mentalisierens hervorzuheben, welcher gleichsam eng mit der Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit verbunden ist; dem Begriff des epistemischen Vertrauens (EV) (ausführlich siehe Fonagy/Nolte 2023; Nolte 2024). Dieses beschreibt den »Prozess der Informations- und Wissensvermittlung als durch ausreichendes Vertrauen in die Authentizität und wohlmeinende Intention der Quelle (hier verstanden als die primären Bindungsfiguren, aber mit voranschreitender Entwicklung auch das sonstige soziale, z. B. pädagogische Umfeld) geprägt. Es geht einher mit dem Erkennen der persönlichen Relevanz von Wissen, das von einer zur nächsten Person weitergegeben wird« (Nolte 2018, S. 157; Fonagy/Allison 2014). Empirisch konnte gezeigt werden, dass Kinder sich durch eine artspezifische Sensibilität gegenüber bestimmten nonverbalen (sogenannten *ostensiven*, d. h. *eine Absicht sichtbar machenden*) Kommunikationssignalen auszeichnen (Csibra/Gergely 2011). Diese umfassen beispielsweise das Herstellen von Blickkontakt, zielgerichtete Zeigebewegungen sowie den individuellen Singsang der mütterlichen Stimme (affektive Prosodie) oder, auf verbaler Ebene, das direkte Ansprechen des Kindes beim Namen. Säuglinge und Kleinkinder sind im Rahmen kommunikativer Akte vor allem auf diese Signale sensibilisiert (Egyed/Király/Gergely 2013) und reagieren auf sie wie folgt: Ihre Aufmerksamkeit und Aufnahmewahrscheinlichkeit gegenüber den nachfolgend vermittelten Informationen steigt (Csibra/Gergely 2009) – dies öffnet eine Art »epistemische Autobahn« (Fonagy/Luyten/Allison 2015). Evolutionäre Prozesse haben unser Gehirn daher für psychosoziale Interventionen oder eben Wissensvermittlung im breiteren Sinne (erlebt in Beziehungen) »vorprogrammiert“. Es gibt ein wahrscheinlich evolutionär verankertes Bestreben oder eine Veranlagung, über sich nicht sofort erschließbare, mentale Zustände in unserer sozialen Umwelt zu lernen (in Bindungsbeziehungen, mit Gleichaltrigen, in Therapie oder Schule und darüber hinaus). Am einfachsten lernen wir über psychische Verfasstheit oder sonstiges Wissen – ganz besonders über kulturell tradiertes unter der Voraussetzung von epistemischem Vertrauen, womit Verallgemeinerbarkeit des Gelernten ermöglicht wird. Csibra und Gergely (2009) bezeichnen dies als Natürliche Pä-

dagogik. Damit wird die komplexe psychische Leistung des Imaginierens von physisch nicht manifesten Inhalten erfasst, welche eine Symbolbildung und damit Verstehen erfordert, das nur mithilfe von Anderen zustande kommen kann (Fonagy/Luyten/Allison 2015; Gingelmaier 2019). So lässt sich beispielsweise die Funktion eines komplexeren Werkzeuges oder gar eines Mobiltelefons vorrangig durch Anleitung Anderer und nicht von selbst erschließen und weitergeben. Anders formuliert: Menschen werden in eine soziale Umwelt voller Codes aus Normen, Objekten, Zeichen, Werten, Einstellungen, Erwartungen, Ritualen usw. – kurz: nicht nur in eine individuelle Entwicklungsnische, sondern in eine Kultur geboren, deren Funktion oder Benutzung sowohl offen, aber zunächst auch nicht direkt ableitbar ist. Sie muss gelernt und interpretiert werden (Gingelmaier 2019). Mentalisieren ermöglicht hier den evolutionären Vorteil, durch das Unterstellen mentaler Zustände, soziale Interaktion (besser) verstehen zu können (Gingelmaier 2019; Nolte 2018). Ostensive Signale setzen innerhalb dieses Lernprozesses die evolutionär verankerte Schutzfunktion (epistemische Wachsamkeit oder epistemisches Misstrauen) gegenüber potenziell irreführender oder durch schlechte Absichten motivierte Wissensweitergabe außer Kraft. So verstanden bedeutet ostensiv das explizite Anzeigen der Kommunikationsintention im Sinne von: »Was ich jetzt mitzuteilen habe, ist für Dich relevant, speziell für Dich bestimmt und kann von Dir verallgemeinernd auch in anderen Kontexten angewendet werden.« Diese Aspekte scheinen in der sicheren Bindungsbeziehung zwischen Mutter und Kind größtenteils obsolet: EV entsteht, da sich hier der »Sender als wiederholt vertrauenswürdig, von guten Intentionen geleitet, als Quelle belastbarer und über den aktuellen Kontext hinaus verallgemeinernd anzuwendendem Wissen gezeigt und gleichzeitig eine adäquate Sensibilität gegenüber fragwürdigen anderen Wissensquellen demonstriert hat« (Nolte 2018, S. 160). Macht ein Kind die Erfahrung, dass ihm mentalisierend begegnet wird, verbessert sich sein Verständnis davon, wie das Verhalten Anderer motiviert ist. Das Gefühl, kontingent vom Anderen wahrgenommen und mentalisiert zu werden, ist dabei das entscheidende Signal dafür, dass es ungefährlich ist, vom Anderen zu lernen und somit ein primär biologisches Signal (Fonagy/Allison 2014; Fonagy et al. 2015). Die Erfahrung des Mentalisiert-Werdens ist deshalb von so besonderer Bedeutung, da sie das Erleben ermöglicht, dass ein Gegenüber sich eine Vorstellung meines persönlichen Narrativs machen kann, die meiner eigenen Erfahrung oder Konstruktion dieses Narrativs sehr nahekommt. Gelingt dieses Sich-Erkennen im Anderen, spricht man in diesem Zusammenhang auch von einem *epistemischen Match* oder *epistemischer Übereinstimmung*. Solche Momente von geteilter Aufmerksamkeit im Wir-Modus (Higgins 2020; Fonagy et al. 2022; Nolte 2024) sind

unerlässlich, wenn Perspektivübernahme und Wissensvermittlung ermöglicht werden sollen. Der Wir-Modus lässt sich auch in pädagogischen Situationen herstellen und zwar immer dann, wenn sich das Kind von der pädagogischen Fachkraft in seinem Denken, Fühlen und Handeln als verstanden erlebt. Verknüpft lässt sich epistemisches Vertrauen wie folgt fassen: »Wenn ich das Gefühl habe, verstanden zu werden, bin ich gewillt, von der Person zu lernen, die mich verstanden hat« (Fonagy et al. 2019, S. 176). »Der soziale Ursprung des Mentalisierens ermöglicht damit nicht nur das Verstehen eigener mentaler Zustände sowie derer von anderen Personen; noch wichtiger für unser soziales Gemeinschaftsgefühl ist es, durch Mentalisieren Momente geteilter Aufmerksamkeit (Tomasello 2020) herstellen zu können: den Fokus zwischen zwei oder mehreren Personen (oder einer Gruppe) auf etwas Gemeinsames zu richten, ohne dabei die jeweilige Individualität zu verlieren. Bei dieser Art von Triangulierung kommen folgende Elemente zusammen: die Subjektivität des Individuums, die wahrgenommene Subjektivität der anderen Person(en) sowie die tatsächliche Realität, auf die Bezug genommen wird. Derartiges Koordinieren oder Ko-Mentalisieren im Wir-Modus, also einer ersten »Person Plural Perspektive« (Fonagy et al. 2022), bedeutet, dass Menschen ihre inneren Zustände und ihr Verständnis der sozialen Welt teilen können (Hardin/Higgins 1996). Mit der damit einhergehenden Konvergenz des Mentalisierens wächst das Vertrauen in das, was man dem anderen als Intention zuschreibt und gleichzeitig das Zutrauen, dass er oder sie mich verstehen kann. Es wird weiterhin möglich, Kommunikation dahingehend zu justieren, dass soziale Bezogenheit entsteht und erhalten werden kann, und damit Beziehungen als bedeutsam und sinnstiftend erlebt werden können.

Wir schlagen damit erstens vor, dass Mentalisieren und Mentalisiert-Werden ein entscheidender intentionaler »Fingerzeig« in sozialen Interaktionen sein kann, um Vertrauen zu schaffen, und zweitens, dass epistemische Störungen einen letzten gemeinsamen Entwicklungspfad darstellen, durch den aversive Beziehungserfahrungen oder Traumata in der Vergangenheit ihren Einfluss auf psychosoziale Behandlungen« (Nolte et al., 2023), aber auch Beziehungserleben in pädagogischen Settings ausüben können (siehe Punkt 8).

Bleibt das Verstehen des Gegenübers aus oder sind Interaktionen innerhalb einer Beziehung von dauernder epistemischer Überwachbarkeit geprägt (z. B. weil das Gegenüber als nicht wohlmeinende, vernachlässigende, dauerhaft überstimulierende oder gar missbrauchende Person erlebt wird), so resultiert dies in einem Verschlussen-Sein gegenüber potenziell relevanter Information, die ein anderer bereithält. Dies kann zur Unfähigkeit führen, die Komplexität mentaler Zustände beim Selbst und Anderen zu berücksichtigen. Als Konse-

quenz ist das konstruktive und progressive zwischenmenschliche und soziale Beteiligtsein oder Anteilnehmen reduziert. Damit einhergehend wird es deutlich schwieriger, Selbstzustände durch die Psyche Anderer zu kalibrieren: Beispielsweise durch Andere zu verstehen, was es heißt, wütend zu sein, wie man mit solch einem Zustand umgeht und auch was er beim Anderen auslöst. Vor allem aber führt diese besondere, entwicklungsgeschichtlich bedingte, mangelnde Erfahrung zu eingeschränktem Lernen durch das soziale Umfeld und damit zu epistemischer Isolation, Abwehr, Resignation, Abkapselung oder gar gewalttätigem Verhalten. Fonagy (2018) hat die Bedeutung dessen für die Pädagogik klar umrissen:

»Ein Kind, das aufgrund von extrem ausgeprägtem epistemischem Misstrauen davon abgehalten wird, am Bildungsprozess teilzunehmen, könnte das tun, weil es ihm an Hinweisen darauf fehlt, dass es den Informationen (ver)trauen kann – beziehungsweise weil die wahrgenommenen Hinweise nicht ausreichen, einen gefahrlosen Austausch von Ideen zu gewährleisten. Durch eingeschränktes Mentalisieren wird daher nur eine überdauernde Barriere für das Lernen errichtet. Wenn es dem schulischen Umfeld nicht gelingt, das Kind zu mentalisieren und ihm beizubringen, sich selbst wahrzunehmen, wird es sich dem Wissen anderer nicht öffnen können« (Fonagy 2018, S. 12).

Im gelingenden Fall jedoch wird ein Kind es wiederholt als sicher empfinden, sich für Verstehens- und Regulationsangebote durch Andere offen zu zeigen und diese Angebote als hilfreiche und wirksame Erfahrungen verinnerlichen. Damit kann sein vorweg bestehender Wille und seine Neugier auf Wissensaufnahme zu weiterer Ressourcengewinnung durch Andere und über ein besseres Verstehen psychischer Prozesse und einem sich dadurch verbreiterndem Beziehungsrepertoire zu sozialer Resilienz führen.

7.3 Stress und Mentalisieren

Aus den bislang dargelegten Gedanken zum erfolgreichen Mentalisieren und den sich daraus entwickelnden Potenzialen für Beziehungsgestaltung im pädagogischen Kontext lässt sich schnell erkennen, dass auch das Mentalisieren selbst einen passenden Rahmen benötigt, innerhalb dessen es praktiziert wird. Sind die Bedingungen für eine verstehende und reflexive Beziehungsgestaltung nicht optimal, kann dies zu Beeinträchtigungen des Mentalisierens führen. Insbesondere mit dem Anstieg von Angst oder dem Erleben von Stress, Überforderung oder Gefühlen von Ohnmacht und Hilflosigkeit steigt auch die Ak-

tivierung des Bindungssystems, was in der Folge die Mentalisierungsfunktion einschränkt oder gar gänzlich zusammenbrechen lässt. Mit fortschreitender Bindungsaktivierung tritt dann ein Rekurs auf die zuvor beschriebenen Prämentalierungsmodi auf. Auch im pädagogischen Setting tendieren solch nicht-mentalierenden Interaktionen in aller Regel dazu, Angst zu erzeugen bzw. diese nicht regulieren zu können und führen damit oft zu Kaskaden von sich wechselseitig bedingendem Agieren, was Verstehen und Verstanden-Werden, also das Wiedererlangen einer mentalisierenden Haltung zur vorliegenden Situation, erschwert oder verhindert.

Nach diesem sogenannten Schaltmodell (Fonagy/Luyten 2009) lässt sich für jeden Menschen ein individueller Umschaltzeitpunkt von kontrolliertem zu automatischem Mentalisieren verorten. Dieser spiegelt die individuelle (entwicklungsgeschichtlich bedingte) Vulnerabilität wider (siehe Abbildung 2).

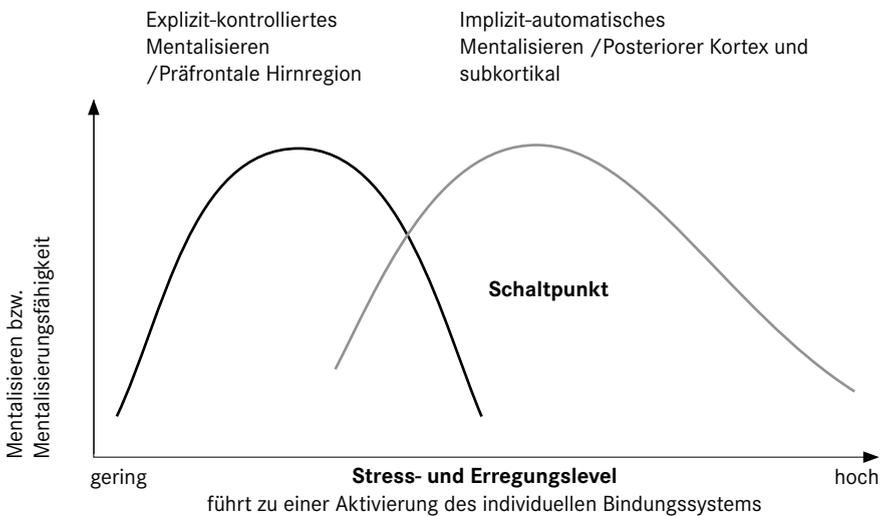


Abbildung 2: Schaltzeitpunkt-Modell (Luyten/Fonagy/Lowyck/Vermont 2015, S. 69)

Das Schaltmodell betrifft dabei besonders die o. g. erste Dimension des Mentalisierens, da mit steigendem Stresslevel – und hier vor allem solches von interpersoneller Natur (Nolte et al. 2013) – die Fähigkeit, reflektiert zu mentalisieren immer weniger verfügbar ist. Hirnphysiologisch »übernehmen« dann andere Prozessierungsvorgänge, die sich nicht mehr im sozialen Kognitionsnetzwerk des Gehirns, sondern vielmehr in biologisch basaleren Reaktionsprozessen (wie z. B. bei »fight, flight and freeze«-Reflexen) verorten lassen. Das Niveau und die Dauer des Umschaltens sind dabei unterschiedlich ausgeprägt, die Auslöser

für jede Person verschieden. So mag es für einen Pädagogen oder eine Pädagogin vergleichsweise einfach sein, auch auf zwei sich zur gleichen Zeit untröstlich erscheinende Kinder weiterhin beruhigend einzuwirken, weil er/sie auf innere Ressourcen zurückgreifen kann, die es ermöglichen, die Ursache für deren Kummer in einem gerade vorausgegangen Streit über ein Spielzeug zu sehen und sich dabei nicht in seinem Selbstverständnis als effektive Fachkraft bedroht zu fühlen. Eine andere Fachkraft mag jedoch ganz anders reagieren, z. B. indem sie sich von den beiden abwendet und sie sich selbst überlässt mit den Gedanken, dass auch ihr es als Kleinkind geholfen habe, die Erfahrung zu machen, sich selbst aus einem solchen Gefühlszustand herauszumanövrieren. Dabei können solche Reaktionen auch deutlich negativ ausgeprägt sein, wenn zur äußeren (evtl. anstrengenden) Situation noch das Erleben von Ohnmacht und Hilflosigkeit hinzukommen. Hier ist es dann letztlich hilfreich, dass auch der Pädagoge oder die Pädagogin einen Raum erhält, in welchem ihm bzw. ihr mentalisierend begegnet werden kann. Zu denken wäre hier bspw. an spontane kollegiale Gespräche, Supervision oder Intervention.

8. Trauma, psychosoziale Belastung und epistemische Störungen

»Tatsächlich gibt es zahlreiche Belege dafür, dass Widrigkeiten und komplexe Traumata die Entwicklung des Mentalisierens behindern (Luyten/Fonagy 2019; Luyten et al. 2019). Darüber hinaus scheint effektives Mentalisieren der Betreuungspersonen und insbesondere die Fähigkeit, in Bezug auf traumatische Erfahrungen zu mentalisieren (Trauma-Reflexive Funktion, RF), ein wichtiger Schutzfaktor zu sein, der die Beziehung zwischen widrigen Umständen in der Kindheit und späterer Entwicklung moderiert (Berthelot et al. 2015; Ensink et al. 2017)« (Nolte et al, 2023).

Fonagy et al. haben postuliert, dass einer der Vorteile einer sicheren Bindung darin bestehe, dass das Kind lernt, wem es vertrauen kann (Fonagy et al. 2017b). Personen, die sicher gebunden sind, scheinen in der Lage zu sein, eine durch angemessene Handlungsfähigkeit gekennzeichnete epistemische Haltung einzunehmen: Sie können sich besser vor Fehlinformationen schützen, aber auch adaptives epistemisches Vertrauen zeigen, wenn es gerechtfertigt erscheint. (Corriveau et al. 2009; Campbell et al. 2021). Personen, die beispielsweise in ihrer Kindheit größeren Widrigkeiten ausgesetzt waren, zeigen ein höheres Maß an epistemischem Misstrauen (mit einem übermäßigen Maß an Widerstand oder Undurchlässigkeit gegenüber psychosozialem Lernen (Gingelmaier/

Schwarzer 2023). Alternativ (und manchmal alternierend) lassen sie epistemische Leichtgläubigkeit erkennen (gekennzeichnet durch übermäßige Offenheit und einen Mangel an Unterscheidungsvermögen und Handlungsfähigkeit in Bezug auf neue Informationen; Campbell et al. 2021). Da die epistemische Haltung eines Individuums seine Fähigkeit beeinflusst, auf zwischenmenschliche Kommunikation zu reagieren und sich dieser anzupassen, erscheint sie von entscheidender Bedeutung für die Qualität des sozialen Funktionierens zu sein.

Traumata, seien sie singular oder sich wiederholend, und insbesondere, wenn sie in einem intersektionalen Kontext auftreten, können zu einem Mangel an epistemischem Vertrauen führen und langanhaltende Auswirkungen auf das soziale Lernen haben (Nolte et al. 2024) und sich damit auch auf jegliche Lehr- und Lernsettings im Bereich von Sonder- und Inklusionspädagogik auswirken. Kinder und Jugendliche, die solche Erfahrungen gemacht haben, wachsen oft in Umgebungen auf, in denen eine Anpassung ihrer epistemischen Haltung notwendig war, beispielsweise durch ständige Wachsamkeit in Bezug auf die Motive anderer Menschen.

»Dies kann epistemische Störungen und vor allem bei Trauma sozialen Rückzug mit sich bringen, der den Zugang zu einer wohlwollenden und hilfreichen mentalisierenden Umwelt ausschließt, aber Erschöpfung und Isolation der epistemischen Funktion nach sich zieht und oft schambesetzte Affekte mit sich bringt. Sobald das epistemische Vertrauen beschädigt und die Psyche teilweise für die Verarbeitung neuer Informationen verschlossen ist, wird der Zugang zur Exploration neuer Verhaltens- und Reaktionsweisen sowie neuer Beziehungsangebote stark eingeschränkt. Dann wird die Präsentation neuer Informationen nicht als persönlich relevant oder sinnvoll verinnerlicht werden, wird Wissen (einschließlich des sozialen Wissens) nicht aktualisiert, da ihm nicht vertraut wird, entsteht ein subjektives Gefühl der epistemischen Ungerechtigkeit (missverstanden zu werden) sowie davon, in epistemischer Isolation »festzustecken«, vermindert beeinträchtigtes epistemisches Vertrauen die Lernfähigkeit und damit auch die Ansprechbarkeit auf Psychotherapie« (Nolte et al. 2023).

9. Ausblick

Das Mentalisierungskonzept lässt sich zusammenfassend als innovativ und empirisch fundiert, in erster Linie allerdings als hilfreich für die pädagogische Praxis verorten. Dabei sollte man das Mentalisieren in der Praxis nicht nur als

Intervention, sondern vielmehr auch als präventiven Faktor verstehen. Dies sowohl im Sinne der Entwicklungsbegleitung von Kindern und Jugendlichen, als auch zur Aufrechterhaltung psychischer Gesundheit (Schwarzer et al. 2021) und Burn-Out-Prävention sowohl der pädagogischen Fachkraft wie auch in der kommunikativen Folge des Mentalisierungsmodells der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen. Die neuesten Konzeptualisierungen haben zu einem nochmals verbreiterten Verständnis des Mentalisierungsbegriffes geführt (s. Tabelle 1), wobei Mentalisieren in der Praxis – als genuin menschliche Fähigkeit – damit nicht nur auf psychotherapeutische, sondern anhand der vier dargestellten Ebenen, auf alle menschlichen Interaktions- und Kommunikationsprozesse – und damit ganz besonders auch in pädagogischen Feldern und somit auch in Bezug auf die besonderen Herausforderungen der Inklusions- und Sonderpädagogik – zur fruchtbaren Anwendung gebracht werden kann.

Tabelle 1: Theorie und Praxis des Mentalisierens (nach Gingelmaier 2019)

Mentalisierung als Theorie	Mentalisieren in der Praxis
Individuelle Verstehens- und Kommunikationstheorie	Sich selbst verstehen/mentalisieren (z. B. Emotionsregulation)
Bindungs- und Beziehungstheorie	Andere verstehen/mentalisieren (z. B. Empathie)
Physiologische Stresstheorie	Hemmung des Mentalisierens unter (Beziehungs)Stress (Zusammenbruch und Wiedererlangen von Mentalisieren bei Aktivierung des Bindungssystems)
Theorie des adaptiven sozialen Lernens	Grundlage für psychosoziale Lernprozesse, soziale Interaktionen verstehen/mentalisieren (z. B. Gruppenfähigkeit), epistemische Störungen

In den folgenden Kapiteln dieses Lehrbuches soll es daher um Anwendungen des Mentalisierungskonzeptes in praktischen pädagogischen Settings gehen. Dabei sollten die vier theoretischen Ebenen des Mentalisierens stets als dialektisch gedacht werden, da intra- und interpsychische Prozesse miteinander in Kontakt kommen und adaptives soziales Lernen unter Bedingungen epistemischen Vertrauens immer auch die Aspekte individueller Verstehens- und Kommunikationsprozesse, Bindungs- und beziehungstheoretische Annahmen sowie Affektregulierung voraussetzt.

Literatur

- Ainsworth, M. D. S. (1974): Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In: K. E. Grossmann/K. Grossmann, K. (Hg.): *Bindung und die menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (2. Aufl., S. 414–421). Stuttgart.
- Allen, J. G. (2009): Mentalisieren in der Praxis. In: J. G. Allen/P. Fonagy (Hg.): *Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis* (S. 15–22). Stuttgart.
- Allen, J. G./Fonagy, P. (2009): Einleitung. In: J. G. Allen/P. Fonagy (Hg.): *Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis* (S. 15–22). Stuttgart.
- Allen, J. G./Fonagy, P./Bateman, A. W. (2011): *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis*. Stuttgart.
- Baron-Cohen, S. (2005): The empathizing system. In: B. J. Ellis/D. F. Bjorklund (Hg.): *Origins of the social mind: Evolutionary Psychology and Child Development* (S. 468–492). New York.
- Bion, W. R. (1992a): *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt am Main.
- Bion, W. R. (1992b): *Elemente der Psychoanalyse*. Frankfurt am Main.
- Bion, W. R. (2002): Eine Theorie des Denkens. In: E. Bott Spillius (Hg.): *Melanie Klein heute. Entwicklungen in Theorie und Praxis. Band 1: Beiträge zur Theorie* (3. Aufl.). Stuttgart.
- Bischof-Köhler, D. (2011): *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend*. Stuttgart.
- Brisch, K. H. (2009): *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie*. (9. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart.
- Brockmann, J./Kirsch, H. (2010a): Mentalisierung. Alter Wein in neuen Schläuchen? In: P. Wahl/H. Sasse/U. Lehmkuhl (Hg.): *Intersubjektivität oder Robinson Crusoe* (S. 52–70). Göttingen.
- Csibra, G./Gergely, G. (2009): Natural pedagogy. *Trends in cognitive sciences*, 13 (4), 148–153.
- Csibra, G./Gergely, G. (2011): Natural pedagogy as evolutionary adaptation. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 366 (1567), 1149–1157.
- Daudert, E. (2001): *Selbstreflexivität, Bindung und Psychopathologie: Zusammenhänge bei stationären Gruppenpsychotherapiepatienten*. Hamburg.
- Debbané, M./Nolte, T. (2019): Mentalization-based therapy in the light of contemporary neuroscientific research. In: A. Bateman/P. Fonagy (Hg.): *Handbook of mentalizing in mental health practice*. Washington DC.
- Dornes, M. (2006): *Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung*. Frankfurt am Main.
- Egyed, K./Király, I./Gergely, G. (2013): Communicating shared knowledge in infancy. *Psychological science*, 24 (7), 1348–1353.
- Feldman, C./Kuyken, W. (2019): *Mindfulness*. New York.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and Cognitive Monitoring. *American Psychologist*, 10, 906–911.
- Förstl, H. (2007): Theory of Mind: Anfänge und Ausläufe. In: H. Förstl (Hg.): *Theory of Mind. Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens* (S. 3–10). Heidelberg.
- Fonagy, P./Target, M./Steele, H./Steele, M. (1998): *Reflective-functioning manual, version 5.0, for application to adult attachment interviews*. London: University College London, 161–2.
- Fonagy, P./Target, M. (2006): *Psychoanalyse und die Psychopathologie der Entwicklung*. Stuttgart.
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E. L./Target, M. (2008): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst* (3. Aufl.). Stuttgart.
- Fonagy, P. (2009): *Bindungstheorie und Psychoanalyse* (3. Aufl.). Stuttgart.
- Fonagy, P./Luyten, P. (2009): A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. *Development and psychopathology*, 21 (4), 1355–1381.
- Fonagy, P./Allison, E. (2014): The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy*, 51 (3), 372.

- Fonagy, P./Luyten, P./Allison, E. (2015): Epistemic petrification and the restoration of epistemic trust: A new conceptualization of borderline personality disorder and its psychosocial treatment. *Journal of personality disorders*, 29 (5), 575–609.
- Fonagy, P. (2018): Geleitwort: Eingeschränktes Mentalisieren: eine bedeutende Barriere für das Lernen. In: S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg, (Hg.): *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 9–12). Göttingen.
- Fonagy, P. (2019): Gehalten auf der internationale Fachtagung Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren (So_Be_Me). Ludwigsburg, 11.10.2019.
- Freud, S. (1900): Die Traumdeutung. In: Ders (2000): *Die Traumdeutung*. Studienausgabe. Band II. Limitierte Sonderausgabe. Frankfurt am Main.
- Gingelmaier, S./Ramberg, A. (2018): Die grundlegende Bedeutung des Mentalisierens für die Pädagogik. In: S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg, (Hg.): *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 89–07). Göttingen.
- Gingelmaier, S. (2019): Mentalisierung und soziales Lernen in der Pädagogik. Gehalten auf der internationale Fachtagung Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren (So_Be_Me). Ludwigsburg, 11.10.2019.
- Grossmann, K./Grossmann, K. E. (2008): Elternbindung und Entwicklung des Kindes in Beziehungen. In: B. Herpetz-Dahlmann/F. Resch/M. Schulte-Markwort/A. Warnke (Hg.): *Entwicklungspsychiatrie. Biopsychologische Grundlagen und die Entwicklung psychischer Störungen* (2. vollständig überarb. u. erweit. Aufl., S. 221–241). Stuttgart.
- Holmes, J. (2009): Mentalisieren in psychoanalytischer Sicht: Was ist neu? In: J. G. Allen/P. Fonagy (Hg.): *Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis* (S. 62–88). Stuttgart.
- Jost, J. T./Kruglanski, A. W./Nesort, T. O. (1998): Social Metacognition: An Expansionist Review. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 137–154.
- Kalisch, K. (2012): Mentalisierung und Affektregulation – Wie sich das kindliche Selbst entwickelt. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 61 (5), 336–347.
- Katznelson, H. (2014): Reflective functioning: A review. *Clinical Psychology Review*, 34 (2), 107–117.
- Klöpper, M. (2006): Reifung und Konflikt. Säuglingsforschung, Bindungstheorie und Mentalisierungskonzept in der tiefenpsychologischen Psychotherapie. Stuttgart.
- Korczak J. (2008): *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen.
- Lecours, S./Bouchard, M.-A. (1997): Dimensions of Mentalization: Outlining Levels of Psychic Transformation. *International Journal of Psychoanalysis*, 78, 855–875.
- Lieberman, M. D. (2007): Social cognitive neuroscience: A review of core processes. *Annual Review of Psychology*, 58, 259–289.
- Luquet, P. (1981): Le changement dans la Mentalisation. *Revue française de psychoanalyse*, 07 (08), 1023–1028.
- Luyten, P./Fonagy, P./Lowyck, B./Vermonte, R. (2015): Beurteilung des Mentalisierens. In: A. W. Bateman/P. Fonagy (Hg.): *Handbuch Mentalisieren* (S. 67–90). Gießen.
- Marty, P. (1968): A Major process of Somatization: The progressive Disorganization. *The International journal of psychoanalysis and bulletin of the International Ps*, 49, 246–249.
- Nolte, T./Bolling, D. Z./Hudac, C./Fonagy, P./Mayes, L. C./Pelphrey, K. A. (2013): Brain mechanisms underlying the impact of attachment-related stress on social cognition. *Frontiers in human neuroscience*, 7, 816.
- Nolte, T. (2018): Epistemisches Vertrauen und Lernen. In: S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg, (Hg.): *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 157–173). Göttingen.
- Nolte, T./Campbell, C./Fonagy, P. (2019): A mentalization-based and neuroscience-informed model of severe and persistent psychopathology. *The Neurobiology-Psychotherapy-Pharmacology Intervention Triangle: The need for common sense in 21st century mental health*, 161.

- Nolte, T./Hutsebaut, J./Sharp, C./Campbell, C./Fonagy, P./Bateman, A. (2023): The role of epistemic trust in mentalization-based treatment of borderline psychopathology. *Journal of Personality Disorders*.
- Nolte, T. (2024): Vertrauen schaffen in der Psychotherapie. Das Konzept des epistemischen Vertrauens. *Psychodynamische Psychotherapie* 23(1), 14–26. DOI: 10.21706/pdp-23-1-14
- Premack, D./Woodruff, G. (1978): Does the chimpanzee have a theory of mind? *The behavioural and brain science*, 4, 515–526.
- Ramberg, A. (2013): Bindung und Mentalisierung – Überlegungen zur professionellen Haltung im Kontext der schulischen Erziehungshilfe. In: B. Herz (Hg.): *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe* (S. 79–94). Bad Heilbrunn.
- Ramberg, A./Gingelmaier, S. (2016): Mentalisierungsgestützte Pädagogik bei Kindern, die Grenzen verletzen. In: B. Rauh/T. F. Kreuzer (Hg.): *Grenzen und Grenzverletzungen in Bildung und Erziehung* (S. 79–100). Opladen.
- Ramberg, A./Nolte, T. (2020): Einführung in das Konzept der Mentalisierung. In: S. Gingelmaier/H. Kirsch (Hg.): *Praxisbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik* (S. 25–52). Göttingen.
- Rass, E. (2010): Bindungssicherheit und Affektregulation im pädagogischen Handlungsfeld. Der Lehrer als Beziehungs- und Kulturarbeiter. In: R. Göppel/A. Hirblinger/H. Hirblinger/A. Würker (Hg.): *Schule als Bildungsort und »emotionaler Raum«*. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur (S. 111–124). Opladen.
- Ricken N. (2010): Allgemeine Pädagogik. In: A. Kaiser/D. Schmetz/P. Wachtel/B. Werner (Hg.): *Bildung und Erziehung* (S. 15–42). Stuttgart.
- Schulz-Venrath, U./Döring, P. (2011): Wie psychoanalytisch ist das Mentalisierungsmodell? – Playing With or Without Reality of Science. *Journal für Psychoanalyse*, 52, 7–27.
- Schwarzer, N.-H. (2019): Stress- und Beschwerdeerleben bei Erzieherinnen und Erziehern in Ausbildung. *Frühe Bildung*, 8 (3), 130–136.
- Schwarzer, N.-H./Nolte, T./Fonagy, P./Griem, J./Kieschke, U./Gingelmaier S. (2021): The relationship between global distress, mentalizing and well-being in a German teacher sample. *Current Psychology*, 1–10.
- Sodian, B. (2010): Die Entwicklungspsychologie des Denkens – das Beispiel der Theory of Mind. In: B. Herpetz-Dahlmann/F. Resch/M. Schulte-Markwort/A. Warnke (Hg.): *Entwicklungspsychiatrie. Biopsychologische Grundlagen und die Entwicklung psychischer Störungen* (2. vollst. überarb. u. erweit. Aufl., S. 182–194). Stuttgart.
- Stern, D. (2007): *Die Lebenserfahrung des Säuglings* (9. erweiter. Aufl.). Stuttgart.
- Strauß, B./Nolte, T. (2020): Bindungsforschung. In: U. T. Egle/C. Heim/B. Strauß/R. von Känel (Hg.): *Psychosomatik – neurobiologisch fundiert und evidenzbasiert* (im Druck). Stuttgart.
- Taubner, S. (2008): *Einsicht in Gewalt. Reflexive Kompetenz adoleszenter Straftäter beim Täter-Opfer-Ausgleich*. Gießen.
- Tyson, P./Tyson, R. L. (2009): *Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie* (3. Aufl.). Stuttgart.
- Winnicott, D. W. (2006): *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Gießen.

Am Leitfaden des Fremden – responsive Phänomenologie und Mentalisierung¹

Ursula Stinkes

Um unterschiedliche Haltungen, Denkrichtungen etc. wie die einer responsiven Phänomenologie, wie sie Bernhard Waldenfels vorgelegt hat, und der Mentalisierung (Bateman/Fonagy 2015; Allen/Fonagy/Bateman 2011) auf Annäherungen, Abgrenzungen, Überschneidungen etc. hin zu befragen, bietet sich aus meiner Sicht als Leitfaden das Phänomen des Fremden an. Sich damit auseinanderzusetzen, stellt eine Herausforderung dar. Dies vor allem deshalb, weil ein Feld betreten wird, das sich als Gemengelage aus psychoanalytischer Theorie, psychotherapeutischer Praxis, mentalisierungsbezogener Forschung, philosophischem und ethischem Nachdenken ausbreitet – und dies in den Kontexten von Bildung, Erziehung, Beratung und Therapie. Die theoretischen und methodischen Überschneidungen und Verwicklungen und notwendigen Abgrenzungen, die sprachlichen und theoretischen Unschärfen können keiner endgültigen Klärung zugeführt werden; sie stellen nicht nur eine Überforderung dar, sondern bedürfen einer fortzuführenden Betrachtung. Daher wird sich dieses Unterfangen im *Vorfeld* von systematischer Reflexion bewegen und zugleich in eine Offenheit für Suchbewegungen und Fragestellungen einmünden. Dieser Beitrag gliedert sich in drei Fragestellungen, die mit zwei kursorischen Anmerkungen verflochten sind:

1. Fremdheit vom Standpunkt einer responsiven Phänomenologie
2. Verortung der radikalen Fremdheit im Konzept der Mentalisierung
3. Am Leitfaden Fremdheit

1 Ich verwende im Text in zufälliger Folge die männliche und weibliche Form. Im Sinne der gendersensiblen Sprache mögen sich bitte alle mitgemeint fühlen.

1. Fremdheit vom Standpunkt einer responsiven Phänomenologie

Beginnen wir zunächst mit einer kurzen Skizzierung der responsiven Phänomenologie. Die Phänomenologischen Forschungen unserer Zeit haben ihren Ausgangspunkt mit Edmund Husserl im frühen 20. Jahrhundert und bezeichnen eine eigenständige philosophische Denkrichtung (vgl. Spiegelberg 1982; Waldenfels 1992; Zahavi 2007). Als wesentliche Vertreter ließen sich u. a. Max Scheler, Martin Heidegger, Aron Gurwitsch, Alfred Schütz, Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, Emmanuel Levinas u. v. m. nennen. Das Hauptmerkmal der Phänomenologie ist ihre Zugangsweise zu den Phänomenen im Sinne von Gegebenem (Rückgang auf die Sachen selbst) und die durchweg geforderte »Methode« (Optik) eines genauen Hinsehens, Beschreibens und Analysierens (vgl. Ströker/Pastore 2010). Phänomenologie ist im strengen Sinn keine »Methodik«, sondern ein Denkstil. Beständig wird gefragt, wie uns die Welt mit der ganzen Vielfalt unserer Erfahrungsmöglichkeiten gegeben ist. Dieser Denkstil zielt darauf ab, den jeweiligen Gegenstand zum Ausgangspunkt der Untersuchung zu machen, und nicht das, »was von unserem theoretischen Standpunkt zu erwarten ist« (Zahavi 2007, S. 26).

Phänomenologische Haltung/Denkrichtung

Im behindertenpädagogischen Bereich spielt die Frage, wie wir präreflexive Erfahrungen beschreiben, lesen oder interpretieren können, eine wesentliche Rolle: Wie können z. B. körpersprachliche Erfahrungen im erzieherischen Kontext beschrieben werden, um ein Verstehen und eine Verständigung für das Verhalten und Handeln in Situationen zu ermöglichen? Antwortversuche auf diese Fragen betreffen u. a. die Beschreibung und das »Lesen« von Erfahrungen. Wir werden dabei unvermeidbar auf das Phänomen des *Entzugs* als einer Unzugänglichkeit von etwas Fremdem stoßen.

Fragen nach der Bedeutung der Inter-Subjektivität und der Fremdheit hat in der Behindertenpädagogik vor allem Wilhelm Pfeffer (1988) aufgegriffen. Barbara Fornefeld (1989) erweiterte dieses Fragefeld in Richtung didaktischer Möglichkeiten der Erziehung von Menschen mit schwerer Behinderung. Pfeffer verwies früh auf die *Differenz* zwischen einer leibhaftigen Erfahrung und der nachträglichen sprachlichen Aufnahme und Lesart der körpersprachlichen Erfahrung. Aus phänomenologischer Sicht handelt es sich keinesfalls um ein methodisches »Sonderproblem« bei der Verständigung zwischen Menschen mit unterschiedlichen Ausdrucksformen. Nicht nur bei der schweren Behinderung verdeutlicht sich das Problemfeld von konkretem Vollzug von Erfahrung und der Thematisierung der

Erfahrung; vielmehr handelt es sich um ein grundlegendes Problem menschlichen Zur-Welt-seins, das am Beispiel des körpersprachlichen präreflexiven Ausdrucks und seiner Thematisierung deutlich wird. Mit Maurice Merleau-Ponty ist die »Erfassung« unserer präreflexiven Erfahrungen durch Denken und Sprache und Thematisierung bspw. in Beschreibungen, Beobachtungen, Dokumentationen usw. immer *nachträglich*. Mit unserer Sprache und Schrift wird etwas ausgedrückt, das sich auf eine körpersprachliche oder präreflexive Erfahrung bezieht und auch zugleich *entzieht*. Dieser *Entzug* weist darauf hin, dass wir unseren Körperausdruck, unser Verhalten und Handeln, unsere vielfarbigen Erfahrungen, nicht ohne Differenzen und umstandslos als eine Eins-zu-eins-Übersetzung erfassen können. Denn zwischen den präreflexiven konkreten Erfahrungen und unseren Thematisierungen klaffen nicht zu überspringende Differenzen (Polanyi 1985). Dieses soll näher und auch am Beispiel ausgeführt werden: Wenn wir in der erzieherischen Praxis notwendige Beschreibungen, Dokumentationen usw. vornehmen, dann *erscheint* es uns wichtig, etwas Bestimmtes, das uns *aufgefallen* ist, »festzuhalten«; wir sind *gerichtet* auf einen *Akt der Bezeichnung*: Wir bezeichnen unsere vorreflexiven Erfahrungen mit den Schülerinnen und *verändern* sie durch die Thematisierung unmerklich, weil sich vorreflexive körpersprachliche Äußerungen einem bruchlosen »Übersetzen« durch Sprache entziehen. Wir dürfen daher einerseits der Versuchung, die Differenzen zwischen vorreflexiver konkreter Erfahrung und ihrer reflexiven Thematisierung zu übersehen, nicht erliegen, andererseits auch nicht »vergessen«, dass unsere Reflexionen auf Vorsprachliches oder Präreflexives bezogen bleiben (vgl. Meyer-Drawe 1984, S. 254). Nun liegen die Sachen und Gegebenheiten etc. nicht unverdeckt einfach vor uns, als müssten wir nur gut genug hinschauen. Allerdings gilt es zu bedenken, dass es hinter einem Phänomen (phainomenon) als das, was und wie es uns erscheint (bspw. Verhalten einer Schülerin), nichts »Dahinterliegendes« zu enträtseln gibt. Ein bestimmtes Verhalten als Phänomen zu bezeichnen bedeutet, dass sich aus phänomenologischer Sicht »dahinter« nichts Symbolisches, Latentes, Wesenhaftes usw. »verbirgt«. Daher formuliert Malte Brinkmann (2015b, S. 532):

»Phänomenologisches Sehen und Forschen geht von der Oberflächlichkeit der Phänomene aus. Erscheinen ist so gesehen gerade Nicht-sich-Zeigen eines ›Sich-nicht-Zeigende[n]‹ (Heidegger 1927, 2001, S. 29), d. h. eines Latenten, Symbolischen, Verborgenen« (vgl. Landweer 2010, S. 48 ff.; Wiesing 2013, S. 25 ff.).

Phänomenologie geht von einem sogenannten »zwischenleiblichen« Verhalten aus, das einen *pathisch-responsiven Grundzug* aufweist (vgl. Waldenfels 1987,

1994, 2002). Davon ausgehend fragen wir, *wovon* wir leiblich betroffen sind und *worauf* wir antworten. Alltagssprachlich könnte man sagen, es geht um die Frage danach, wie wir etwas (Erfahrung) *als* etwas wahrnehmen und es in einem zweiten Schritt »lesen« und verstehen? Klar dürfte damit auch sein, dass es sich mit diesem Vorgehen *nicht* um eine Erkenntnis handelt, die jedermann, zu jeder Zeit und in der gleichen Weise wahrnimmt und versteht. An einer phänomenologischen Vignette soll das Gesagte dargestellt werden.

Phänomenologische Vignette

»Fünf Schülerinnen sitzen im Morgenkreis in einer Mittelstufenklasse an einer privaten Schule. Peyna sitzt in ihrem Rollstuhl seitlich neben der Pädagogin, Frau K. Die anderen Schülerinnen bestimmen den Tag (Montag), das Tun am Tag. Die Lehrerin verteilt vorbereitete Symbole: für Montag das Symbol ›Perle‹, für ›Rechnen‹ ein kleines Gitter usw. Die Lehrerin ist mit den Schülerinnen involviert in die Situation (sie agiert mit Symbolen, kommentiert das Agieren der Schülerinnen, verweist auf Symbole usw.). Peyna – nur unterbrochen von kleinen Pausen – weint leise. Dabei hebt sie ihren Unterkörper nur um wenige Zentimeter im Rollstuhl hoch und wieder herab. Gleichzeitig winkelt sie ihre Arme und Hände hoch und sie ändert ihre Mimik, indem sie deutlich die Mundwinkel nach oben zieht und die Stirn kräuselt, so dass das leise Weinen durch die veränderte Mimik ein wenig unterbrochen wird. Das Weinen verändert sich hin zu einer Mischung aus lauten weinenden Tönen mit Tränenfluss. Die Pädagogin, Frau K., streicht Peyna über ihr Gesicht, es wirkt, als würde sie die Tränen ›wegstreichen‹. Zwischen den nicht druckvollen, eher sanften, einzelnen Streichbewegungen, entstehen sehr kurze Pausen, bevor die nächste Streichbewegung beginnt. ›Was ist denn heute los, Peyna?‹, sagt sie, während sie die Tränen wegstreicht. Peyna hält daraufhin für einen Moment inne, schaut Frau K. unvermittelt an, ihr kleiner Körper scheint ganz ruhig, wie unbewegt. Frau K. streicht ihr mehrmals, langsam, fast bedächtig, über das Gesicht, schaut Peyna ruhig und freundlich an, wobei sie ihre Mundwinkel leicht nach oben zieht, jedoch ohne sie direkt breit anzulächeln. Peyna bleibt ruhig, ihr kleiner Körper ist fast bewegungslos, sie schaut Frau K. aufmerksam weiter in ihrer Weise an, d. h., die Augäpfel bewegen sich im raschen Rhythmus nach links und rechts, aber ihre Mimik bleibt unbewegt. Nur ihren Mund hat sie weiter geöffnet, ihre Hände liegen ruhig auf ihrem am Rollstuhl befestigten, kleinen Arbeitstisch. Peyna hört in dieser Situation mit dem Weinen auf. Etwas später beginnt sie erneut, wobei Pausen das Weinen unterbrechen [...]« (Phänomenologische Vignette von U. Stinkes, 2022).

Die Lehrerin, Frau K., sagt nach dem Morgenkreis zu mir gewandt, dass sie über das Verhalten von Peyna irritiert sei und sie auch keine Antworten wisse. Sie würde sich manchmal selbst, ihr Tun, infrage stellen. Trotzdem sei es ihr wichtig, auf Peyna durch Berührungen und durch Ansprache auf sie einzugehen, um ihr zu zeigen, dass sie bei ihr sei und sie »sehe«.

Phänomenologische Vignetten: beispielhaftes dichtes Beschreiben und das »Lesen« der Vignette

Die dokumentierte konkrete erzieherische Situation (= Vollzug) verlangt von uns bereits die Haltung einer *Aufmerksamkeit* (im Sinne eines »Angesprochen-werdens«) darauf, was uns an der Situation irritiert, auffällt, provoziert; als was und wie sie uns erscheint, sodass sie uns als eine »dichte Beschreibung« (Geertz 2003) geradezu mitnimmt (*pathisch* anspricht) und wir darauf »antworten«. Denn wir beschreiben nicht jedwede erzieherische Situation, sondern nur jene Situationen, die uns *pathisch widerfahren*, uns betreffen, provozieren, irritieren usw. Wir versuchen ein dichtes beispielhaftes Beschreiben und wir bemühen uns explizit nicht um Deutungen, sondern halten fest, »[...] was sich selbst zeigt, mag es auch noch so dürrig sein« (Heidegger 1925, 1994, S. 64)². Hinter dieser Aussage von Heidegger verbirgt sich eine bestimmte Haltung, nämlich die der Epoché. Es geht bei der phänomenologischen Epoché darum, die natürliche Einstellung zu durchbrechen und all das zu suspendieren, einzuklammern oder sich davon zu enthalten, was wir in der natürlichen Einstellung an subjektiven Einsichten, theoretischem Wissen, Konzepten etc. unseren Erfahrungen »überstülpen«. Im Grunde fordert diese Haltung einen Blickwechsel von uns: Das Vertraute wird fremd; was wir glauben, vermuten und hoffen, soll in eine Art von Schwebezustand versetzt werden, der unsere Verwicklungen mit der Welt nicht leugnet. Wir reichen sozusagen *nicht* an diese Erfahrung durch unser Denken heran, obzwar es die »Bedingung« der Möglichkeit für unser Denken ist.

Gleichzeitig kann trotz der Reduktion oder Enthaltung (epoché) nicht vermieden werden, dass die mitteilhabende Forscherin das Feld mitformiert, und zwar allein schon dadurch, dass das Feld mit einer bestimmten Methode oder in einer bestimmten »Optik« beschrieben wird. Die Beschreibung hat daher eine andere Art der Präzision; sie hat eine *Prägnanz*, die auf etwas *als* etwas verweist oder zeigt. Meyer-Drawe formuliert: »Die Vignette hat eine Genauig-

2 Die (österreichische) Vignettenforschung, wie sie von Agostini (2019a; 2019b) Agostini/Mian (2020); Baur/Peterlini (2016); Bube (2018); Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter (2012); Meyer-Drawe (2010, 2012, 2013, 2016, 2020) u. v. m. entwickelt wurde, findet in der Behindertenpädagogik ein annäherndes Pendant in den Arbeiten von Pfeffer (1988) und Fornefeld (1989).

keit eigener Art. Sie ist nicht präzise im Sinne definitorischer Ansprüche. Sie ist prägnant, d. h. trüchtig« (Meyer-Drawe 2012, S. 14). Daher lassen die Worte – weil sie die konkrete Situation nicht eins zu eins thematisieren können – auch *unterschiedliche Lesarten* der Situation zu. Beschreiben wir präzise, dann wird aus der konkreten Erfahrung eine Art Datensammlung, bei der sich der intersubjektive Sinn geradezu verflüchtigt.

Es gilt in der anschließenden »Lesart« der beispielhaften Beschreibung zu variieren. Das heißt: Auf die dichte beispielhafte Beschreibung wenden wir spielerisch, imaginativ, assoziativ, mögliche andere Hinsichten, Perspektiven, theoretische Modelle usw. an. Dadurch stehen wir weniger in der Gefahr, einem Beispiel nur *einen* Sinn, nur *eine* Lesart zuzusprechen. Der antwortende Ausdruck der Schülerin soll z. B. nicht vorschnell kategorisiert, typologisch eingeordnet und pädagogisch bearbeitet werden. Es geht gerade *nicht* darum, den »eigenen« Sinn der dichten beispielhaften Beschreibung überzustülpen. Wir versuchen eine »freischwebende« Haltung des Fragens gegenüber der Beschreibung einzunehmen, damit wir uns von dem (widerständigen) Sinn der beschriebenen Situation bzw. *Szene befremden* lassen können. Husserl bezeichnete dieses Vorgehen der Variation als »phantasiemäßiges Umfingieren« (Husserl/Landgrebe 1999, S. 413), *als eine leibliche, teilhabende Erfahrung bleibt diese situiert, szenisch, doppeldeutig, widersprüchlich, prekär, porös, veränderbar in der Lesart*. Letztaufklärung kann mit dieser Haltung oder Blickrichtung nicht geboten werden, weil unsere inter-subjektiven leiblichen Erfahrungsvollzüge von *Fremdheit* durchzogen, unabschließbar sind und damit beständig einen Rest Solipsismus wie auch Unverfügbarkeit und Unzugänglichkeit bewahren. Was dagegen geboten wird, ist, sich vom widerständigen Sinn des Anderen befremden zu lassen und bspw. nicht dem typologisch eingeordneten Symptom usw. blind zu vertrauen.

Damit »widerspricht« ein solches Denken der Abwertung der Lebenswelt (Lippitz 1978), es erkennt dagegen seine eigenen Grenzen, seine Relativität, die Verdanktheit des Denkens und seine Leiblichkeit, d. h. seine (konkrete) Inter-Subjektivität an. Ein mitmenschliches, nicht nur erzieherisches Miteinander wie im obigen Beispiel, beachtet die Porösität, die Ambiguität, das Prekäre einer Szene oder Situation³.

3 Käte Meyer-Drawe (1987, S. 27) formuliert: »Der Vorzug der phänomenologischen Thematisierung konkreter Kommunikationsvollzüge auf der Grundlage der Phänomenologie Merleau-Pontys liegt in der Dynamisierung zentraler Begriffe und damit in der Berücksichtigung der Differenz von Vollzug und Thematisierung. Inter-subjektive Prozesse werden nicht mehr von ihrem (faktischen oder kontrafaktischen) Endzustand her interpretiert, sondern in statu nascendi.«

Bemerken wir die Differenzen zwischen dem konkreten Vollzugssinn (konkrete erzieherische Situation zwischen Frau K. und der Schülerin) und der beispielhaften Beschreibung als einer ersten Reflexion? Warum wird die dichte beispielhafte Beschreibung als erste Reflexion verstanden? Weil es Differenzen zu beachten gilt, die sich zwischen Vollzug und Beschreibung auftun: In der konkreten Situation beziehen sich (respondieren) die Lehrerin und Peyna. Zwischen diesem responsiven Bezug und der sprachlichen Thematisierung (Beschreibung) des Bezugs liegt eine »signifikatorische Differenz«. Das heißt, das, was wir nach einer konkreten Situation über etwas *als* etwas sagen oder beschreiben – und erst recht, wenn es um körpersprachliche Interaktionen geht – lässt sich nicht zur Gänze und nicht ohne Entzug in Sprache und Denken überführen. Unsere körpersprachlichen und inter-subjektiven Erfahrungen bergen ein »Mehr«, einen Überschuss an Sinn, der durch eine Thematisierung nicht bruchlos eingeholt werden kann. Die zeitliche Differenz (Diastase) bezeugt eine Differenz zwischen Vollzug (konkrete Situation) und zeitlich *nachträglicher* erster Reflexion (Beschreibung). Daher gilt es nicht, ein Beobachten zu entfalten, das sich in diagnostischer Manier zeigt, sondern wir *merken* in einer erzieherischen Situation *auf*, etwas *betrifft*, *widerfährt* uns. Im strengen Sinn liegt die Beachtung vor der Beobachtung. Das kann nicht geschehen, wenn wir bereits in der Manier des (theoretischen) Bescheidwissens teilnehmend beobachten. Eine unangemessene Trennung von Eigenem und Fremden wird umso mehr unterstellt, je deutlicher Pädagoginnen den »Austausch von Informationen«, das »Registrieren« von körpersprachlichem Ausdrucksverhalten als Datum und an einem vorfabrizierten Sinn von Situationen festhalten, welcher jede Öffnung auf ein Antwortverhältnis als *Verflechtung von Eigenem und Fremdem* versperrt.

Die professionelle »Optik« bleibt mitteilhabend an der Situation, aber in einer Art »schwebenden Aufmerksamkeit«. Diese Haltung geht das Risiko ein, dass Ansprüche nach Gewissheit in die Leere laufen: Ein äußerst provokativer Satz für die erzieherischen Situationen des Verstehens. Können sich Pädagoginnen *auch* auf ein »Tasten im Gefühl, nicht Herr oder Frau der Lage zu sein« (Schellhammer 2021, S. 11) und nicht zu wissen, worauf und woher der körpersprachliche Ausdruck der Schülerinnen »antwortet«, verlassen? Schellhammer spricht unter Bezug auf Waldenfels von »Ko-affektion, als Mitbetroffenheit, [die] als sinnlicher Konsens zugänglich« (Schellhammer 2021, S. 11) seien; *Außerordentliches* treffe sich, sodass wir über etwas in Berührung kämen, das sich auf je eigene Weise *entziehe*⁴.

4 Es geht in einer Phänomenologie beständig um den Versuch, das, was sich und wie sich etwas als etwas zeigt, anzuerkennen. Daher fragen wir: Wie und als was taucht dieser Gegenstand,

Kursorische Anmerkung 1: Das Unbewusste als eine besondere Form des Fremden

Bernhard Waldenfels spricht im Kontext von Phänomenologie und Psychoanalyse von einer »klinischen oder therapeutischen Epoché« (Waldenfels 2019, S. 21), die der phänomenologischen Epoché ähnele. Diese therapeutische Epoché sei erkennbar an den Techniken der »freien Assoziation«, der »gleichschwebenden Aufmerksamkeit«. Diese verhindern, dass die Analysanden nur das wiederfinden, was sie bereits kennen oder zu wissen glauben. Eine klinische Epoché verhindere, dass Analytiker nur das hören und sehen, was sie vorweg bereits verstehen. Bei diesen Techniken geht es um Zurückhaltung, aber nicht darum, das Fremde und die Fremdheit des Analysanden oder der Patientinnen zu »verstehen«, es einzugemeinden und damit anzupassen an eine (konzeptionelle) Wirklichkeit, die sich der Psychotherapeut ausgedacht hat. Das Fremde soll provoziert werden, wobei Bernhard Waldenfels davon ausgeht, dass das Unbewusste als eine besondere Form des Fremden zu verstehen sei (Waldenfels 2019, S. 18)⁵. Auch hätte die analytische Technik der Übertragung ein phänomenologisches Pendant in einer »synkretistischen Phase des Selbst«⁶. Wie die Phänomenologie taste sich auch die Psychoanalyse an Fremdes heran, bewege sich auf Grenzpfaden, wobei Trennungen (bspw. normal und nicht-nor-

Sachverhalt, dieses Verhalten, diese Handlung usw. für mich auf? Es geht also *nicht* um eine generelle Aussage über eine Szene oder Situation; nachvollziehbar für jedermann zu jeder Zeit unter bestimmten Bedingungen, sondern um das Hinweisen, »Zeigen auf ...« und (An)erkennen eines inter-subjektiven Sinns. Das heißt, der Sinn der Szenen und Situationen, in denen wir in Kommunikation mit anderen Menschen sind, vollzieht sich als leibliches Zur-Welt-sein. Beim (erzieherischen, kommunikativen) Engagiert-Sein in Szenen und Situationen spielen (historische, politische, religiöse, kulturelle, normative) Bedingungen, Voraussetzungen, Rahmungen ebenso eine Rolle wie eine grundlegende Anonymität. Wir begegnen zwar der anderen Person, aber es bleibt eine Person, die ihre Sozialität realisiert z. B. in der Stimme, der Körperhaltung, der Mimik, Gestik, den Bewegungen etc. Wir können die eine Person nicht ohne die andere Person beschreiben und verstehen, weil wir als leibliche Wesen ein konkret-geschichtliches und soziales Zur-Welt-sein realisieren.

- 5 Robert Langnickel (2021) sucht die strukturelle Psychoanalytische Pädagogik in Verbindung zu setzen zu einer psychodynamischen Pädagogik, indem er die Wahrung eines »gespaltenen Subjekts« hervorhebt und eindrücklich pädagogische Handlungs- und Handlungsformen darlegt.
- 6 Guiliani (2013, S. 381 f.) führt eindrücklich aus, dass von einem »synkretistischen Weltbezug« in der Phase der Entwicklung des Kindes ausgegangen werden kann, die vor der Sprachnutzung, vor der Fähigkeit zur reflexiven Bezugnahme und vor einer Ordnungsbildung bestehe. Diese frühe Form der Sozialität mache es aus, dass eine Überfülle an Möglichkeiten bestehe, ein »Unruheherd«, der es dem Kind später erlaube, in fremde Kulturen, Sprachen, Denkweisen einzutauchen im Sinne einer prärationalen Kontaktaufnahme.

mal) in beiden Perspektiven beständig hinterfragt würden.⁷ Bernhard Waldenfels betont jedoch zugleich, dass der Widerstand oder die Verharmlosung des Unbewussten bereits bei Husserl und Freud zurückgehe auf den gemeinsamen Lehrer Brentano (Waldenfels 2019, S. 40 f.). Auch wenn Merleau-Ponty diese Bedenken bekannt gewesen wären, so habe er sich dennoch für die Beibehaltung des Unbewussten ausgesprochen. Das Unbewusste verweise auf ein Rätsel »[...] denn es bewahrt wie die Alge oder der Kiesel, die man heraufholt, etwas von dem Meer, aus dem sie entstammt« (Merleau-Ponty 2000, S. 330, zit. nach Waldenfels 2019, S. 41–46). Nach Ausführungen zu den Formen des Fremden stellt Waldenfels eine entscheidende Frage: Wie lasse sich ein Unbewusstes denken, wenn es mehr besagen soll als einen Mangel an Bewusstheit, mehr sei als nur ein »Posten im Seelenhaushalt« (Waldenfels 2019, S. 46)?⁸

Fremdheit und Inter-Subjektivität

Wechseln wir zurück zu einer phänomenologischen Perspektive: *Radikale* Fremdheit wird hier nicht verstanden als ein Mangel, den man beheben könnte. Ebenso wenig ist radikale Fremdheit etwas, das durch (pädagogische) Aneignung oder Enteignung⁹, durch entsprechendes Bereitstellen bspw. von Bedingungen des Lebens, zum Verschwinden gebracht werden könnte. Denn es geht um eine *radikale Fremdheit*, die sich radikal *entzieht* und durch keine noch so subtile Diagnostik, Beobachtung, keine effektiven pädagogischen Interventionen, die auf Wirkungen zielen usw., zum Verschwinden gebracht werden könnte. Radikale Fremdheit besagt vielmehr eine »Ferne in der Nähe« (Stinckes 1993). Radikale Fremdheit meint bzw. zielt nicht auf negative Konnotationen bspw. von Begabungsformen oder kulturelle, religiöse usw. Unterschiede. Mit *radikaler* Fremdheit wird ein unaufhebbarer *Entzug* ausgedrückt: Etwas wirkt auf uns ein, *ohne* unser Zutun oder *ohne* unsere Abweisung. Husserl be-

7 Vergleiche dazu die Arbeit von Weber, J.-M./Rauh, B./Strohmer, J. (2019): Das Unbehagen im und mit dem Subjekt. Sie gehen u. a. den Fragen nach, um welches Subjekt es in der Psychoanalyse geht und wie ein wissenschaftliches Thematisieren eines unbewussten Subjekts überhaupt möglich sein könne? Sie beleuchten den Beitrag der Psychoanalyse für die Erziehungswissenschaften.

8 Quindeau weist unter Bezug auf Laplanche (Laplanche 1996, S. XV, zit. nach Quindeau 2021, S. 72) darauf hin, dass paradigmatisch für die radikale Fremdheit in der Psychoanalyse das Sexuelle (hier: das *unbewusste Begehren*) stehe.

9 Es scheint im obigen Beispiel, als ließe sich das Fremde der Schülerin eindämmen, ausschließen, verdrängen. Käte Meyer-Drawe und Bernhard Waldenfels haben in dem aufschlussreichen Beitrag »Das Kind als Fremder« (1988) auf pädagogische Versuchungen hingewiesen, dass Verstehen der Fremdheit des Kindes durch Aneignungs- und Enteignungsformen zum Verschwinden zu bringen.

zeichnete diese Form der Fremdheit als »Zugänglichkeit des original Unzugänglichen« (Husserl 1950, S. 144). Indem Waldenfels ein »Unbewusstes im Bewussten« diskutiert, wird deutlich, dass hier von etwas ausgegangen wird, das sich dem Bewusstsein entzieht: Ein im Selbst hausendes »inneres Ausland« (Freud GW XV, S. 62, zit. nach Waldenfels 2019, S. 48), »Unheimliches« (Freud GW XII, S. 231, zit. nach Waldenfels 2019, S. 48). Wieder haben wir es mit einer »losen Verwandtschaft« zwischen Psychoanalyse und Phänomenologie zu tun, indem beide Perspektiven auf ein radikales Fremdes verweisen als einen *Entzug des Selbst*: Man ist nicht Frau/Herr im eigenen Haus, in der eigenen Kultur, in der eigenen Sprache usw.

Kursorische Anmerkung 2: Die ethische Perspektive

An dieser Stelle ist erneut ein Einschub notwendig, der die Argumente lose weiter verflechtet, indem auf Fremdheit als ethische Perspektive verwiesen wird: Emmanuel Levinas (1989; 1998; 1999) zeigt eine *ethische Perspektive/Ordnung* auf, welche er strikt von einer *ontologischen Perspektive/Ordnung* trennt. Daher kann der Begriff und das Verständnis von »radikaler Fremdheit unserer Selbst und des Menschen als Anderer« als ein ethischer Appell auf Verantwortung für und vor dem Anderen verstanden werden: Er versteht die Beziehung zum anderen Menschen als etwas, auf das wir *inzugehen* haben. Wir haben keine Beziehung zu einem »Etwas«, einem Syndrom, einer Behinderung oder einer Demenz etc., sondern eine Beziehung zu einem Jemand, einer Person (Dedrich/Schnell 2011, S. 31). Diese Beziehung beruhe auf *Passivität*, womit angezeigt wird, dass der andere Mensch uns buchstäblich in eine (asymmetrische) Verantwortung hineinzieht, ob wir dies wollen oder nicht (Strasser 1978). Damit ist unsere ursprünglichste Erfahrung gemeint als eine des Angesprochenenseins oder In-Anspruch-genommen-Seins vom Anderen als Person. Mit Levinas geht diese Erfahrung der Verantwortung *jeder Form der erkennenden Beziehung* zum anderen Menschen *voraus*, denn die Geste der Aneignung ist eine sekundäre Geste¹⁰. Sein ganzes Werk widmet sich einem selbst radikaler Gewalt sich widersetzenden ethischen Anspruch, der vom anderen Menschen herrührt. Daher ging es ihm darum, die *Unverfügbarkeit des Anderen* als etwas zu bezeugen, das

10 Vielleicht sind diese Gedanken nachvollziehbar vor dem Hintergrund, dass Emmanuel Levinas während des Nationalsozialismus seine gesamte Familie verloren hat. Ihm stellte sich nicht die Frage, was »der Mensch« denn sei. Er taucht den Begriff des Menschen »ins Säurebad der anderen Menschen widerfahrenden Un-Menschlichkeit« (Liebsch 2010, S. 24). Aber er stellt die Frage, wie denn der Andere als anderer zu würdigen ist; wie einer Un-Menschlichkeit standzuhalten ist.

in das Denken buchstäblich einfällt, wenn wir dem Anderen begegnen. Der andere Mensch sei radikal das, was ich nicht bin, weil zwischen mir und ihm ein Abgrund bestehe, eine *absolute Fremdheit*. Denn dieser überschreite all meine Erfahrungsmöglichkeiten, mein Wissen, Erkennen, Denken; er ist und bleibt radikal fremd. Damit ist keine empirisch feststellbare, einem Vergleich geschuldete Fremdheit (Verschiedenheit) gemeint, sondern eine *Fremdheit, die sich meinem Zugriff entzieht*. Der Andere ist Anderer, weil er sich einer Kategorisierbarkeit, einer Aussagbarkeit oder Thematisierbarkeit entzieht. Der andere Mensch ist also nicht einfach nur anders, wie alle anderen verschieden sind, sondern radikal anders in einer Weise, dass wir streng genommen davon *keine Erfahrung und dafür keine Begriffe haben*.¹¹

In der konkreten Begegnung, also im Von-Angesicht-zu-Angesicht-Treten, offenbare sich einerseits der unüberbrückbare Geheimnischarakter des Anderen. Andererseits offenbare sich darin die Verwundbarkeit des Anderen, seine Sterblichkeit, seine Nacktheit, die eine Art Befehl an mich richtet, für ihn Sorge zu übernehmen. Angesichts seiner Offenheit und Verletzbarkeit könnten wir nicht indifferent, nicht neutral bleiben. Wenn wir also die Frage stellen, warum wir für den anderen Menschen Sorge tragen, verantwortlich sind, dann hat sich nach Emmanuel Levinas diese Frage schon gestellt, *bevor* wir Stellung dazu nehmen können, uns entscheiden können. Der andere Mensch geht uns auf unhintergehbare Weise etwas an. Verantwortung kennt kein Warum, weil sie für uns nicht zur Wahl steht. Man hat damit Verantwortung für etwas, dessen Autorin man nicht ist. Weil der Andere so einzig ist wie ich selbst, kann auch keiner an meiner Stelle die Verantwortung übernehmen. Andererseits kann der andere Mensch die Sorge für ihn auch nicht einklagen. Das *ethische* Band zwischen uns ist *asymmetrisch*. Nicht verschwiegen sei, dass damit auch ausgedrückt wird, dass wir zu uns selbst in einem Verhältnis der Fremdheit stehen.

11 Der andere Mensch ist einzig, unfasslich. Umgangssprachlich könnte man sagen, dass der andere Mensch ein Geheimnis bleibt, gerade auch dann, wenn er in meiner Nähe ist, wenn es eine Beziehung zwischen uns gibt. Diese Nähe geht jedem Begreifen und Erkennen voraus, d. h. – hier am Beispiel von Peyna –, dass Peyna jedes Bild, das von ihr gemacht wird, unendlich überschreitet. Levinas nutzt dafür den Begriff der »Transzendenz« (Levinas 1989, S. 133): Was sich in der Erfahrung des Anderen entziehe, was unser Denken schlicht übersteige, mache sich *als Entziehendes* in unserer Erfahrung bemerkbar. Erziehung ist dann ein Appell, der in der konkreten Begegnung mit dem Mädchen Peyna von einem *Entzug (radikale Fremdheit) im Bezug (in der Beziehung) ausgeht*. Die niederländische Pädagogin Mariette Hellemanns schreibt dazu: »Ehe ich als Ich die Verantwortung übernehme, werde ich schon vom Kind bei meinem tiefsten Namen genannt« (Hellemanns 1984, S. 120). Sie betont, dass wir in eine Verantwortung hineingestellt werden.

Daher ist die Rede vom Menschen als »Subjekt« nur so zu verstehen, dass der Mensch nie ganz das ist, was er »ist«, sondern eben auch eine dauernde Möglichkeit, ein anderer zu werden und sein zu können. Man hat sich nicht selbst und wenn, dann nur über den Umweg des Anderen. Diese Verwiesenheit und zugleich Ansprechbarkeit ist in ein (ethisches) Verhältnis zum Anderen eingetaucht. Daher können wir den gängigen Oppositionen wie Selbst- und Fremdbestimmung, Aktivität und Passivität, nicht umstandslos zustimmen. Man ist Handelnder und Erleidender, autonom und heteronom, verletzbar, angewiesen und auch autonom entscheidend.

Fassen wir knapp zusammen: Aus phänomenologischer Perspektive gibt es eine radikale Form der Fremdheit unserer selbst und des anderen Menschen. Aus psychoanalytischer Sicht könnte es mit Bernhard Waldenfels (2019) Ähnlichkeiten zwischen einer radikalen Form der Fremdheit und dem psychoanalytischen Konzept des »Unbewussten« geben. Aus ethischer Perspektive haben wir es nach Emmanuel Levinas mit einer radikalen Form der Fremdheit zu tun, die auf eine (asymmetrische) Verantwortung für und vor dem Anderen verweist. So unterschiedlich die Perspektiven und damit die theoretischen Hintergründe und Sprachspiele sind, so lässt sich doch in allen Spielarten die Frage nach dem »Subjekt« dadurch beantworten, dass auf eine Form des *Entzugs* verwiesen wird, die nicht nur den anderen Menschen, sondern uns selbst betrifft. Wir können daher nicht nur Personen sein, denen etwas widerfährt (Pathos), sondern zugleich auch diejenigen, die antworten (Response) – ohne dass Response und Pathos je zur Deckung kommen (vgl. Waldenfels 2019, S. 58): Was uns anspricht, kommt auf uns zu. Wir antworten darauf, indem wir diesem, was auf uns zukommt, entgegenkommen. Auf diesem Boden begegnen sich nach Waldenfels (Waldenfels 2019, S. 60) Psychoanalyse und eine Phänomenologie des Fremden.¹²

Wichtig für unseren Zusammenhang hier ist, dass die radikale Fremdheit des Anderen nicht so zu verstehen ist, als käme diese von einem »Außen«, so als gäbe es ein ursprünglich Eigenes, etwas Kernhaftes und Inneres. Ebenso wenig ist die radikale Fremdheit etwas, das aus diesem »Eigenen und Kernhaften« nach außen dringt: »Daß der Mensch nicht Herr im eigenen Hause ist, rührt daher, daß der Andere mich im eigenen Hause heimsucht« (Waldenfels 2019, S. 82).

12 Die hier nur sehr rudimentär skizzierten Ähnlichkeiten der unterschiedlichen Perspektiven in Bezug zur Figur des radikal Fremden sind in differenzierter und dichter Form in dem Buch von Bernhard Waldenfels: »Erfahrung, die zur Sprache drängt. Studien zur Psychoanalyse und Psychotherapie aus phänomenologischer Sicht« (2019) nachzulesen.

Wenden wir uns für einen Moment von der radikalen Fremdheit ab, die das »Subjekt« wie eine »Traumatisierung heimsucht«¹³ und wenden uns dem phänomenologischen Verständnis von *Inter-Subjektivität* zu. Maurice Merleau-Ponty hat das Konzept der *Inter-Subjektivität als intercorporéité* verstanden und damit auf eine Zwischenleiblichkeit unserer Existenz hingewiesen. Käte Meyer-Drawe (1987) zeigt auf, dass der deutsche Begriff der Zwischenleiblichkeit dazu anregen könnte, von zwei Polen auszugehen, zwischen denen ein Verhältnis herrscht. Maurice Merleau-Ponty wollte jedoch mit dem Begriff der *intercorporéité* auf ein Sein *als* Zwischenleiblichkeit verweisen:

»Indem wir leiblich existieren, sind wir weder nur Ausgedehntes noch nur Bewußtsein, weder nur Inneres noch nur Äußeres, weder nur Vergangenheit noch nur Zukünftiges, weder nur Individuelles noch nur Kollektives, weder nur notwendig noch nur kontingent, weder nur natürlich noch nur geschichtlich, weder nur objektiv-dinglich, noch nur subjektiv-geistig, weder nur aktiv noch nur passiv. Selbst in Grenzfällen unserer Existenz, wie etwa in der Krankheit, zerbrechen diese Spannungen nicht, sie gewinnen dadurch an Gewicht, daß sie einseitig in das Zentrum unseres Existierens geraten« (Meyer-Drawe 1987, S. 31).

Phänomenologische Haltung akzentuiert das Verständnis von Maurice Merleau-Ponty zur *Inter-Subjektivität* unserer leiblichen Existenz. Sie ist die Bedingung der Möglichkeit für ein Fremdverstehen und weit von der Vorstellung entfernt, es stünden sich zwei Subjekte »gegenüber«, die durch Beziehung und Bezüge eine Art »Zwischen« kreieren (vgl. das Konzept der Mentalisierung). *Intercorporéité* lässt die Fremdheit aufeinander über- und ineinandergreifen, ohne dass diese in einem kreierte »Zwischen« eingliedert (und im Grunde damit aufgehoben) werden könnte. Eigenes und Fremdes durchdringen sich in der Figur der Zwischenleiblichkeit. *Inter-Subjektivität* gründet also *nicht* in einem Bezug oder in einer Beziehung zu einem anderen Menschen, sondern durch eine *Hinordnung* auf eine gemeinsam geteilte Welt, die wir jedoch je anders wahrnehmen. »*Hinordnung auf eine gemeinsam geteilte Welt*« drückt aus, dass wir verflochten sind mit Sozialität, die allen Stellungnahmen und Reflexionen vorausgeht (vgl. Merleau-Ponty 1966, S. 407). Es ist ein Zur-Welt-sein in Situationen, sodass wir

13 Hier sei auf die Arbeit von Elisabeth Weber (1990) verwiesen: »Verfolgung und Trauma. Zu Emmanuel Lévinas Autrement qu'être ou au-delà de l'essence«. Sie und auch Rudolf Bernet (2001) stellen die Unverfügbarkeit, das »Widerfahrnis« des Anderen im Denken, in die Nähe einer Traumatisierung und zeigen damit auch (ferne) Nähen zwischen einer ethischen (Levinas) und einer psychoanalytischen (Freud) Haltung auf.

nicht »die/den Anderen« verstehen, sondern das *Verhalten der/des Anderen in Situationen*. Aufgrund der radikalen Fremdheit meiner selbst und des anderen »konstituieren«, »konstruieren« (und mentalisieren) wir nicht einander, als wären wir Objekte, die sich durch Bezüge in einem dritten Spielfeld treffen, das befreit ist von konfliktuösen Spannungen und Entzügen.

Gerade in Situationen des Nicht-Verstehens des Anderen, in denen sich der andere Mensch vielleicht in Formen der Auto- und/oder Fremdaggression uns gegenüber ausdrückt, in den Interaktionen von missverständlichem und unverständlichem und/oder hochgradig provozierendem Verhalten, von Interaktionen und Handlungen, die wir nicht verstehen, weil vielleicht die/der Andere sich anderer Ausdrucksformen bedient usw., bemerken wir, wie fragil das soziale Miteinander, unsere Inter-Subjektivität, ist. Sie verschwindet in solchen Situationen nicht, aber sie ereignet sich nicht beständig als eine Vorstellung von Ungebrochenheit, sondern bleibt der Gefahr einer Brüchigkeit ausgesetzt. Brüchigkeit besagt hier: Ständig steht die gemeinsame Verflochtenheit, die (fungierende, durchwirkende) Inter-Subjektivität auf dem Spiel, weil der Andere und ich aus einer *ethischen* Perspektive *unverfügbar* (Levinas 1989), aber aus einer phänomenologischen Sicht dennoch *zugänglich* sind (Merleau-Ponty 1966; 1986; 2000; 2007).

Vorschläge zur Lösung der Frage, wie es möglich sein könnte, dass wir einander fremdverstehen, reichen von der Analogieannahme (= der Andere ist eine Art Dublette meiner selbst und begegnet mir daher als ein alter Ego; was im Grunde seine Fremdheit tilgt), über die Annahme, dass wir uns in den Anderen »einfühlen« könnten, bis hin zu der Vorstellung, wir könnten durch Deutungsprozesse die sogenannte »Innerlichkeit« des Anderen, der uns begegnet, »erkennen«. Aber Menschen sind nicht nur geistige Instanzen, die wir in ihrer »Eigenheit« erkennen könnten, sondern wir sind *verflochten* mit der Wirklichkeit des Anderen als eines Fremden. Leibliches Fremdverstehen und die Reflexion oder Thematisierung des Fremdverstehens unterscheiden sich grundsätzlich. Leiblichkeit wird von Merleau-Ponty verstanden als der Nullpunkt der Erfahrung, von welchem unsere Erfahrungen ausgehen. Das leibliche Verhältnis ist ein präverbales, präreflexives Verhältnis. Der Leib ist kein »Gegenstand« noch ist er das Zentrum des Ich. Leiblichkeit geht den Unterscheidungen von Geist und Körper, natürlich und künstlich voraus. Daher sind unsere Bezüge auf uns selbst eine Angelegenheit, die immer schon »zu spät« kommt. Wir sind Wesen, die sich leiblich ausdrücken. Dabei »drückt sich nichts Innerliches« irgendwie »nach Außen«. Wir realisieren unsere Existenz z. B. durch ein Weinen und ein Lachen, durch den Tonus, die Rhythmen des Atmens, durch ein Tasten, Riechen usw. Durch diese körperlichen Realisationen beziehen wir Stellung zu uns selbst

und damit zur Sozialität und wir antworten auch körpersprachlich. Diese Antworten lassen sich sehen und beschreiben, sie sind erfahrbar. Auf das Beispiel bezogen: Nur weil die Lehrerin und Peyna nicht ganz und gar nur bei sich sind, können sich ihre Identitäten überhaupt verflechten, sich durchkreuzen, *ohne miteinander zu verschmelzen*. Wir können daher gar nicht von einem Primat des Verstehens einer Person hin zur anderen Person ausgehen, weil es um eine (pathisch-)responsive Verständigung geht. Um ein Bild zu nutzen: Hier ist nicht eine Person und noch eine Person, welche wie in einem Postpaketversand ihren je »eigenen« Sinn in Situationen austauschen. Niemand muss in komplexe Dechiffrierungs- und Deutungsprozesse eintauchen, um die sinnhafte Hinordnung des anderen Verhaltens in Situationen auf der präreflexiven Erfahrungsebene zu verstehen. Von Beginn an »ist der gemeinte Sinn ein gemeinsamer Sinn« (Waldenfels 1980, S. 211 f.) in bestimmten Situationen. Die Lehrerin, Frau K., will nicht die Schülerin Peyna verstehen, sondern das, was Peyna in der Situation im Morgenkreis mit ihrem Weinen und Schreiben ausdrückt, *realisiert*. Jede der beiden Personen drückt »mehr« körpersprachlich aus als das Gesagte und das Ausgedrückte. Dieses »Mehr« kann der Grund für Missverstehen, Unverständnis etc. sein oder eben auch für ein körpersprachliches Antworten: Frau K. streicht die Tränen von Peynas Wange und Peyna hält körperlich inne, wird still. Wir würden Peyna wie auch die Lehrerin in der erzieherischen Situation »verzerren«, wenn wir nur »eine« Person in ihrem Verhalten und Handeln beschreiben, denn beide haben »immer schon« teil an der Lebenswelt der Anderen – auch wenn sie für jede Unterschiedliches bedeuten kann.

In der präreflexiven Erfahrung sind Selbst- und Fremdverstehen ein einheitlicher und gleichzeitiger Akt (Pfeffer 1987), wobei vorausgesetzt ist, dass wir nicht »den Anderen« verstehen, sondern sein Verhalten und Handeln in Situationen. Wir nehmen einander nicht so wahr, wie wir z. B. einen Gegenstand wahrnehmen. Wir nehmen je unsere Welt wahr, nach Maßgabe unseres sozialen Seins, unserer Schädigungen, Voraussetzungen, den Normen, Werten, kulturellen und religiösen usw. Gegebenheiten und Bedingungen. Unser Körper *realisiert* diesen Bezug. Pfeffer (1987, S. 116) schreibt: »Allem Denken, Urteilen, Stellungnehmen und Reflektieren liegt die diesem immer vorausgehende primordiale, ›kindliche Gewißheit zugrunde, ans Sein selbst zu rühren‹ und in einer intersubjektiven Welt schon situiert zu sein« (Pfeffer unter Bezug auf Merleau-Ponty 1966, S. 407). Unter Bezug auf Scheler betont Brinkmann (2019, S. 145), dass das Fremdverstehen sich im Modus von Gefühlen, die einen »Gesamtausdehnungscharakter« (Scheler 1954, S. 264) haben, realisiere. Diese würden als leiblicher Ausdruck, als affektive Antwort auf den Anderen sichtbar, ohne dass es der Vermittlung bedürfe. Dies beinhalte, dass »im Mitfühlen [...]

die Fremdheit des Anderen nicht egalisiert, sondern gerade seine Andersheit erfahrbar« wird. Wir fügen hinzu: als ein Entzug im Bezug (Brinkmann 2015a, S. 43). Wilfried Lippitz drückt dies wie folgt aus: »Pädagogische Interaktionen sind asymmetrisch strukturiert. Sie ereignen sich in der Differenz der Partner, in der Unvorhersehbarkeit der situativen und außer-ordentlichen Ansprüche, die den Partnern widerfahren und denen sie nicht planend zuvorkommen können. ([...] Pädagogisch Handelnde sind vor aller Reflexion und gegen alle Absichten Respondenten [...])« (Lippitz 2019, zit. nach Brinkmann 2019, S. 146).

Waldenfels (1994) bedeutet daher eine Art Umkehrung unserer Sichtweise: Nicht das »Subjekt« und die anderen Subjekte konstituieren das Verstehen und die Verständigung, sondern das »Subjekt« wird herausgefordert, provoziert von den Anderen. Die Lehrerin wird durch das Weinen von Peyna provoziert, zu antworten: »Auf einen Anspruch kann man nicht nicht reagieren. Selbst ein Überhören oder Übersehen ist eine Reaktion. Die Antwort ist also ein Geschehen, kein Zustand, kein intentionales Handeln und keine Reaktion auf einen Reiz bzw. keine Wirkung einer Ursache« (Brinkmann 2019, S. 147). Fremdverstehen wird damit zu einem *Antwortgeschehen*, das ohne Beachtung der *Differenz* zwischen Passivität der Erfahrung (angerufen, aufgefordert, provoziert werden) und Antworten als körpersprachliche Realisation, ohne Differenz von Eigenem und Fremdem innerhalb eines inter-subjektiven Verhältnisses, nicht zu verstehen ist.

2. Verortung der radikalen Fremdheit im Konzept der Mentalisierung

Das Konzept der Mentalisierung (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2004) stellt eine Variante der psychoanalytischen Pädagogik, der Theory-of-Mind-Forschung dar¹⁴. Nach Langnickel (2021) greife es die Tradition der Bindungsforschung (Bowlby 1975), des Containments (Bion 1997), das Konzept der fremden Geste (Winnicott 1983; 2019) auf und erweitere diese. In der therapeutischen Praxis wird das Konzept der mentalisierungsbasierten Therapie vor allem bei schweren Persönlichkeitsstörungen (bspw. Borderline) angewandt (Fonagy 2018). Hier wird argumentiert, dass effektive therapeutische Interventionen darin bestünden, »[...] dass das Individuum die Möglichkeit hat, das innerhalb des Behandlungszimmers Gelernte auf sein erweitertes soziales Umfeld zu übertragen« (Fonagy 2018, S. 9). Die Patientinnen sollen durch die in der Therapie gelernte Fähigkeit des Mentalisierens stabilere Beziehungen knüpfen können und ihre Resilienz

14 Vgl. dazu kritisch: Flatscher 2013; Schlossberger 2013.

stärken. Dabei dreht sich vieles um ein epistemisches Vertrauen, d. h. eine Form des sozialen Lernens, das positive Entwicklungen vorantreibt. Epistemisches Vertrauen bedeutet, dass ein Mensch »Informationen« als relevant für sich erkennt. Diese würden im semantischen Gedächtnis gespeichert. Die Methode sieht vor, dass Patientinnen dafür sensibilisiert werden, »Informationen nur dann anzunehmen und sie als relevant zu kodieren, wenn der Informations-transfer von der Erfahrung begleitet wird, als aktives Subjekt wahrgenommen worden zu sein« (Fonagy 2018, S. 10):

Bei Säuglingen wäre dieses Verfahren einfach anzuwenden, weil man sie bloß anlächeln und entsprechend auf ihr Verhalten reagieren müsse. Mit zunehmendem Alter wird dieser Prozess problematischer, sodass der sicheren Bindung in diesem Konzept eine große Rolle zukommt. Der Mentalisierung bzw. dem »Mentalisiert werden« komme eine Schlüsselfunktion zu: Wenn z. B. eine Schülerin den Eindruck habe, man gehe auf sie ein, »[sie] sich also ausreichend durch das Gegenüber mentalisiert fühlt« (Fonagy 2018, S. 11), baue dies eine Brücke zwischen Schülerin und Lehrerin, sodass Informationen vermittelt werden können. Der mentalisierungsbasierten Haltung der Pädagoginnen kommt dabei eine große Rolle zu, da sie das positive Selbsterleben und das Selbstkonzept der Schülerinnen und die daraus folgende intersubjektive Konstruktion von Realität bei Schülerinnen ermöglichen könnte. Dazu benötige es ein sensibles Erfassen des subjektiven Erlebens der Schülerinnen bzw. Kinder. Diese Fähigkeit steht im Zentrum dieser Forschungsrichtung bzw. Therapie.

Ein Hinweis ist hier angebracht: Nach Michael Erdmann (2017) erweitert sich seit den 1980er Jahren das Verständnis der Psychoanalyse von der Begrenzung auf intrapsychische Betrachtungsweisen hin zu einer intersubjektiven Betrachtung. Daher werde in der Psychotherapeutischen Praxis die Beziehung zwischen Analytikerin und Patientin als reale Personen sowie die Beteiligung der Analytikerin an Prozessen der Behandlung, stärker hervorgehoben (Erdmann 2017, S. 75). Das Hauptproblem bei der mentalisierungsbasierten Beziehung sieht Erdmann in der Identität der Menschen und nicht mehr in der Sexualität. Daher würden Themen/Begriffe wie Gegenseitigkeit, Dialog, Beziehung *statt* Intrapsychisches, Trieb und therapeutische Abstinenz, Vorrang haben. Vor diesem Hintergrund kann man den Verlust des Entzugs (Merleau-Ponty), des Unbewussten (Freud), des Mangels (Lacan) und der radikalen Fremdheit (Levinas) zugunsten eines Intersubjektivismus beklagen. Was ist der Grund dafür, dass diese »Verluste« im Kontext eines Intersubjektivismus¹⁵ als Bezogenheit zustande kommen?

15 Hier ist ist das Verständnis von Intersubjektivität im mentalisierungsbasierten Konzept gemeint.

Kernaussage eines *Intersubjektivismus als Bezogenheit* ist, dass menschliche Entwicklung nur im *Kontext von gemeinsamen mentalen Zuständen* verstanden und verändert werden. Fremdheit und Fremderfahrung wie sie oben dargelegt wurden, spielen hier kaum eine Rolle. Dies führt nach Bernhard Waldenfels (2019) letztlich dazu, dass ein konfliktuöses und spannungsreiches Zwischen wenig in den Blick gerate, welches sich durch Krisen, Brüche, Entzogenheit, Schwellen kennzeichne und in einem »Halbdunkel« (Bittner 2016, S. 9, zit. nach Langnickel/Link 2018, S. 129) verbleibt. Wesentlich erscheint mir, dass die Mentalisierungstheorie sich auf die neue intersubjektive Psychoanalyse ausrichtet, der es nach Robert Langnickel und Pierre-Carl Link an einer freudschen Metatheorie mangle (Langnickel/Link 2018). Weil die Mentalisierungstheorie von einer Einheit der Subjekte ausginge, könne sie sich kein gespaltenes Subjekt vorstellen. Auch wenn die Mentalisierungstheorie von einem Perspektivwechsel ausgeht, der sich von dem Unbeherrschbaren und Unberechenbaren »überraschen« lasse, so bleibe doch infrage zu stellen, ob sie »einen nicht aufzulösenden Rest des Subjekts« anerkenne (Langnickel/Link 2018, S. 126). An die Konzeption eines »opaken« Subjekts ist daher zu fragen, ob ein *radikal Fremdes* noch einen Platz erhält *und* ob und wie die *unaufhebbare Sozialität der Leiblichkeit* in Betracht gezogen wird? Das kann bedeuten, dass das dynamische Unbewusste, welches wir aus ethischer (Levinas) und phänomenologischer Perspektive (Waldenfels) stark in die Nähe einer »radikalen Fremdheit« verorteten, in der Mentalisierungstheorie gänzlich unterbestimmt ist bzw. überhaupt nicht auftaucht. Haben wir es – wie oben skizziert – mit einem »frisierter Intersubjektivitätsverständnis« (Waldenfels 2019) zu tun, das von einer Poligkeit der Subjekte ausgeht, die sich durch Bezugnahme in einem »Zwischen« treffen, das zudem der Reflexion (Technik des Mentalisiertwerdens) *ohne* Entzug zugänglich ist?

Gehen wir zu dem Beispiel am Anfang dieses Beitrages zurück. Aus phänomenologischer Sicht handelt es sich bei dem hier genutzten phänomenologischen Beispiel (s. o.) um einen *pathisch-responsiven Akt*. Das leibliche Responsorium stellt sich in einer Weise dar, dass alle sinnlichen Wahrnehmungen in allen Modalitäten wie eine »Symphonie« (Warsitz 2021, S. 60) zusammenwirken lässt. Dass Reflexivität in einem präreflexiven und präobjektiven Erfahrungswissen fundiert ist – entgeht dies der Mentalisierung, weil es für sie keine (fungierende) Intentionalität geben kann? Im Grunde spielt die präreflexive Erfahrung im Sinne der Mentalisierung und des Mentalisierens die Rolle, schlicht »überflogen« zu werden.

Wenden wir uns nochmals dem Beispiel zu (s. o.): Peyna und die Lehrerin tauschen keine Eindrücke aus wie ein Postpaketversand, sondern sie respondieren auf der präreflexiven Erfahrungsebene aufeinander, wobei Selbst- und

Fremdbezug von Fremdheit durchzogen sind: Es bleibt – wenn wir eben *nicht* davon ausgehen, dass wir es mit zwei vereinzelt Subjekten zu tun haben, die einander durch Mentalisierung transparent werden – ein verflochtenes Verhältnis, als ein *Zusammenspiel* von Pathos (auffallen, angesprochen werden, empfangen) und Response (antworten) und dies unter dem Vorzeichen einer nicht zu überbrückenden Fremdheit des Selbst und des anderen Menschen. Ilka Quindeau (2021) erinnert daran, dass die hier nur sehr rudimentär vorgestellte Konzeptualisierung des radikalen Fremden sich von der objektbeziehungstheoretischen und »neuen« intersubjektiven (relationalen) Psychoanalyse *abgrenzt*. Durch die Zerschlagung der Psychoanalyse durch den Nationalsozialismus in Deutschland sei der Fokus verschoben worden von Trieb und Konflikt hin zu Strukturen wie »Ich« und »Selbst« sowie »Objektbeziehung«. Letztere würden vermehrt konkretistisch verstanden, sodass Bezug, Beziehung in der frühen Kindheit für das Verhalten und Erleben als primär angesehen werden. Man könne daher ein systematisches »*Übersehen*« des dynamischen Unbewussten und der inhärenten Konflikte wahrnehmen. Interessant ist, dass Ilka Quindeau bilanziert, dass nun Affekte und Impulse *statt* unbewusster Konflikte im Zentrum stünden.

»Es ist also nicht länger das Fremde im Kern des Eigenen, der Riss im Inneren, der die gegenwärtige Psychoanalyse beschäftigt. Besiegelt werden diese Verschiebungen durch die »intersubjektive Wende« in der Psychoanalyse« (Quindeau 2021, S. 70).

Im Unterschied zum intersubjektiven Mentalisierungskonzept geht es in einer phänomenologischen Haltung und Perspektive um einen anderen Menschen, der anspricht, betrifft, berührt und zum Antworten bringt. Ewa Kobylińska-Dehe formuliert, dass hier eine Form der Gastfreundschaft beinhaltet sei, die nicht nur eine Zurückhaltung und -nahme bedeute, um dem Anderen Platz zu schaffen, sondern eine Form der Einwilligung, das Fremde aufzunehmen »ohne possessive Geste« (Kobylińska-Dehe 2021, S. 42). Dies bedeutet, dass die Analyse nur dann gelingt, »wenn in der eigenen Stimme die fremde Stimme durchklingt und in der fremden Stimme die eigene« (Waldenfels 2019, S. 309, zit. nach Kobylińska-Dehe 2021, S. 43).

Diese Argumentation »trifft« sich auf eine verflochtene Weise mit der Argumentation von Robert Langnickel (2021) in Bezug auf das erzieherische Tun. Auch wenn hier nicht vorschnell psychoanalytisches Setting mit der pädagogischen Situation verwoben oder gar gleichgezogen werden soll (Gingelmaier/Taubner/Ramberg 2018), so könnte ein paradigmatischer Zug erkennbar sein,

der darin besteht, eine pädagogische Herrschaft über das Unbewusste (Langnickel 2021) zu illusionieren. Träume einer effektiven, passgenauen und rezeptologisch anmutenden Erziehung lässt diese wie einen Werkzeugkoffer erscheinen, indem durch Kontrolle, Ausblendung des Fremden und der Fremdheit, eine reflexive Kontrollierbarkeit möglich gemacht werden könnten. Langnickel führt diesen Gedankengang weiter aus: »Bescheidwissen«, fachkundige Person sein, hegemoniale Tendenzen im erzieherischen Prozess ausleben, auf »lehrbuchkonforme« Störungen hin beobachten, das beständige Reduzieren und Fokussieren des Verhaltens der Schüler in Situationen auf *einen* Sinn hin, die Permanenz der Vermeidung von Mangel und Frustration, Anfälligkeit für einen Narzissmus, der im Imaginären gefangen bleibt, die Mehrdeutigkeiten des situativen Verhaltens und Handelns der Schülerinnen und Pädagoginnen ablehnen usw.

Schreibt die Mentalisierung der Schule die Rolle zu, den Kindern und Jugendlichen das Selbstverständnis einer Akteurin oder eines Urhebers zuzuerkennen? Wenn dem so wäre, könnte aus meiner Sicht dem nicht ohne Weiteres zugestimmt werden – jedenfalls dann nicht, wenn wir von einer Inter-Subjektivität (Meyer-Drawe 1987) ausgehen, die eindeutige Rollenzuschreibungen infrage stellen muss. Unter Bezug auf Hattie (2008)¹⁶ wird im Mentalisierungskonzept postuliert, dass effektive Lehrer dazu in der Lage seien, ihre Schüler zu mentalisieren. Sie sollten deren subjektive Gedankenwelt wertschätzen und sich daher auch kommunikativer Signale bedienen, die den Zugang zu epistemischem Vertrauen eröffnen. Ohne Mentalisierung würden die Entwicklungen der Schüler nachhaltig negativ beeinflusst.

Auch hier entdecken wir erneut nicht nur einen Optimierungszug, sondern – und dies wiegt unter Umständen schwerer – die Vorstellung eines (naturwissenschaftlich untermalten) Dualismus oder eine Poligkeit, die sich in einem zu kreierenden Dritten treffen: Es geht um *subjektive* Gedankenwelten, die sich in einer geglaubten *Trennung* zu einer vielfarbig appellierenden Welt (Anderen und Anderem) befinden und durch kognitive »Signale« Zugänge zu einem epistemischen Vertrauen eröffnen sollen.

Die Theorien des Mentalisierens und des epistemischen Vertrauens gehen davon aus, dass Prozessen ein kognitiver Mechanismus zugrunde läge. Mentalisieren wäre das Herzstück des Austausches von Informationen, Grundlage der Vergegenwärtigung von Gefühlszuständen und der Absichten, Wünsche, Bedürfnisse des Anderen.¹⁷ Dass Pädagoginnen die erzieherische Wirklichkeit reflek-

16 Vgl. dazu meine Ausführungen: »Wirksamer Unterricht macht Lernen sichtbar – Ein kritisch essayistischer Beitrag?« (Stinkes 2022).

17 Zu den Grenzen der Empathie verweise ich auf die Ausführungen von Schlicht in der Publikation von Thiemo Breyer (2013).

tieren, ist unstrittig. Aus phänomenologischer Sicht bleiben diese Reflexionen, Thematisierungen (siehe das obige Beispiel) jedoch *fundiert* in präreflexiven und präobjektiven Erfahrungsvollzügen. Daher sprechen wir beim Verstehen und der Verständigung von einem *Entzug im Bezug*, einem *unaufhebbaren Rest*, der *Differenzen* anerkennt und davor schützt, der Reflexion das erste und das letzte Wort zu geben – einem »Subjekt«, das sich selbst und den anderen aufzuklären vermeint.

3. Am Leitfaden radikaler Fremdheit

Ein langer Gedankenweg wurde rudimentär beschritten. Das erste Aufklappen der theoretischen Hinterbühnen konnte – ob der Diversität der theoretischen Ansätze und auch der paradigmatischen Nähen – nicht in gebotem Maße dargelegt werden. Am Leitfaden der radikalen Fremdheit ging es darum, die Ausdünnung unserer präreflexiven Erfahrungswelt und ihrer fungierenden Bedeutung für ein Reflexionswissen, das sich dieser Erfahrungswelt verdankt, aufzuzeigen. Begonnen wurde mit einer dichten beispielhaften Beschreibung, die auf ein Zwischenreich leiblicher Erfahrung im erzieherischen Kontext zu zeigen vermochte. Dieses Zwischenreich basiert nicht auf einer Poligkeit der Subjekte, die durch Beziehung und Bezug ihre Fremdheit vergessen lassen. Die Fremdheit des Anderen ist von der eigenen Fremdheit nicht zu trennen; ein »dazwischentretendes« Drittes konnte in dem Konzept der Phänomenologie nicht ausgemacht werden. Ein leibliches Responsorium, das auf die radikale Fremdheit als Entzug im Bezug oder als Sprache des Unbewussten verweist, wurde bei aller Differenz der theoretischen Konzepte (Merleau-Ponty, Waldenfels, Levinas, Freud) kursorisch skizziert. Das Unerhörte (und Ungehörte) der radikalen Fremdheit und des Unbewussten sollte als eine fungierende Größe in verschiedenen Theorien kursorisch aufgewiesen werden. Vor dieser Folie wurde das Konzept der Mentalisierung knapp beleuchtet, um die Frage nach der Verortung der radikalen Fremdheit in diesem Konzept anzufragen. Weit davon entfernt, den Konzepten gerecht geworden zu sein, versteht sich die Auseinandersetzung hier als in einem ersten reflexiven Zugang befindlich: Zu weitgespannt ist das ganze Feld, das Wissen verfängt sich im Halbwissen. Dass sich hier und dort ein Gedanke mit anderen Gedanken verflechten konnte, verdankt sich der Auseinandersetzung mit all jenen Autorinnen und Autoren, auf die sich hier bezogen wurde.

Literatur

- Agostini, E. (2019a): Zur Verdichtung und Analyse von Unterrichtsvignetten. *Journal für Lehrer*innebildung*, 19 (4), S. 92–101.
- Agostini, E. (2019b): Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Acht-samkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. *Erfahrungsorientierte Bildungsforschung*. Bd. 6. Innsbruck, Wien.
- Agostini, E., Mian, St. (2020): Phänomenologisch orientierte Vignetten als Instrumente der Schul-entwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 23 (3), S. 25–30.
- Allen, J. G./Fonagy, P./Bateman, A. W. (2011): *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Pra-xis*. Stuttgart.
- Bateman/P. Fonagy, P. (Hg.) (2015): *Handbuch Mentalisieren* (S. 63–66). Gießen.
- Baur, S./Peterlini, H. K. (Hg.) (2016): *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung*. Bd. 2. (S. 15–19). Innsbruck, Wien, Bozen.
- Bernet, R. (2001): Das traumatisierte Subjekt. In: M. Fischer/H.-D. Gondek/B. Liebsch (Hg.): *Vernunft im Zeichen des Fremden. Zur Philosophie von Bernhard Waldenfels*. (S. 225–253). Frankfurt am Main.
- Bion, W. R. (21997): *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt am Main.
- Bowlby, J. (1975): *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. Hamburg.
- Brinkmann, M. (2015a): Phänomenologische Methodologie und Empirie in der Pädagogik – Ein systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen. In: M. Brinkmann/R. Kubac, R./S. S. Rödel (Hg.): *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven*. Reihe »Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bd. 1. (S. 33–60). Wiesbaden.
- Brinkmann, M. (2015b): Pädagogische Empirie – Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (4), S. 527–545.
- Brinkmann, M. (2019): Pädagogisches (Fremd-)Verstehen. Zur Theorie und Empirie einer inter-korporalen Ausdruckshermeneutik. In: M. Brinkmann (Hg.): *Verkörperungen. (Post-) Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern. Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bd. 9. (S. 131–158)*. Wiesbaden.
- Brinkmann, M. (2021): Einklammern, Anhalten, Zurücktreten, um Anderes und Fremdes zu sehen: Zur Praxis der phänomenologischen Epoché in der qualitativen Bildungsforschung. In: D. Fischer/K. Jergus/K. Puhr/D. Wrana (Hg.): *Theoretische Empirie – Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Wittenberger Gespräche IV*. Halle, Wittenberg.
- Bube, A. (2018): Nah am Werk – vor Originalen mit Vielfalt und Heterogenität umgehen lernen. *Erziehung & Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Themenschwerpunkt: Ästhetik und Ethik: Wie schön und gut ist die (Hoch-)Schule von heute?* (5–6), S. 431–438.
- Dederich, M./Schnell, M. W. (Hg.) (2011): *Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin. Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik*. Bielefeld.
- Erdmann, M. (2017): *Der Andere in der Psychoanalyse. Die intersubjektive Wende* (2. Aufl.). Stuttgart.
- Flatscher, M. (2013): Grenzen der Einführung. Zum Problem der Alterität bei Husserl und Levinas. In: T. Breyer (Hg.): *Grenzen der Empathie. Philosophische, psychologische und anthropologische Perspektiven* (S. 183–213). Paderborn.
- Fonagy, P. (2018): Eingeschränkte Mentalisierung: eine bedeutende Barriere für das Lernen. In: S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg (Hg.): *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 9–13). Göttingen.

- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E. L./Target, M. (2004): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart.
- Fonagy, P./Bateman, A. W./Luyten, P. (2015): Einführung und Übersicht. In: A. W. Bateman/ P. Fonagy (Hg.): *Handbuch Mentalisieren* (S. 23–66). Gießen.
- Fornefeld, B. (1989): *Elementare Beziehung und Selbstverwirklichung Schwerstbehinderter in sozialer Integration – Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik*. Aachen.
- Geertz, C. (2003): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main.
- Geerpach, M. (2018): *Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik. Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern*. München.
- Gingelmaier, S./Taubner, S./Ramberg, A. (Hg.) (2018): *Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik*. Göttingen.
- Giuliani, R. (2013): Sozialer Synkretismus im kindlichen Weltbezug. In: T. Breyer (Hg.): *Grenzen der Empathie. Philosophische, psychologische und anthropologische Perspektiven* (S. 381–393). München.
- Hattie, J. (2014): *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler.
- Hellemanns, M. (1984): Pädagogische Verantwortung. In: H. Danner/W. Lippitz (Hg.): *Beschreiben. Verstehen. Handeln. Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik* (S. 107–123). München.
- Husserl, E. (1950): *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge (Hua I)*. Den Haag.
- Husserl, E./Landgrebe, L. (1999): *Erfahrung und Urteil: Untersuchungen zur Genealogie der Logik* (7. Aufl.). Hamburg.
- Heidegger, M. (1994): *Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs*. Gesamtausgabe, Band 20. Marburger Vorlesung Sommersemester 1925 (hrsg. v. P. Jaeger, 3. Aufl., Original 1925). Frankfurt am Main.
- Kobylynska-Dehe, E. (2021): Gegen die Ausdünnung der Erfahrung. Psychoanalyse und die responsive Phänomenologie. In: B. Schellhammer (2021): *Zwischen Phänomenologie und Psychoanalyse. Im interdisziplinären Gespräch mit Bernhard Waldenfels* (S. 33–45). Baden-Baden.
- 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 mentalisierungs-basierte Pädagogik* (S. 120–132). Göttingen.
- Langnickel, R. (2021): *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts. Ein notwendiger RISS in der Sonderpädagogik*. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Opladen, Berlin, Toronto.
- Laplanche, J. (2011): *Neue Grundlagen der Psychoanalyse*. Gießen.
- Levinas, E. (1989): *Der Humanismus des anderen Menschen*. Übersetzt und mit einer Einleitung versehen von L. Wenzler. Hamburg.
- Levinas, E. (1998): *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*. Aus dem Französischen übersetzt von T. Wiemer. Freiburg im Breisgau, München.
- Levinas, E. (1999): *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Übersetzt, hrsg. u. eingeleit. v. W. N. Krewani. Freiburg im Breisgau, München.
- Liesch, B. (2010): *Renaissance des Menschen? Zum polemologisch-anthropologischen Diskurs der Gegenwart*. Weilerswist.
- Lippitz, W. (1978): Der phänomenologische Begriff der »Lebenswelt«: seine Relevanz für die Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 32 (3), S. 416–435.
- Lippitz, W. (1980): »Lebenswelt« oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft. Weinheim.

- Merleau-Ponty, M. (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Übersetzt u. eingeleitet von R. Böhm. Berlin.
- Merleau-Ponty, M. (1986): *Das Sichtbare und das Unsichtbare*. Übersetzt v. R. Giuliani u. B. Waldenfels. München.
- Merleau-Ponty, M. (2000): *Sinn und Nicht-Sinn*. Übersetzt v. H.-D. Gondek. München.
- Merleau-Ponty, M. (2007): *Zeichen*. Hrsg v. C. Bermes. Hamburg.
- Meyer-Drawe, K. (1984): Grenzen des pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. Antrittsvorlesung an der Ruhr-Universität Bochum. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 60 (3), S. 249–259.
- Meyer-Drawe, K. (1987): *Leiblichkeit und Sozialität: Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München.
- Meyer-Drawe, K. (1996): *Menschen im Spiegel ihrer Maschinen*. München.
- Meyer-Drawe, K. (2006): *Phänomenologische Pädagogik*. In: H.-H. Krüger (Hg.): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 370–375). Wiesbaden.
- Meyer-Drawe, K. (2010): Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. *filosofija*, 18 (3), S. 6–17.
- Meyer-Drawe, K. (2012): Vorwort. In: M. Schratz/J. F. Schwarz/T. Westfall-Greiter (Hg.): *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Mit Beiträgen von Käte Meyer-Drawe, Mike Rose, Horst Rumpf, Carol Ann Tomlinson (S. 11–15). Innsbruck, Wien, Bozen.
- Meyer-Drawe, K. (2013): Lernen und Leiden. Eine bildungsphilosophische Reflexion. In: D. Nitte/A. Seltrecht (Hg.): *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 67–76). Wiesbaden.
- Meyer-Drawe, K. (2016): Über die Kunst des Erzählens. In: S. Baur/H. K. Peterlini (Hg.): *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Bd. 2.* (S. 15–19). Innsbruck, Wien, Bozen.
- Meyer-Drawe, K. (2020): *Szenisches Verstehen*. In: V. Symeonidis/J. F. Schwarz (Hg.): *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Bd. 8.* (17–27). Innsbruck, Wien.
- Meyer-Drawe, K./Waldenfels, B. (1988): Das Kind als Fremder. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 64 (3), S. 271–287.
- Pfeffer, W. (1987): Fremdverstehen auf der präreflexiven Ebene erzieherischer Interaktion. In: H. Eberwein (Hg.): *Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik* (S. 104–123). Berlin.
- Pfeffer, W. (1988): *Förderung schwer geistig Behinderter*. Würzburg.
- Polanyi, M. (1985): *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main.
- Quindeau, I. (2021): *Alterität und Psychoanalyse*. In: B. Schellhammer (Hg.): *Zwischen Phänomenologie und Psychoanalyse* (S. 69–77). Baden-Baden.
- Schellhammer, B. (2021): *Zwischen Phänomenologie und Psychoanalyse. Im interdisziplinären Gespräch mit Bernhard Waldenfels*. Baden-Baden.
- Schlicht, T. (2013): *Mittendrin statt nur dabei: Wie funktioniert soziale Kognition? In: T. Breyer (Hg.): Grenzen der Empathie. Philosophische, psychologische und anthropologische Perspektiven* (S. 45–91). München.
- Schlossberger, M. (2013): *Den Anderen verstehen und mit ihm mitfühlen*. In: T. Breyer (Hg.): *Grenzen der Empathie. Philosophische, psychologische und anthropologische Perspektiven* (S. 137–159). München.
- M. Schratz/J. F. Schwarz/T. Westfall-Greiter (Hg.) (2012): *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Mit Beiträgen von Käte Meyer-Drawe, Mike Rose, Horst Rumpf, Carol Ann Tomlinson (S. 11–15). Innsbruck, Wien, Bozen.

- Spiegelberg (1982): *The phenomenological movement: A historical introduction*. Den Haag.
- Stinkes, U. (1993): *Spuren eines Fremden in der Nähe – Das »geistigbehinderte« Kind aus phänomenologischer Sicht*. Würzburg.
- Stinkes, U. (2022): *Wirksamer Unterricht macht Lernen sichtbar? – ein kritisch essayistischer Beitrag*. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 3, S. 270–284.
- Strasser, S. (1978): *Jenseits von Sein und Zeit: Eine Einführung in Emmanuel Levinas' Philosophie (Phaenomenologica, 78, Band 78)*. Den Haag.
- Ströker, E./Pastore, L. (2010): *Intuition*. *Enzyklopädie Philosophie* 2, S. 1160–1168.
- Tokarczuk, O. (2020): *Der liebevolle Erzähler. Vorlesung zur Verleihung des Nobelpreises für Literatur*. Zürich.
- Waldenfels, B. (1980): *Der Spielraum des Verhaltens*. Frankfurt am Main.
- Waldenfels, B. (1987): *Ordnung im Zwielficht*. Frankfurt am Main.
- Waldenfels, B. (1992): *Einführung in die Phänomenologie*. München.
- Waldenfels, B. (1994): *Antwortregister*. Frankfurt am Main.
- Waldenfels, B. (2002): *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie – Psychoanalyse – Phänomenotechnik*. Frankfurt am Main.
- Waldenfels, B. (2019): *Erfahrung, die zur Sprache drängt. Studien zur Psychoanalyse und Psychotherapie aus phänomenologischer Sicht*. Berlin.
- Warsitz, R.-P. (2021): *Sagen, Hören und Antworten. Überlegungen zu Bernhard Waldenfes' responsiver Phänomenologie*. In: B. Schellhammer (Hg.): *Zwischen Phänomenologie und Psychoanalyse* (S. 59–67). Baden-Baden.
- Weber, E. (1990): *Verfolgung und Trauma. Zu Emmanuel Lévinas Autrement qu'êtré ou au-delà de l'essence*. Wien.
- Weber, J.-M./Rauh, B./Strohmer, J. (2019): *Das Unbehagen im und mit dem Subjekt*. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Opladen, Berlin, Toronto.
- Winnicott, R. D. (1983): *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*. Gießen.
- Winnicott, R. D. (2019): *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart.
- Zahavi, D. (2007): *Phänomenologie für Einsteiger*. Stuttgart.

Zum Widerstand gegen Mentalisierung in der Inklusionsdebatte

Manfred Gerspach

Der aktuelle Inklusionsdiskurs ist durch den Verlust einer in die Tiefe lotenden mentalisierenden Position bestimmt, sodass ein dialektisches Abwägen von Annäherung und Abgrenzung entfällt, wie es noch im Konzept integrativer Prozesse vorgesehen war. Damit bleiben sowohl psychische Abwehrvorgänge gegen Inklusion unsichtbar wie der eigenen Person als auch dem Gegenüber die Fähigkeit, den jeweils Anderen in seinen Motiven und Handlungen verstehen zu können, abgesprochen wird.

1. Die Entwicklung des Inklusionsgedankens

Das Verhältnis der Allgemeinen Pädagogik zur Sonderpädagogik ist sehr schwach entwickelt (vgl. Hirblinger 2017, S. 56; Gerspach 2021, S. 162) oder, schlimmer noch, von Vorwürfen an deren ontologisierende Lesart von Behinderung getragen (vgl. Budde/Hummrich 2013). Umgekehrt nimmt die Sonderpädagogik bis auf wenige Ausnahmen (vgl. Gerspach 2004, 2011; Gingelmaier/Kirsch 2020) keine Notiz vom Mentalisierungsdiskurs. Den Kindern mit Schwierigkeiten beim Lernen und in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung werden per se kognitive Kompetenzen abgesprochen. Offenbar seien sie nicht in der Lage zu mentalisieren, d. h. ihr »eigenes Denken und Handeln sowie Motive und Handlungen des Gegenübers verstehen zu lernen« (Kreuzer/Turner 2020, S. 137). Die Grundlage fürs Mentalisieren, »die basale Affektwahrnehmung«, sei hier nicht gegeben, so dass sich auch die Lehrkräfte außerstande sähen, ihnen mentale Zustände modellhaft zur Verfügung zu stellen« (Behringer/Weichel 2020, S. 151). Somit wird die Verantwortung für die »Bildungsversager:innen« an die Repräsentant:innen der Förderschulen übergeben. Das alles liegt quer zu neueren, politischen Absichten einer gemeinsamen Erziehung und Bildung.

Mit der Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention oder kurz UN-BRK)

im Jahre 2009 hat sich die Bundesrepublik Deutschland verpflichtet, allen Schüler:innen mit Behinderung den freien Zugang zur allgemeinen Schule zu gewährleisten (vgl. Becker 2013, S. 133). Damit schuf man kein gesondertes Rechtssystem für Menschen mit Behinderung, sondern allgemein anerkannte Rechte aus den bereits bestehenden Übereinkommen wurden auf deren Situation bezogen. So umschreibt Artikel 19 das Recht auf unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft, was die Möglichkeit einschließt, den Aufenthaltsort selbst zu wählen sowie Zugang zu gemeindenahen Unterstützungsdiensten zu Hause und in Einrichtungen einschließlich der persönlichen Assistenz zu haben (vgl. Gerspach 2023, S. 310; Gerspach 2016, S. 197). Kurzum: Es geht um Teilhabe und Partizipation.

Die inklusionspädagogische Forschung offenbart allerdings, dass unser Bildungssystem von diskriminierungsfreien Standards noch immer weit entfernt ist (vgl. Katzenbach 2016; Moser 2022a). Daher rankt sich die fachinterne Debatte um bildungspolitische Entscheidungsprozesse, um Heterogenitätsdimensionen sowie Standards und zugehörige Indikatoren. Beklagt wird der Mangel an einem einheitlichen Begriffsverständnis auf allen Ebenen des Bildungssystems (*Divergenzthese*). Daraus ergibt sich das Fehlen allgemeiner und verbindlicher Standards und bildungspolitischer Steuerungsmechanismen auf der Ebene der Einzelschule (*Qualitätsthese*). Schließlich lässt auf nationaler wie regionaler Ebene die homogenisierte Umsetzung inklusiver Bildungskonzepte noch immer auf sich warten, sodass sich Zentralisierungs- und Dezentralisierungstendenzen gegenüberstehen, was Auswirkungen auf Ressourcensteuerung, Aufgabendefinitionen und Inklusionsverständnis zeitigt (*Konfliktthese*) (vgl. Moser 2022a, S. 5 ff.).

Die allgemein anerkannte Auffassung geht dahin, dass die Sonderpädagogik vorrangig das Thema Behinderung behandle, dem die Differenzkonstruktion eines markierten »Anderen« zugrunde liege und andere Ungleichheitsdimensionen in den Hintergrund gerieten. Gerade »gut gemeinte« Fördermaßnahmen würden die Wahrnehmung von Behinderung mitkonstruieren (Budde/Hummrich 2013, S. 7). Unter der Prämisse umfassender Inklusion müssten aber Wege gefunden werden, »alle Schüler:innen gleichermaßen zu beteiligen, dabei ihrer Heterogenität gerecht zu werden« (ebd, S. 4). Folglich gilt:

»Kulturelle Kontexte, konflikthafte Passungsverhältnisse oder etwa Armut als Ursachen für schulische Schwierigkeiten geraten aus dem Blick bzw. werden als individuelles oder psychologisches Problem (um)gedeutet [...] So wie Geschlecht, Migrationshintergrund oder etwa Milieu auch in sozialen Mikropraktiken konstruiert wird, so ist Behinderung keine feststehende

Tatsache, sondern Resultat von Praktiken des ›doing disability‹ (Budde/Hummrich 2013, S. 7 f.).

Interessant erscheint mir allerdings das Verlangen, gemäß eines erweiterten Inklusionsbegriffs beim Thema Behinderung z. B. Rassismus sogleich mitzudenken, während mir in den Debatten zu Rassismus diese Erwartung kaum begegnet (vgl. Pieper 2016, S. 96 ff.).

Selbstredend sind solche Kritiken mehr als angebracht, hat die Sonderpädagogik zur Individualisierung, Pathologisierung und Ausgrenzung das ihre beigetragen (vgl. Moser 2022b; Gerspach 2022a). Fest steht auch, dass sich Behinderung nicht mit einer klar umgrenzten, diagnostizierbaren und dem Individuum zuzuschreibenden Beeinträchtigung gleichsetzen lässt, sondern diese aus gesellschaftlich konstruierten Barrieren hervorgeht (vgl. Dederich 2007). Jedoch wird mit der Debatte um doing disability, Ableism oder Othering das Spannungsfeld zwischen objektiven und subjektiven Strukturen von Beschädigung und Beeinträchtigung nach einer entleiblichten Seite hin aufgelöst (vgl. Gerspach 2021, S. 126 f.). Ähnlich wie beim Thema »Geschlecht« in den Gender-Studies bleibt mit dem Verzicht auf »Natur« bzw. auf »medizinisch-klinische Diagnosen und deren vermeintliche Eindeutigkeit« nur mehr eine »kulturalistische Konzeptionalisierung von Behinderung« nach (Waldschmidt 2009, S. 130).

Aber das Moment der körperlich-leiblichen Dimension lässt sich nicht ohne weitreichende Konsequenz für unser pädagogisches Verstehen und Handeln ausblenden. Keine andere Wissenschaft hat wie die Psychoanalyse die wechselseitige Beziehung von Trieb und Kultur und die daraus resultierende große Konfliktdynamik in ihrer Bedeutung für das Subjekt so präzise ausbuchstabiert. Freud schreibt: »Das Ich ist vor allem ein körperliches« (Freud 1923b, S. 253). Problematisch erscheint daher die Tendenz, »mit dem Leiblichen vorwiegend auf der Ebene der Vorstellung und Phantasie umzugehen, als existiere der Leib nur im Bereich der Imagination und Repräsentation« (Scharff 2010, S. 10). In beiden Fällen haben wir ein Mentalisierungsproblem: Wird, wie in der traditionellen (Sonder-)Pädagogik, die geistige Behinderung nur als körperlicher Defekt identifiziert, regrediert sie zur Dummheit. Wird sie, wie im poststrukturalistisch beeinflussten Diskurs, nur als Konstrukt behandelt, bleibt die gesamte Palette der neurobiologisch-psychischen Grundsysteme ausgeblendet, die zur Stressverarbeitung von Beschämung und Ausgrenzung aktiviert werden (vgl. Roth/Strüwer 2014, S. 55). Ich führe das deshalb etwas ausführlicher aus, weil eine mentalisierende, von Reflexivität getragene Vorstellung vom Anderen – und von mir selbst – zwingend darauf angewiesen ist, das Unbewusst-Triebhafte mitzu-

bedenken. In den modernen Diskursen ist davon nicht mehr die Rede. Es gibt sogar gute Gründe, selbst in der Psychoanalyse von einer »Berührungsscheu« vor der Körperlichkeit zu sprechen (vgl. Leikert 2022, S. 7).

Und damit schlage ich den Bogen zur Sonderpädagogik. Mit einer mentalisierenden Haltung, den Adressat:innen eine sinnhafte, wenngleich ihnen verschlossene Motivation ihres Handelns zuzugestehen, die es zu verstehen gilt, kann jetzt festgehalten werden:

Verhaltensstörungen verweisen auf den verstörenden Referenzrahmen der äußeren Verhältnisse, sind aber auch im somatischen Binnenraum verwurzelt. Für eine gedeihliche Entwicklung benötigt der Säugling die affektregulierende Unterstützung seiner primären Objekte (in der Regel von Mutter und Vater). Liegen aber auf Grund ihres Versagens frühe massive Mängel der Affektregulierung vor, so kommt es zu persistierenden Entwicklungsbeeinträchtigungen, die die Einführung einer differenzierten Sicht auf die innere wie äußere Welt erschweren oder ganz unmöglich erscheinen lassen (vgl. Leuzinger-Bohleber et al. 2008, S. 623). Die betroffenen Kinder leiden dann an einer Denk- und Affektverarbeitungsstörung, begleitet von einer hohen Ablenkbarkeit und Sprunghaftigkeit (vgl. Günter 2009, S. 404–407). Die schweren narzisstischen Kränkungen, die die frühen unzureichenden Beziehungserfahrungen in den seelischen Strukturen des Kindes hinterlassen haben, bergen die Gefahr von jederzeit abrufbaren heftigsten Wut- und Verzweiflungsausbrüchen (vgl. Leber/Gerspach 1996, S. 494 f.).

Lernschwierigkeiten wiederum deuten auf eine diffuse Angst vor Neuem hin. Die Fähigkeit zur Affekt- und insbesondere Angstregulation ist auch für die Entwicklung der Lernfähigkeit eine allgemeine, basale Voraussetzung. Hier bewirkt die ungenügend erfahrene Affektspiegelung auf eine etwas andere Weise strukturelle Entwicklungsstörungen. Kinder mit geringen emotionsregulativen Kompetenzen erleben schulische Lernsituationen als unkontrollierbare Belastungssituationen, sodass ihnen Lernen insgesamt als zu riskant erscheint. Die Voraussetzung für gelingende Lernprozesse ist es, Zugang zu den eigenen Affekten zu haben, ohne ihnen ausgeliefert zu sein. Wenn wir uns dem Einfluss der frühen Beziehungserfahrungen auf Lernen und kognitive Entwicklung zuwenden, werden wir auf die Situation stoßen, dass und vor allem wie eine unzureichende Affektspiegelung strukturelle Lernstörungen nach sich gezogen hat (vgl. Katzenbach 2006, S. 95; Katzenbach 2004, S. 100). Diesen Schüler:innen eine Lernumgebung anzubieten, die durch zuverlässige, kontinuierliche und belastbare Beziehungen geprägt ist, stellt allerdings angesichts ihrer »hohen narzisstischen Bedürftigkeit« eine enorme professionelle Herausforderung dar. Aber erst über diesem Angebot lässt sich ein »relativ stabiler kognitiver

›Referenzrahmen« festigen, dessen es bedarf, damit die emotionalen Irritationen verkraftet und ein »strukturelles Um-Lernen« in Gang gesetzt werden kann (ebd, S. 91 ff.).

Auch ein Kind mit einer *geistigen Behinderung* sieht sich einer, von außen kommenden, umfassenden Stigmatisierung und Diskriminierung ausgesetzt, die seine tiefsitzende Verletzlichkeit bewirkt. Um aber entwicklungsfördernd auftreten zu können, benötigen wir eine Vorstellung davon, wie diese in seinem Innern zur zerstörerischen Wirkung gelangen. Von Anfang an muss es sich nicht nur mit seiner Behinderung und seinen eigenen Fantasien dazu auseinandersetzen, sondern auch mit dem Schmerz, den er bei seinen Eltern und in anderen auslöst (vgl. Korff-Sausse 1997, S. 60 ff.). Die Mesalliance aus eingeschränkten geistigen Voraussetzungen und restringierten Objektbeziehungen verschärft das Erleben narzisstischer Kränkungen und macht aus der Behinderung ein »*doppeltes Handicap*« (vgl. Gerspach 2018, S. 173). Mit den dadurch hervorgerufenen massiven Gefühlen von Scham, Wut und Selbsthass müssen wir modulierend umzugehen lernen.

Körper- und Sinnesbehinderungen schließlich sind durch die Erfahrung eines beschämenden Ausschlusses aus einer normativ gewirkten Welt bestimmt.

Immer geht es um genügende oder fehlende Anerkennung mit weitreichenden Konsequenzen für die weitere Entwicklung. Das Fehlen eines verinnerlichten »guten Objekts« hat den Aufbau eines epistemischen Vertrauens massiv beeinträchtigt, sodass die frühe Angst vor Beschämung und Kränkung den Lehrer:innen gegenüber reaktiviert wird. Ohne diesen Zusammenhang mentalisieren zu können, sehen diese sich dann den zurückgegebenen Entwertungen und Angriffen hilflos ausgeliefert. Vieles an den Prozessen der erlittenen Beschädigung verläuft unbewusst, weil ihre Wahrnehmung zu schmerzhaft wäre und abgewehrt werden muss. Insofern reicht es nicht hin, sich mit Oberflächenphänomenen im Sinne äußerer Zuschreibungspraktiken zu begnügen. All diese Grundfragen der Sonderpädagogik tauchen im Ringen um eine inklusiv zu gestaltende Praxis nicht auf. Wie also sollen Regel- und Sonderpädagogik zusammengedacht/zusammengebracht werden?

Allgemeine Aussagen über Ausgrenzung und Diskriminierung, wie wir sie im Diskurs des Intersektionalismus auffinden, sind zweifelsfrei richtig und wichtig (vgl. Gerspach 2021, S. 126). Das erspart uns aber nicht die Verpflichtung, auf das Besondere des sonderpädagogischen Adressat:innenkreises zu schauen, der aus eben jenem Diskurs sogleich wieder herausgeschnitten zu werden droht. Behinderung fällt hier nämlich »häufig einem ›etc.‹ anheim« (Demmer 2018, S. 46). Pieper kritisiert, dass, obwohl Gleichheit allenthalben postuliert werde, Rassismus und Ableism Merkmale einer bloß selektiven Inklusion seien und

die nationale Mehrheitsgesellschaft damit versuche, ihre Homogenitätsvorstellungen abzusichern und eine »konstruierte Differenz – wie ›Behinderung« [...] abzustrafen« (Pieper 2016, S. 98). Wir kommen nicht umhin, den Behinderten als Behinderten zu mentalisieren.

Schon Adorno warnt davor, das Subjekt auf ein qualitätsloses Allgemeines zu reduzieren (vgl. Adorno 1990a, S. 54). In Anlehnung an diese Position argumentiert Kleinwort, dass das Allgemeine diffus ist, weil ihm nichts Bestimmtes zu entsprechen scheint und »ein jedes bestimmte Allgemeine sich einer Dialektik von Allgemeinen und Besonderem zu entziehen versteht« (Kleinwort 2016, S. 69). Damit noch einmal zu Adorno, demzufolge die »Vormacht des Allgemeinen« auch noch den letzten Rest von Dialektik zum Schweigen bringt (Adorno 1990b, S. 242).

Die Unterscheidung in Allgemeines und Besonderes ist also beileibe nicht synonym zur Unterscheidung in objektive gesellschaftliche und subjektive individuelle Strukturen. Die Bedeutung der Dialektik von Sonder- und Regelpädagogik darf nicht unterschlagen werden. Der Verzicht auf eine aussondernde Schulpraxis kann nicht mit der Preisgabe sonderpädagogischer Sichtweisen, Kompetenzen und Methodiken bezahlt werden, die als integraler, aber eigenständiger Bestandteil der neuen Fachlichkeit anzusehen sind. Gröschke begründete dies wie folgt:

»Die Dialektik von Allgemeinem und Besonderem muss zukünftig innerhalb einer Pädagogik für alle ausgehalten werden, ohne Abspaltung einer ›Sonderpädagogik«, aber auch ohne gleichmacherische Einebnung und Standardisierung der gesellschaftlich gängigen Erziehungs- und Bildungsformen« (Gröschke 1992, S. 20).

2. Der Paradigmenwechsel von der Integration zur Inklusion

In der Sonderpädagogik bleibt uns nichts, als von der »realen Lebensnot konkreter Menschen« auszugehen. In seiner Hommage an Adorno plädiert Jakobs daher für einen mikrologischen Blick aufs einzelne Subjekt, jenseits einer Subsumtion unter Oberbegriffe, der uns gestattet, auch das »Fremde« der Behinderung auszuhalten (Jakobs 2004, S. 32 f.). In diesem Sinne nimmt die Sonderpädagogik in sich die Aporie auf, vorbehaltlos auf Inklusion zu bestehen und doch auf die Beschädigung des Subjekts zu schauen (Gerspach 2021, S. 126 ff.). Mit den Worten von Katzenbach und Schroeder wäre jenseits des Gelehrtenstreits über Inklusion die Frage neu zu justieren, was unter sonder- bzw. heilpädagogischem

Unterstützungsbedarf zu verstehen sei: »Sonderpädagogik definiert sich danach nicht mehr über eine irgendwie als besonders auszuweisende Klientel, sondern über spezifische Wissens- und Könnensbestände zu krisenhaften Lern- und Entwicklungsprozessen« (Katzenbach/Schröder 2007, S. 208).

In einer auf ungebrochene geistige, physische und seelische Leistungsfähigkeit ausgerichteten Gesellschaft entsteht für Eltern eines behinderten Kindes ein großer innerer Druck und befeuert den Wunsch, dieses defekte Anderssein ungeschehen machen zu wollen. Die phobische Angst der Eltern vor der Behinderung als dem »Bösen« führt häufig zu einer »regelrechten Sucht« nach immer neuen Therapieformen, ganz nach dem Motto: »Mehr Therapie hilft auch mehr« (Milani Comparetti 1996, S. 19). Aufseiten der Fachleute mangelt es wiederum an einer sorgfältig reflektierten Vorstellung von Behinderung an der Schnittstelle von organischer, psychosozialer und subjektiver Beteiligung. Sie ist durch den Drang nach exzessivem therapeutischen Handeln ersetzt worden: »Die aus Enttäuschung über den Misserfolg resultierende Aggression wird gemeinsam an deren Ursache, dem Kind ausagiert«, von Milani Comparetti als »perverse Allianz« bezeichnet (ebd., S. 19). Weder die »doing disability«-Bewegung noch die klassische Sonder- oder Allgemeine Pädagogik nehmen von diesen Tiefendimensionen Kenntnis. Der affektive Widerstand gegen das Eingeständnis der verborgenen Feindseligkeit ist so groß, dass er den Aufbau einer inneren Repräsentation davon im Sinne einer reifen Mentalisierungsfunktion verhindert.

Gerade die Frankfurter Lesart der Sonderpädagogik, die seit jeher von Psychoanalyse und Kritischer Theorie beeinflusst ist, hat sich von Anfang an gegen alle individualisierenden Statuszuweisungen verwahrt. Ihr ging es stets um erschwerte Sozialisationsbedingungen, wenn gesellschaftliche Rahmung und daraus hervorgehende unbewusste seelische Dynamiken folgenreich übereinander stürzen. Leber drückt es so aus: »Die Auseinandersetzung konzentriert sich heute mehr und mehr darauf, ob man weiterhin den Behinderten als ›Objekt‹ der wissenschaftlichen Forschung und des heilpädagogischen Handelns sieht und herausfinden möchte, wie gut er ›geheilt‹ oder rehabilitiert, das heißt funktionabel gemacht werden kann – oder ob wir uns auf den Dialog mit ihm einlassen, um mit ihm herauszufinden, was seine Behinderung im gesellschaftlichen Zusammenleben bedeutet, wozu er sie selbst braucht und wozu sie von anderen benutzt wird« (Leber 1984, S. 478).

Deutlich warnt Reiser davor, dass durch eine positive Umdeutung von Behinderungen und Störungen – wie etwa »Celebrate diversity« (Hinz 2004, S. 64) – »nicht nur gesellschaftlich bedingte Differenzen verharmlost werden, sondern es wird auch der potentielle Gehalt an Leiden der Betroffenen und ihrer

Umwelt negiert« (Reiser 2007, S. 104). Das Grundprinzip der gewaltförmigen Aufteilung in Regel- und Sonderschule basiert auf der unterschiedlichen Zuteilung von Bildungschancen und daraus später hervorgehender gesellschaftlicher Rollenübernahmen. Unter Beug auf Jantzens Aussage »Wer von Integration redet, darf den Ausschluss nicht verschweigen« (Jantzen 1993, S. 67) weist Schuster darauf hin, dass »kapitalistische Arbeitsmärkte im Kern exkludierend sind« (Schuster 2023, S. 321). Inklusion vermag dieses Prinzip der Schule, die vermittelt, dass die »so hergestellte Ordnung auch gerechtfertigt« sei, nicht auszuhebeln (Katzenbach 2016, S. 22; Gerspach 2022b, S. 75 f.).

Die allgemeine Erblindung vor diesen ökonomischen Gesetzmäßigkeiten fließt als basale Beschädigung der Mentalisierung in den Inklusionsdiskurs ein (vgl. Prengel 2006, S. 158; Moser 2003, S. 145 ff.). So bietet er auch keine Antwort auf die Frage, wie es gelingen kann, dass aus der unumstößlichen Tatsache formal unterschiedlicher Bildungsabschlüsse keine hierarchisch geordnete Polarisierung von Anerkennung hier bis Missachtung dort erwächst. Der reflektierte und subjektiv verantwortete Umgang mit diesen Paradoxien und Widersprüchen muss oberste Priorität genießen. Ein Verständnis, das Egalität und Differenz nicht als Gegensätze, sondern einander bedingend erachtet, könnte die Grundlage eines demokratischen Entwurfes menschlicher Verhältnisse werden (vgl. Prengel 2001, S. 93). Kobi warnt davor, dass die modernen Inklusionskonzepte in den Ruch einer »totalen Institution« geraten könnten. Dagegen setzt er eine »gelebte *bleibende* Inkongruenz und von zwei Seiten her identitätsbestätigend: indem ich mich dem Anderen verwandt fühle, *als auch* mich von ihm abheben kann« (vgl. Kobi 2008, S. 14 ff.).

In der Tat droht eine gewisse Schwarzweißmalerei, die dem historischen Fachdiskurs in keiner Weise gerecht wird. *Integration* habe die einseitige Anpassung der Menschen mit Behinderung eingefordert während *Inklusion* nun endlich uneingeschränkte Teilhabemöglichkeiten biete und die soziale Exklusion (am Arbeitsmarkt, auf institutioneller Ebene, durch soziale Isolierung sowie kulturelle und räumliche Ausgrenzung) aufhebe. Zu fragen ist aber, ob es sich bei der Einführung des Begriffs Inklusion nicht lediglich um einen problematischen Vorgang der Simulation handelt, mit dem Begriffe »zuerst aktualisiert, anschließend entwertet und schließlich durch andere ersetzt werden« (Rösner 2006, S. 127). Nun könnte man einwenden, dass sich der Begriff der Inklusion im Gegensatz zu jenem der Integration viel deutlicher einem sozialetischen Anspruch verpflichtet zeigt, weil er zum Ausdruck bringt, dass jeder Mensch in seiner Individualität zu akzeptieren und ihm die Möglichkeit zu bieten sei, in vollem Umfang an der Gesellschaft teilzuhaben, ohne die Voraussetzung von *Normalität* zu erfüllen. Ich halte den Begriff der Integration allerdings auf einer

theoretischen Ebene für umfassender und tiefer, auch wenn er auf der Ebene gesellschaftlicher Praxis nachhaltig deformiert wurde (vgl. Reiser 2003, 2007).

Vor allem aber ist ein ganz entscheidendes Moment durch den Begriffswechsel unsichtbar geworden. Das Konzept der Integration war von Anfang an eng mit jenem der *integrativen Prozesse* verbunden. In Anlehnung an die Psychoanalyse ist damit der innerpsychische Vorgang gemeint, Widerstände in der Wahrnehmung von Fremdartigkeit zu erleben, zu reflektieren, auszuhalten und wenn möglich überwinden zu lernen. Nur auf diese Weise einer allmählichen Annäherung, das Anders-Sein weder bekämpfen noch verleugnen zu müssen, sondern im Gleichklang mit der eigenen Entwicklung zu respektieren, lässt sich Inklusion verwirklichen (vgl. Klein et al. 1984, S. 36 f.).

Die Einigungsvorgänge in der konflikthaften Dynamik von Annäherung und Abgrenzung in der Auseinandersetzung mit dem Anderen spielen sich auf der innerpsychischen, der interaktionellen, der institutionellen und der kulturell-gesellschaftlichen Ebene ab. Auf die pädagogische Praxis bezogen heißt dies, dass zwischen den Pädagog:innen und dem Kind Einigungen zustande kommen sollen, bei welchen keiner den anderen dominiert oder von diesem dominiert wird. Diese Einigungen beziehen sich auf das, was als zuträglich für das soziale Klima einer Einrichtung zu erachten ist; aber auch auf Einigungen zwischen den eigenen »widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen« (Kron 1994, S. 124).

Das Lernziel ist, die Differenz als Teil menschlicher Realität anzuerkennen, ohne auf die Verfolgung der Andersartigkeit zurückzufallen. Wechselseitige Annäherung und Abgrenzung sind den integrativen Prozessen konstitutiv. Damit sind pädagogische Prozesse im letzten als innere gekennzeichnet. Dieser Aspekt wird vom Inklusionsbegriff nicht mehr erfasst. Mit der Einführung des Inklusionsdiskurses wurden leider wichtige Erkenntniszugänge wieder preisgegeben. Wie wollen wir da einen mentalisierenden Zugang zum Gegenüber retten?

3. Mentalisierung als Merkmal integrativer Prozesse

Die Malaise der Inklusionsdebatte liegt in einer zweiseitigen Mentalisierungsblockade. Der sonderpädagogische Umgang mit Behinderung entkommt noch immer nicht der Gefahr, sie auf einen kontextbereinigten Defekt zu reduzieren, den man mithilfe einer »Reparaturtherapie« heilen möchte (vgl. Milani Comparetti 1996, S. 19). Eine der Tiefendimension des Geschehens gerecht werdende Vorstellung ist kaum entwickelt. Der allgemeinpädagogische Impetus wiederum betont die ausgrenzende Politik des *doing disability*, ohne aber eine

Vorstellung davon zu haben, welche widerstreitenden Kräfte im Verhältnis von Annäherung und Abgrenzung am Werk sind. Das Wesen der Mentalisierung, nämlich die Reflexion, ist durch Proklamation ersetzt. Nicht länger werden in der Inklusionsdebatte die unbewussten Widerstände gegenüber dem Phänomen Behinderung thematisiert, die in den 1980er Jahren mit dem Konzept der integrativen Prozesse durch Reiser und seine Kolleg:innen im Sinne des Auftrags zur selbstreflexiven Vergewisserung noch bearbeitet worden sind. Die eigentliche Wirkmächtigkeit gegenüber einer flächendeckenden Inklusionspädagogik rührt vom affektiv bewegten Nichts-wissen-Wollen von der eigenen geistigen Behinderung her. Dieses Mentalisierungsloch ist der eigentliche Antrieb veränderter Bildungsgerechtigkeit.

Die inklusionstheoretischen Erwartungen an ein Umsteuern in der Sozialpolitik wollen aber so gar nicht zu dem passen, was nach wie vor etwa an entmündigenden Ritualen den Bewohner:innen der stationären Einrichtungen zugemutet wird. Daher müssen wir auch alle neuen Sprachformeln genauer unter die Lupe nehmen, die anderes verheißen. Zwar ist seit Längerem die Rede vom Wandel vom »Rehabilitationsparadigma«, welches den Behinderten als Patienten festschreibe, hin zum »Independent Living Paradigma«, welches ihn als Menschen erachtet, der ein autonomes Leben anstrebt. Indessen wird angezweifelt, ob dies auch zu einer Veränderung im allgemeinen Bewusstsein geführt hat (vgl. Greving 2004, S. 67; Gerspach/Schaab 2014, S. 21). Auf den ersten Blick radikale Normalisierungskonzepte wie Community Care, die von gleichen Rechten der Mitglieder im Gemeinwesen ausgehen, suggerieren, die emotionalen Grundlagen des Zusammenlebens, seien »unabhängig von den jeweils herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen abrufbar« (Gaedt 2003, S. 76 ff.). Der weitaus größte Teil der Menschen mit geistiger Behinderung lebt noch immer in »besonderen Wohnformen«, was damit zu tun hat, dass sich seit den 1990er Jahren der Großteil der Träger solcher stationären Einrichtungen als Sozialunternehmen entwickelt haben, die gemäß jeder Unternehmerlogik auf Expansion hin angelegt sind (Rohrmann/Schädler 2011, S. 231 ff.; Gerspach 2023, S. 312).

Der größte Widerspruch liegt in der überkommenen Praxis, Hilfe- und Unterstützungsbedarfe vom Einzelnen, nicht aber von den zu schaffenden Strukturen her zu denken. Hier stoßen wir z. B. auf Eingliederungshilfe gemäß §§ 93 ff. SGB XII und Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. schulischer Teilhabeassistenz, nicht aber auf nachrangig kategorisierende Hilfen, die in den sozialräumlichen Lebens-, Bildungs-, Arbeits- und Freizeitsektoren zu verankern wären, ganz wie es die inklusiven Standards gemäß der UN-BRK vorsehen. Fortan wird es aber um den nachholenden Modernisierungsprozess

in der Behindertenhilfe gehen, Beteiligungs- und Teilhabegerechtigkeit, kurz: eine »neue Kultur des Helfens« – und ich möchte ergänzen: des Mentalisierens – zu schaffen (Dahme/Wohlfahrt 2011, S. 149). Allerdings beinhaltet diese Form der Sozialraumorientierung zwei Gefahren: allein noch um Finanzierungs- und Planungsfragen zu kreisen (vgl. Wolff 2002) und dabei den *subjektiven* Faktor, der von Widerständigkeit und einer zumindest latenten Behindertenfeindlichkeit geprägt ist, zu vernachlässigen (vgl. Hinte 2009).

Mithin fallen alle neueren *Verobjektivierungsversuche* einer massiven Mentalisierungsschranke zum Opfer. Daher muss ihnen ein unbewusstes Motiv unterstellt werden, haftet ihnen doch der Verdacht an, etwas Bedrohliches unter Kontrolle zu bringen, das uns im Topos der geistigen Behinderung begegnet. Freuds These »Ein Erzieher kann nur sein, wer sich in das kindliche Seelenleben einfühlen kann, und wir Erwachsenen verstehen die Kinder nicht, weil wir unsere eigene Kindheit nicht mehr verstehen« (Freud 1913j, S. 419) formuliert Preiß wie folgt um:

»Ein Erzieher von Menschen mit geistiger Behinderung kann nur sein, wer sich in das geistig behinderte Seelenleben einfühlen kann, und wir Erzieher verstehen die Menschen mit geistiger Behinderung nicht, weil wir unser eigenes Geistigbehindertsein nicht verstehen« (Preiß 2006, S. 88).

Ähnlich geht Ackermann zu Werke. Aus der Erkenntnis Bernfelds »So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm« (Bernfeld 1925, S. 141) macht Ackermann: »So steht der Geistigbehindertenpädagoge vor zwei Kindern, dem zu erziehenden Menschen mit geistiger Behinderung vor ihm und dem verdrängten Menschen mit geistiger Behinderung in ihm selbst« (Ackermann 2000a, S. 198; Preiß 2006, S. 89). Dem ist nichts hinzuzufügen.

Was also wäre zu tun? Wir müssten wohl viel eingehender nachdenken. Selbst bei eingeschränkter Aufnahme- und Verarbeitungskapazität, wie etwa beim Vorliegen einer geistigen Behinderung, bemisst sich jeder Informationsgehalt an der Wichtigkeit, die das individuelle Subjekt ihm zuerkennt. Wahrnehmung wird durch Erfahrung strukturiert. Das dieser Erkenntnis zugrundeliegende Konzept geht vom »Dialog als einer wechselseitigen Kommunikation, jenseits aller verbalen Verständigung« aus (von Lüpke 1996, S. 3). Renate Wolff beschreibt die Situation eines Kindes mit Down-Syndrom wie folgt: »Es kann vorkommen, dass der Erwachsene sich schon wieder abgewendet hat, bevor eine Reaktion erfolgt. Die Mühe des Kindes findet keine Beachtung mehr und damit keine Antwort. Es passiert leicht, dass das Kind unterfordert wird, weil

wir ihm nicht ausreichend Zeit lassen für seine eigene Reaktion und an seiner Stelle handeln. Ebenso können wir das Kind überfordern, wenn wir zu viel erwarten. Man sieht dann, wie das Kind uns ausweicht und die Interaktion beendet« (Wolff 1998, S. 8 f.). Ein beinahe klassisch zu nennendes Beispiel. Deutlich wird, dass alle »Entwicklungs- und Lernprozesse – auf welcher Ebene sie immer ablaufen: kognitiv oder emotional – untrennbar verknüpft sind mit Beziehungserfahrungen« (von Lüpke 2000, S. 5). Das Gehirn ist eben ein »Beziehungsorgan« (Buchholz 2010, S. 196 ff.).

Daher muss unser Fokus auf der »Verwirklichung des Subjekts in seinem Beziehungsfeld« liegen (Lorenzer 1973, S. 141 f.). Behinderung und Störung wird somit eine subjektive Erlebensqualität zuerkannt, sie werden als eine in Handlung umgesetzte, *agierte* Selbstäußerung aufgefasst. Ich kann sie nur verstehen, wenn ich meine eigene Irritation, die von ihr ausgeht, selbstreflexiv in den Blick nehme. In der frühen Begegnung mit dem primären Objekt als dem ersten bedeutenden Anderen bildet sich das »implizite Beziehungswissen« heraus (The Boston Change Process Study Group 2004, S. 936). Wir selbst haben also zumindest latente Erinnerungen an frühe Zustände von Verletzlichkeit, Trennungsangst oder dem Verlust von Anerkennung. Diese Erinnerungen werden in unseren Fantasien mit den Phänomenen Verhaltensstörung, geistige Behinderung und Autismus gleichgesetzt, und über strikte kategorisierende Zuschreibungen und klar strukturierte Handlungsanweisungen versuchen wir uns davor in Sicherheit zu bringen. »Das behinderte Kind hält uns einen Spiegel vor, der unsere eigenen Unzulänglichkeiten demaskiert« (Korff-Sausse 1997, S. 61).

Die Beachtung der bei mir selbst angestoßenen Resonanzen – also die Wahrnehmung der in meinem Inneren aufkommenden Affekte, Fantasien und Assoziationen – liefert mir wichtige Informationen über das emotionale und mentale Geschehen bei meinem Gegenüber als auch über die verborgenen Themen der gemeinsamen Beziehung. Erst darüber lässt sich das bedrohliche Gemeinsame entdecken. Erst darüber lässt sich Inklusion wahrhaft implementieren. Wenn diese Dynamik nicht verstanden wird, kommt es leicht zu einer Retraumatisierung. Jede halbwegs gelingende Intervention hängt vom Verstehen dieser Prozesse ab.

In unserem emotionalen Gedächtnis ist ein frühes Wissen, eigentlich mehr ein Ahnen, hinterlegt, dem bei der Beurteilung einer aktuellen Situation eine außerordentliche, aber gerne gering geschätzte Bedeutung innewohnt. Daher kommt ihm bei der Beurteilung einer aktuellen Situation eine außerordentliche Bedeutsamkeit zu. Weil in ihm alle Beziehungserfahrungen episodenhaft aufbewahrt sind, kann es als Kern unseres Erkennens angesehen werden. Ohne die Beteiligung der entsprechend aktivierten Gefühle wären »rationale Ent-

scheidungen und lebenspraktische Denkvorgänge« unmöglich (Schmid Noerr 2003, S. 115). Zwar mangelt es dem emotionalen Gedächtnis an Kognitionen, dafür ist es eher sensomotorisch aufgebaut und besteht aus »prä-repräsentativen Verschlüsselungen relationaler Erfahrung«. Als Kern unseres Erkennens kommt ihm ein völlig eigenständiges Gewicht zu, ist es weit mehr als ein Vorläufer symbolischer Kognition (Orange 2004, S. 151 f.; Gerspach 2021, S. 21). Nur so vermögen wir über das Selbstverstehen zum Fremdverstehen vorzudringen. Ohne davon Gebrauch zu machen, lässt sich Mentalisieren nicht realisieren. Dabei spielt die Intuition »als eine besondere Form des unmittelbaren Erkennens, Erfassens, Schauen der Ganzheit oder des Wesens eines Dinges oder Sachverhalts« eine wichtige Rolle (Ackermann 2000b, S. 46), wobei Ackermann eine Verbindungslinie zum frühen coenästhetischen Erleben zieht, wie es Spitz als erstes Wahrnehmungssystem konzipiert hat (vgl. Spitz 1972, S. 62). Er zielt damit auf die sensorischen und tiefensensiblen Formen der frühkindlichen Rezeption, die auf Muskelspannungen, Temperatur, Rhythmus oder Körper- und Hautkontakt gerichtet sind und »der Erwachsene kaum bemerkt, und die er gewiss nicht in Worte fassen kann«. Besonders zu Beginn des Lebens müssen sie funktionieren, »wenn das Kind am Leben bleiben will«. Diese Tiefenempfindungen erreichen die Wahrnehmung des Erwachsenen oft nicht mehr, »wir lassen ihre Botschaften außer acht und verdrängen sie« (ebd., S. 153 f.). Eine reife Fähigkeit zum Mentalisieren bedeutet aber, sich diesen Resonanzphänomenen wieder zu öffnen.

Diese Verstehensweise atmet sehr viel Nähe zu körperlich-leiblichen Vorgängen. Sie zu ignorieren oder abzuwehren würde jeden Mentalisierungsansatz einer kognitiven Vereinseitigung preisgeben. Insofern ist die Verknüpfung mit Intersubjektivitätskonzepten sicherzustellen. Bei Lorenzer scheint der Leib als Sinnzusammenhang auf: »Damit deutet sich ein Verhältnis zwischen Psyche und Körper an, das nicht der alten Trennung in sinnlose Natur einerseits und sinnstiftendes Bewusstsein andererseits entspricht«. Dieses nichtsprachlich einsozialisierte Sinnsystem bildet die »Grammatik« des Körpers« (vgl. Lorenzer 1988, S. 842 ff.). Die biografische Entwicklung des Selbst beginnt »als körper- oder leibgebundene – intersubjektive – Kommunikation« (Schultz-Venrath 2013, S. 56 f.), und das metakognitive Vermögen zum Lesen von Gedanken und Handlungen anderer darf nicht zugunsten einer affektentleerten Mentalisierungsfähigkeit überdehnt werden (vgl. Gerspach 2020, S. 14).

Meiner tiefen Überzeugung nach ist das der Kern des Mentalisierens und mithin unseres professionellen Habitus.

Der Rückgriff auf unser implizites Beziehungswissen markiert also die basale Fähigkeit zur Bildung mentalisierender Vorstellungen im Inklusionsdis-

kurs. Wer ein Kind nicht als denkendes und fühlendes Wesen zu denken und fühlen vermag, wird verhindern, dass es sich selbst als ein solches denkendes und fühlendes Wesen zu erleben beginnt.

Literatur

- Ackermann, K.-E. (2000a): »Das Geistigbehindernde in mir« – Aspekte der Psychoanalyse in der Geistigbehindertenpädagogik. In: *Die neue Sonderschule* 45 (3). S. 191–202.
- Ackermann, K.-E. (2000b): Intuition und Behinderungsbegriff. In: M. Buschka (Hg.): *Intuition als individuelle Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit in der Heilpädagogik* (S. 45–68). Luzern.
- Adorno, T. W. (1990a): *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main.
- Adorno, T. W. (1990b): Notizen über sozialwissenschaftliche Objektivität. In: *Gesammelte Schriften*, Band 8 (S. 238–244). Frankfurt am Main.
- Becker, U. (2013): Soziale Zugehörigkeit – eine Gelingensbedingung inklusiver Bildung. In: *Gemeinsam leben* 21 (3), 133–140.
- Behringer, N./Weichel, L. (2020): Wenn der Eisberg ins Wanken gerät – Mentalisierungsförderung im Lernhilfekontext. In: S. Gingelmaier/H. Kirsch (Hg.): *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 150–161). Göttingen.
- Bernfeld, S. (1973): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main.
- Buchholz, M. B. (2010): Blüten in fremden Gärten – Psychoanalyse und ihre Nachbarn. In: K. Münch/D. Munz/A. Springer (Hg.): *Die Psychoanalyse im Pluralismus der Wissenschaften* (S. 181–210). Gießen.
- Budde, J./Hummrich, M. (2013): Reflexive Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion* 4, 1–12.
- Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N. (2011): Sozialraumorientierung in der Behindertenhilfe: alles inklusive bei niedrigen Kosten? In: M. Dederich (Hg.): *Teilhabe: Körper, Kultur und Behinderung: Eine Einführung in die Disability Studies* (S. 148–154). Bielefeld.
- Demmer, C. (2018): Überlegungen zum Verhältnis von Biografieforschung und Intersektionalität aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: H. Dierckx/D. Wagner,/S. Jakob (Hg.): *Intersektionalität und Biografie. Interdisziplinäre Zugänge zu Theorie, Methode und Forschung* (S. 45–64). Opladen, Berlin, Toronto.
- Freud, S. (1913j): Das Interesse an der Psychoanalyse. In: *Gesammelte Werke*, Bd. 8, S. 389–420.
- Freud, S. (1923b): Das Ich und das Es. In: *Gesammelte Werke*, Bd. 13, S. 235–289.
- Gaedt, C. (2003): Das Verschwinden der Verantwortlichkeit – Gedanken zu dem Konzept des Individuums in der postmodernen Gesellschaft und seine Konsequenzen für Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Behindertenpädagogik*, 42 (1/2), S. 74–88.
- Gerspach, M. (2004): Die Idee vom Kind und seine Behinderung. In: *Mainkrokodile gGmbH* (Hg.): *Die gespiegelte Behinderung. Gelungene Integration in Krabbelstube und Kindergarten* (S. 9–101). Lüneburg.
- Gerspach, M. (2011): Zur Beschädigung der elterlichen Mentalisierungsfunktion. In: A. Eggert-Schmid Noerr/J. Heilmann/H. Krebs (Hg.): *Elternarbeit. Ein Grundpfeiler der professionellen Pädagogik* (S. 107–127). Gießen.
- Gerspach, M. (2016): Von den integrativen Prozessen zur Inklusion – was bleibt auf der Strecke? In: R. Göppel/B. Rauh (Hg.): *Inklusion. Idealistische Forderung, individuelle Förderung, institutionelle Herausforderung* (S. 197–206). Stuttgart.
- Gerspach, M. (2018): *Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik. Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern*. Stuttgart.

- Gerspach, M. (2020): Zum Geleit. Epistemologische Anmerkungen zur Bedeutung der Mentalisierung für die Pädagogik. In: S. Gingelmaier/H. Kirsch (Hg.): Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik (S. 9–18). Göttingen.
- Gerspach, M. (2021): Verstehen, was der Fall ist. Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik. Stuttgart.
- Gerspach, M. (2022a): Die Bedeutung der Psychoanalytischen Pädagogik für die Sonderpädagogik. In: M. Dörr/M. Kratz (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Fachgebiet/Rubrik: Psychoanalytische Pädagogik/ Psychoanalytische Pädagogik in unterschiedlichen Praxisfeldern (S. 1–31). Weinheim, Basel.
- Gerspach, M. (2022b): Zur Vermittlung eines allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Paradigmas am Beispiel der Lehre in der Sonderpädagogik. In: B. Egloff/S. Richter (Hg.): Erziehungswissenschaftlich denken und arbeiten. Ein Lehr- und Studienbuch (S. 71–83). Stuttgart.
- Gerspach, M. (2023): Hilfen für Menschen mit Behinderung. In: M. Reinhardt (Hg.): Brücken bauen, Menschen stärken. Der Internationale Bund in der deutsch-deutschen Bildungs- und Sozialgeschichte (S. 310–317). Frankfurt am Main.
- Gerspach, M./Schaab, U. (2014): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes Inklusives Martinsviertel. Darmstadt: Hochschule Darmstadt (unveröffentlichtes Manuskript).
- Gingelmaier, S./Kirsch, H. (Hg.) (2020): Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik. Göttingen.
- Greving, H. (2004): Von der Erziehung zur Assistenz – Wandel der Sprache oder Verwandlungen der Botschaften? In: H. Greving/C. Mürner/P. Rödler (Hg.): Zeichen und Gesten – Heilpädagogik als Kulturthema (S. 64–81). Gießen.
- Gröschke, D. (1992): Psychologische Grundlagen der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn.
- Günter, M. (2009): Die Aufmerksamkeitshyperaktivitätsstörung (ADHS) – eine Denk- und Affektverarbeitungsstörung? In: Kinderanalyse, 13 (4), S. 388–415.
- Hacking, I. (1996): Einführung in die Philosophie der Naturwissenschaften. Stuttgart.
- Hinte, W. (2009): Arrangements gestalten statt erziehen. Methoden und Arbeitsfelder der Sozialraumorientierung. In: R. E. Kluschatzka/S. Wieland (Hg.): Sozialraumorientierung im ländlichen Kontext (S. 15–38). Wiesbaden.
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: I. Schnell/A. Sander (Hg.): Inklusive Pädagogik (S. 41–74). Bad Heilbrunn.
- Hirblinger, H. (2017): Lehrerbildung aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive. Grundlagen für Theorie und Praxis. Gießen.
- Jakobs, H. (2004): Mikrologische Heilpädagogik – Heilpädagogische Mikrologie? Oder: »Nur wenn, was ist, sich ändern lässt, ist das, was ist, nicht alles«. In: H. Greving/C. Mürner/P. Rödler (Hg.): Zeichen und Gesten – Heilpädagogik als Kulturthema (S. 29–47). Gießen.
- Jantzen, W. (1993): Das Ganze muss verändert werden. Zum Verhältnis von Behinderung, Ethik und Gewalt. Berlin.
- Katzenbach, D. (2004): Wenn das Lernen zu riskant wird. Anmerkungen zu den emotionalen Grundlagen des Lernens. In: F. Dammasch/D. Katzenbach (Hg.): Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Zum besseren Verstehen von Schülern, Lehrern, Eltern und Schule (S. 83–105). Frankfurt am Main.
- Katzenbach, D. (2006): »Es schnackelt nicht ...«. Kontinuierliche und diskontinuierliche Prozesse beim Lernen und ihre emotionale Bedeutung. In: A. Eggert-Schmid Noerr/U. Pforr/H. Voß-Davies (Hg.): Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung (S. 85–107). Gießen.
- Katzenbach, D. (2016): Inklusion, psychoanalytische Pädagogik und der Differenzdiskurs. In: R. Göppel/B. Rauh (Hg.): Inklusion. Idealistische Forderung, individuelle Förderung, institutionelle Herausforderung (S. 17–29). Stuttgart.

- Katzenbach, D./Schroeder, J. (2007): »Ohne Angst verschieden sein können«. Über Inklusion und ihre Machbarkeit. Zeitschrift für Heilpädagogik, 58 (6), 202–213.
- Klein, G./Kreie, G./Kron, M./Reiser, H. (1984): Integration im Kindergarten. In: Leserbrief der Fernuniversität Hagen. Kurs 3986 aus Baukasten 40.
- Klein, G./Kreie, G./Kron, M./Reiser, H. (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. München.
- Kobi, E. E. (2008): Alternative Integration als integrierte Alternative. In: Heilpädagogik online 02, S. 13–28.
- Korff-Sausse, S. (1997): Ein psychoanalytischer Ansatz bei geistiger Behinderung. In: E. Heinemann/de Groef, J. (Hg.): Psychoanalyse und geistige Behinderung (S. 58–73). Mainz.
- Kreuzer, T. F./Turner, A. (2020): Max, ein Rabauke? Mentalisieren von Beziehungsdynamik im Unterricht. In: S. Gingelmaier/H. Kirsch (Hg.): Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik (S. 136–149). Göttingen.
- Kron, M. (1994): Integrative Prozesse in Kindergärten – Theorie und Erfahrungen aus der Praxis. In: H. Eberwein (Hg.): Handbuch Integrationspädagogik (S. 156–160). Weinheim, Basel.
- Leber, A. (1984): Heilpädagogik. In: H. Eyferth/H.-U. Otto/H. Thiersch (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik (S. 475–486). Neuwied, Darmstadt.
- Leber, A./Gerspach, M. (1996): Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik in Frankfurt am Main. In: T. Plänklers/M. Laier/H.-H. Otto/H.-J. Rothe/H. Siefert (Hg.): Psychoanalyse in Frankfurt. Zerstörte Anfänge, Wiederannäherung, Entwicklungen (S. 489–541). Tübingen.
- Leikert, S. (2022): Einleitung. Psychoanalyse und Körperlichkeit – Geschichte einer Berührungsscheu. In: S. Leikert (Hg.): Das körperliche Unbewusste in der psychoanalytischen Behandlungstechnik (S. 7–18). Frankfurt am Main.
- Leuzinger-Bohleber, M./Fischmann, T./Läzer, K./Waldung, C. (2008): Störungen der frühen Affektregulation: Klinische und extraklinische Annäherungen an ADHS. In: Psyche – Z Psychoanal 62 (7), 621–653.
- Lorenzer, A. (1973): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt am Main.
- Lorenzer, A. (1988): Hermeneutik des Leibes. Über die Naturwissenschaftlichkeit des Leibes. Merkur, 42 (475), 838–852.
- Lüpke von, H. (1996): Die vielfältigen Dimensionen des Dialogs. In: Paritätisches Bildungswerk Bundesverband e.V. (Hg.): Von der Behandlung der Krankheit zur Sorge um Gesundheit. Entwicklungsförderung im Dialog (S. 65–71). Frankfurt am Main.
- Lüpke von, H. (2000): Neue Nachbarschaften. Neurobiologie im psychosozialen Kontext. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 4/5. S. 69–76. <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh4-5-00-nachbarschaften.html> (Zugriff am 28.03.2023).
- Milani Comparetti, A. (1996): Von der »Medizin der Krankheit« zu einer »Medizin der Gesundheit«. In: Paritätisches Bildungswerk Bundesverband e.V. (Hg.): Von der Behandlung der Krankheit zur Sorge um Gesundheit. Entwicklungsförderung im Dialog (S. 16–27). Frankfurt am Main.
- Moser, V. (2003): Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin. Opladen.
- Moser, V. (2022a): Inklusion im Bildungssystem: Definitionen, Steuerung, Prozesse und Wirkungen. Working Paper Studienförderung der Hans Böckler-Stiftung. Düsseldorf.
- Moser, V. (2022b): Die Geschichte der Behindertenpädagogik In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Fachgebiet/Rubrik Behinderten- und Integrationspädagogik, Theoretische Grundlagen der Behinderten- und Integrationspädagogik (S. 1–29). Weinheim, Basel.
- Orange, D. M. (2004): Emotionales Verständnis und Intersubjektivität. Beiträge zu einer psychoanalytischen Epistemologie. Frankfurt am Main.
- Paritätisches Bildungswerk – Bundesverband e.V. (Hg.) (1996): Von der Behandlung der Krankheit zur Sorge um Gesundheit. Frankfurt am Main.

- Pieper, M. (2016): Assemblagen von Rassismus und Ableism. Selektive Inklusion und die Fluchtlinien affektiver Politiken in emergenten Assoziationen. In: *Movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung*, 2 (1), 91–116.
- Preiß, H. (2006): Ein psychoanalytischer Blick auf geistige Behinderung. Impulse für Theorie und Praxis der Geistigbehindertenpädagogik. Rimpf.
- Prenzel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: H. Lutz/N. Wenning (Hg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93–107). Opladen.
- Prenzel, A. (2006): *Pädagogik der Vielfalt*. Wiesbaden.
- Reiser, H. (2003): Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? In: *Sonderpädagogische Förderung*, 48 (4), 305–312.
- Reiser, H. (2006): Machbarkeitsversprechungen und (sonder-)pädagogische Professionalität. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 75 (4), 336–339.
- Reiser, H. (2007): Inklusion – Vision oder Illusion? In: D. Katzenbach (Hg.): *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 99–105). Frankfurt am Main.
- Rohrmann, A./Schädler, J. (2011): Schwerter zu Pflugscharen? Zur Konversion von Grob- einrichtungen für Menschen mit Behinderungen im Zusammenhang der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. *Behindertenpädagogik*, 50 (3), 230–247.
- Rösner, H.–U. (2006): Inklusion allein ist zu wenig! Plädoyer für eine Ethik der Anerkennung. In: M. Dederich/H. Greving/C. Mürner/P. Rödler (Hg.): *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik* (S. 126–141). Gießen.
- Roth, G./Strüber, N. (2014): Pränatale Entwicklung und neurobiologische Grundlagen der psychischen Entwicklung. In: M. Cierpka (Hg.): *Frühe Kindheit 0–3 Jahre. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern* (S. 3–20). Heidelberg.
- Scharff, J. M. (2010): Die leibliche Dimension in der Psychoanalyse. Frankfurt am Main.
- Schmid Noerr, G. (2003): Zur Sozialisation der Gefühle. In: H. J. Busch/M. Leuzinger-Bohler/U. Prokop (Hg.): *Sprache, Sinn und Unbewusstes. Zum 80. Geburtstag von Alfred Lorenzer* (S. 113–132). Tübingen.
- Schultz-Venrath, U. (2013): *Lehrbuch Mentalisieren. Psychotherapien wirksam gestalten*. Stuttgart.
- Schuster, S. (2023): Die Forderung nach Inklusion in einer verkehrten Welt. *Behindertenpädagogik*, 62 (4), 317–331.
- Spitz, R. (1972): *Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr*. Stuttgart.
- The Boston Change Process Study Group (CPSG) (2004): Das Implizite erklären: die lokale Ebene und der Mikroprozess der Veränderung der analytischen Situation. In: *Psyche – Z Psychoanal*, 58 (9/10), 935–952.
- Waldschmidt, A. (2009): Disability Studies. In: M. Dederich/W. Jantzen (Hg.): *Behinderung und Anerkennung* (S. 125–133). Stuttgart.
- Weber, S. (2003): Heilpädagogische Intervention zur Förderung der Selbständigkeit bei jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung. *Behindertenpädagogik*, 42 (3/4), 228–253.
- Wocken, H. (2012): Rettet die Sonderschulen? Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung. *Gemeinsam leben*, 20 (2), S. 95–100.
- Wolff, M. (2002): Integrierte Hilfen vs. versäulte Erziehungshilfen. Sozialraumorientierung jenseits der Verwaltungslogik. In: R. Merten (Hg.): *Sozialraumorientierung. Zwischen fachlicher Innovation und rechtlicher Machbarkeit* (S. 41–52). Weinheim.
- Wolff, R. (1998): *Das Kind mit Down-Syndrom*. In: *Pikler-Gesellschaft Berlin* (Hg.): *Das kleine Kind mit Down-Syndrom* (S. 9–16). Berlin.

Mentalisierung, informelle Bildungsprozesse und Inklusion

Simone Danz

Inklusion erfordert eine Umgebung ohne Vorurteile und Barrieren, in der sich alle Menschen willkommen und wertgeschätzt fühlen können. Aktuelle Trends zeigen jedoch einen Mangel an Gemeinschaftssinn und eine eher unzureichende Umsetzung von Inklusion. Im Schulsystem werden Kinder mit Beeinträchtigungen häufig auf die eine oder andere Weise separiert. Der Bildungsraum Schule wird allzu oft auf formales Lernen reduziert, obwohl informelle Bildungsprozesse, die beiläufig und unbemerkt ablaufen, einen ebenso starken Einfluss auf Lernen, Entwicklung und Beziehungsgestaltung haben. Diese informellen Lernerfahrungen können zu reduzierten und stereotypen Vorstellungen führen, insbesondere in Bezug auf Menschen mit *Be*-hinderungserfahrungen¹. Förderung von Mentalisierungsfähigkeiten und inklusive Denkansätze sind entscheidend für die Schaffung einer inklusiven Gesellschaft.

1. Inklusion und informelle Bildungsprozesse

Der Bildungsraum Schule gehört zunächst zu den formalen Settings, in denen formalisierte Bildungsprozesse ablaufen. Diese Prozesse sollen gezielt und geplant sein, weil sie mit weiteren formalen Bildungsberechtigungen verknüpft sind (vgl. Baumbast et al. 2014, S. 17). Schulisches Lernen wird oft auf diese rein formalen Bildungsakte reduziert (vgl. Gerspach 2022, S. 177) und SchülerInnen² sehen den Bildungsraum Schule eher als einen Ort, an dem unliebsames

-
- 1 Die besondere Schreibweise *Be*-hinderung soll darauf aufmerksam machen, dass Behinderung eine Erfahrung ist, vgl. Weisser (2005), S. 20, und dass Ent-hinderung, vgl. Danz (2023), das Gegenstück zu *Be*-hinderung darstellt.
 - 2 Ganz bewusst wird in diesem Artikel – neben neutralen Formulierungen – das große I als inklusive Schreibweise verwendet. Es steht hier für Inklusion, Intersexualität und Intersektionalität. Diese Argumentation ist erfahrungsgemäß für viele Menschen gut nachvollziehbar. Zudem ist es das einzige Zeichen, das die weibliche Endung nicht als Anhängsel anfügt.

Lernen-Müssen stattfindet (vgl. Baumbast et al. 2014, S. 12). Aber Bildung umfasst mehr als nur das geplante Lernen – tatsächlich geschieht im Bildungsraum Schule vieles, was um das gemeinsame Lernen herum nicht nur gezielt und bewusst geschieht, sondern sich eher beiläufig und unbemerkt ereignet und schließlich Bildung ebenso stark – wenn nicht sogar deutlich mehr – beeinflussen kann als die gezielten Lernakte. SchülerInnen sammeln in jeder Minute Eindrücke und Erfahrungen, die sie verarbeiten, reflektieren und mit bisherigen Erkenntnissen vergleichen (vgl. Baumbast et al. 2014, S. 13). Informelles Lernen geschieht meist unbewusst während alltäglicher Situationen und führt zu alltagsverlässlichen Verhaltensmustern, die jedoch häufig auch in reduzierte und stereotype Vorstellungen und Rollenzuweisungen münden (vgl. Baumbast et al. 2014, S. 25). Für ein Gelingen der in Deutschland seit 2009 mit der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) geforderten inklusiven Bildung lohnt es sich, diese »Nebenwirkungen« von Bildungsprozessen im Bildungsraum Schule genauer zu betrachten und in Zusammenhang mit einem mentalisierungs-basierten pädagogischen Blick zu reflektieren.

Die konsequente Teilhabe von Menschen mit *Be*-hinderungen an der Gesellschaft, wie sie durch die UN-BRK vorgesehen ist, ist bisher noch weitgehend nur ein konzeptioneller Wunsch. Für eine inklusive Gesellschaft, in der das Wohlergehen aller gewährleistet ist und niemand ausgeschlossen wird, braucht es den Beitrag aller Beteiligten. Der übliche Fokus auf die sogenannte Förderung der Menschen mit *Be*-hinderungen verschleiert den Blick auf die eigentlichen Barrieren und Probleme. Reduzierte und stereotype Vorstellungen und Rollenzuweisungen stellen eines der Probleme dar, mit denen Menschen mit *Be*-hinderungen kämpfen. Die Juristin Theresia Degener beschreibt aus eigener Erfahrung, dass Behinderung lange Zeit nur als Schädigung verstanden und diagnostiziert, therapiert und gefördert wurde. Behinderung sei aber in den meisten Fällen ein Problem, das von der direkten Umwelt und den Mitmenschen ausgehe. Behinderte Menschen leiden demnach weniger unter der eigenen Beeinträchtigung als unter den gesellschaftlichen Benachteiligungen und den Reaktionen der Mitmenschen (vgl. Degener 2009, S. 200).

Gelingende Inklusion braucht solidaritätsfähige Mitmenschen, die Umwelten *ent*-hindernd statt *be*-hindernd gestalten können. Nötig ist also ein Sinn für Gemeinschaft und für solidarisches Verhalten, der zu einem funktionierenden Miteinander maßgeblich beitragen kann (vgl. Danz 2023, S. 280). Aktuell scheint aber eher ein leistungsorientiertes und unsolidarisches Gegeneinander gesellschaftliche Realität zu sein. So zeigen sich besorgniserregende Trends im Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen. Gemeinschaftssinn und ein solidarischer Umgang mit vermeintlich Schwächeren haben immer weniger

Bedeutung und für viele Heranwachsende ist es offenbar inzwischen ganz normal, andere auszugrenzen. Vermutlich trägt auch der Umstand dazu bei, dass es kaum sinnvolle gemeinsame Lernerfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne *Be*-hinderungserfahrungen an deutschen Schulen gibt.

Immer noch sind Heranwachsende mit *Be*-hinderungen im deutschen Schulsystem überwiegend in Förderschulen separiert (vgl. KMK 2022a) oder durch sogenannte Inklusionskräfte zwar in Allgemeinen Schulen (vgl. KMK 2022b) beschult, aber selbst mit den Inklusionskräften sind Kinder und Jugendliche mit *Be*-hinderungen häufig auch dort separiert (vgl. u. a. Lindmeier/Pollescher 2014, S. 203; Gundrum 2021, S. 106 ff.) und nicht wirklich Teil der Gemeinschaft. So fasst die Monitoring-Stelle der UN-Behindertenrechtskonvention in ihrem Parallelbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Bezug auf die inklusive Schulbildung zusammen, dass in Deutschland die Transformation hin zu einem inklusiven Schulsystem nicht stattfindet und ein grundlegendes Verständnis für Inklusion fehle (vgl. DIMR 2023, S. 38). Die Folge sei, dass Kinder und Jugendliche nach wie vor eher ohne schulischen Kontakt zu *be*-hinderten Gleichaltrigen aufwachsen und deshalb kaum einen respektvollen Umgang miteinander einüben können. Dies ist wahrscheinlich nicht der einzige Grund, warum es Heranwachsenden an Gemeinschaftssinn fehlt, aber es könnte ein wichtiger Faktor sein.

2. Inklusion und fehlender Gemeinschaftssinn

Alfred Adler, ein Kollege von Sigmund Freud, begründete die Individualpsychologie, die das Streben nach Sicherheit als menschliches Grundmotiv beschreibt (vgl. Rattner/Danzer 2007, S. 61 f.). Adler betont, dass menschliche Unvollkommenheiten zu Minderwertigkeitsgefühlen führen können, die oft durch das Streben nach Macht und Geltung kompensiert werden. Er hob die Bedeutung von sozialem Handeln für das Wohl aller hervor und betonte, dass ein starkes Gemeinschaftsgefühl ein Zeichen für psychische Gesundheit ist (vgl. Böhm/Seichter 2022, S. 233).

Die Ergebnisse einer Studie zur Ausprägung des Gemeinschaftssinns bei Kindern und Jugendlichen, die die Universität Bielefeld im Auftrag der Bepanthen Kinderförderung 2019 veröffentlicht hat, legen nahe, dass genau dieser Gemeinschaftssinn vielen Heranwachsenden fehlt. Die Studie mit dem Titel »Generation Rücksichtslos?« (Bepanthen-Kinderförderung 2019) zeigt, dass insbesondere männliche Jugendliche mit mangelnder Empathie, geringer Solidarität und Gleichgültigkeit gegenüber Schwächeren oder Leidtragenden

reagieren. Im Gegensatz zu den männlichen Jugendlichen verhalten sich Mädchen empathischer und solidarischer, sie reagieren weniger gleichgültig und weniger abwertend. Interessant ist aber, dass sich viele weibliche Jugendliche trotz dieser sozialen Kompetenzen in ihrer Umwelt eher unwohl fühlen. Ein weiteres Problem, das mit der Studie deutlich wird, ist das weitverbreitete Mobbing und körperliche oder sexualisierte Gewalt, die bereits an Grundschulen vorkommen. Holger Ziegler von der Universität Bielefeld und Projektleitung der Bepanthen-Studien äußert sich besorgt:

»Die Daten deuten darauf hin, dass wir hier kein Randgruppenphänomen, sondern potenziell einen Flächenbrand sehen. Die gezeigte Entsolidarisierung führt im Ergebnis zu einer gesellschaftlichen Degenerationsspirale. Das Prinzip der Solidargemeinschaft als Grundlage für eine gelingende Gesellschaft läuft Gefahr zu kippen« (Bepanthen-Kinderförderung 2019, S. 17).

Informelle Lernprozesse, ausgelöst durch das Vorbildverhalten der Eltern und des sozialen Umfelds, scheinen eine entscheidende Rolle dabei zu spielen, wie Kinder und Jugendliche Solidarität und Wertschätzung verinnerlichen. Zudem scheint es Zusammenhänge zwischen Leistungsdruck und Abwertungsverhalten zu geben (vgl. Bepanthen-Kinderförderung 2020). Eine tiefergehende Clusteranalyse der Gemeinschaftssinn-Studie von 2019 zeigt, dass Leistungsglaube sowie ein hoher Notendruck bei jungen Menschen Abwertungstendenzen gegenüber Randgruppen verstärken. Rund 21 Prozent der jungen Menschen, die besonders starke Abwertungstendenzen aufweisen, sehen sich als Versager und 35 Prozent fühlen sich häufig nutzlos. Auch Eltern, die daran glauben, dass man nur mit guten Leistungen erfolgreich sein kann, sich selbst aber nicht als erfolgreich erleben, neigen zur Abwertung anderer, die Minderheiten und Randgruppen angehören. Sie glauben, andere würden unverdient bevorteilt, weshalb sie selbst nicht erfolgreich sein können. Diese Einstellung überträgt sich dann auf ihre Kinder. Studienleiter Holger Ziegler beschreibt es so: »Wir beobachten bei diesen Eltern zum einen Abwertungstendenzen, vor allem gegenüber Minderheiten, die vermeintlich Privilegien erhalten, zum anderen deutlich erhöhte Leistungserwartungen an die eigenen Kinder« (Bepanthen-Kinderförderung 2020, S. 1 f.). Die Ergebnisse zeigen auch, dass Kinder und Jugendliche sich oft gestresst fühlen, weil sie Angst haben, ihre Eltern zu enttäuschen. Dies wird durch kritische Einstellungen der Eltern und hohe Erwartungen an schulische Leistungen verstärkt und eine mangelnde Solidarität gegenüber Schwächeren scheint sich von einer Generation zur nächsten fortzusetzen – andererseits kann solidarisches Verhalten mit entsprechenden Vorbildern auch gelernt wer-

den (vgl. Bepanthen-Kinderförderung 2020, S. 2 f.). Daraus ließe sich ableiten, dass Sozialverhalten, Selbstkonzept und emotionale Befindlichkeit als Gelingensbedingungen für eine solidarische Haltung gegenüber anderen angesehen werden können. Beziehungsmuster sind also in Bezug auf Gemeinschaftsfähigkeiten nicht unerheblich und sie sind stark erfahrungsbasiert, je nachdem welche Vorbilder wirken.

3. Mentalisierungsfähigkeit aus pädagogischer Sicht

Gemeinschaftsfähigkeiten beruhen auf Empathie und Verständnis und stehen unter anderem in Zusammenhang mit der Fähigkeit zu mentalisieren. Mentalisierung bedeutet, die eigenen und die mentalen Zustände anderer zu erkennen, zu verstehen und darauf angemessen zu reagieren. Durch Mentalisierung entsteht eine Vorstellung davon, welche gedanklichen Gründe das Verhalten eines Menschen verursachen könnten (vgl. Fonagy/Target 2006). Mentalisierung entspricht also der Fähigkeit, die Haltung und das Handeln zu interpretieren sowie die eigene Haltung reflexiv zu erfassen. Durch mentalisierende Beziehungserfahrungen scheinen sowohl Selbstkonzept als auch Sozialverhalten veränderbar zu sein. Im Rahmen psychotherapeutischer Interventionen kann die Stärkung der Mentalisierungsfähigkeit einen wesentlichen Beitrag zur psychischen Genesung leisten und ist als Wirkfaktor psychotherapeutischer Interventionen bekannt. Die Mentalisierungsfähigkeit konnte beispielsweise bei Jugendlichen, die traumatische Misshandlungserfahrungen gemacht hatten, das Auftreten von aggressivem Verhalten verringern (vgl. Schwarzer 2019, S. 141).

Mentalisieren wird aber auch verstärkt in der Pädagogik diskutiert. Hier bezieht sich der Begriff im Rahmen von Erziehungs- und Bildungsprozessen auf die Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen, Empathie zu zeigen, das eigene Verhalten entsprechend zu steuern und effektiv zu kommunizieren (vgl. Gerspach 2022, S. 167 f.; Gingelmeier/Ramberg 2018, S. 101). Insbesondere Fachkräfte können von einer ausgeprägten Mentalisierungsfähigkeit profitieren. Das zeigen Studien zur beruflichen Belastung von pädagogischen Fachkräften, für die das Konzept der Mentalisierung eine Ressource darstellen kann, um sich trotz hoher Belastung im Berufsalltag als psychisch gesund und handlungsfähig zu erleben (vgl. Schwarzer 2019, S. 142). In pädagogischen Kontexten kann auch die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen dazu beitragen, das Verständnis für die Bedürfnisse und Perspektiven anderer zu verbessern und die soziale Kompetenz zu stärken. Anknüpfend an die oben beschriebene Problematik der Entsolidarisierung, wie sie die Bepanthen-

Studie aufzeigt, kann für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen »eine intersubjektive Abstimmung auf die mentale Realität« (Schwarzer 2019, S. 135) hilfreich sein. So beschreibt Nicola-Hans Schwarzer (2019, S. 140 f.) beispielsweise Untersuchungen, die zeigen, dass die Fähigkeit zur Mentalisierung bei Jugendlichen allgemein eine Entwicklung von aggressivem Verhalten abmildern kann.

Mit Blick auf inklusive Settings weisen Gingelmaier und Schwarzer (2019, S. 13) darauf hin, dass psychosozial belastete Kinder oft traumatische Beziehungserfahrungen gemacht haben und die Beziehungsebene im Diagnoseprozess wichtig ist, um mit einer mentalisierenden Perspektive das Situative, Kontextuelle und Biografische als Grundlage für Verhalten anzuerkennen und zu berücksichtigen. Das Verhalten von Kindern und Jugendlichen anhand ihres mentalen Zustands und unter Berücksichtigung der sozial-emotionalen Entwicklung junger Menschen aus ihrer eigenen Perspektive zu betrachten, ermöglicht es demnach, pädagogische Interaktionen und Interventionen entsprechend anzupassen und auch zu vermitteln. So können pädagogische Interaktionen und Lernumgebungen für alle Beteiligten entwicklungsunterstützend gestaltet und unter inklusiven Aspekten betrachtet werden.

4. Vielfalt als Herausforderung im Miteinander

Unterschiedliche Facetten einer mentalisierungsbasierten Pädagogik für ein gelingendes Miteinander sollen mit der folgenden Fallgeschichte verdeutlicht werden.

Sabrina³, eine junge Frau mit Trisomie 21 weigerte sich, den Empfehlungen ihrer Förderschule zu folgen und in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderungen (WfbM) zu arbeiten. Sie entschied sich mithilfe Ihrer Eltern stattdessen, ihren Bundesfreiwilligendienst (BFD) im örtlichen Jugendzentrum zu absolvieren. Obwohl ihre Chefin Sabrinas Talente schätzt und sich für eine inklusive Arbeitsumgebung einsetzt, wird Sabrina eines Tages Opfer von Gewalt und Ausbeutung

3 Der Name wurde geändert. Die Fallgeschichte beruht auf wahren Tatsachen und wurde auch in einem Artikel in der Fachzeitschrift »heilpaedagogik.de« in der Ausgabe 01/2024 beschrieben (Danz, S. (2024): Die 360-Grad-Perspektive in der Diagnostik als Basis für soziale Inklusion. <https://bhpverlag.de/programm/fachzeitschrift-heilpaedagogik-de-ausgabe-01-2024/> (Zugriff am 08.04.2024).

durch Gleichaltrige. Vor kurzem wurde sie abends vor dem Jugendzentrum von drei Jugendlichen aufgehalten, die dort regelmäßig nach der Schule zum Tischkicker spielen kommen. Sie zwangen sie, 10 Euro aus der Kasse des Jugendzentrums zu nehmen und ihnen zu übergeben. Sabrina teilte später ihrer Chefin mit, dass die Jungs zurückkommen würden und mehr Geld wollten. Zusätzlich stellte sich heraus, dass dieselben Jugendlichen Sabrina ein paar Tage zuvor in einem Nebenraum eingeschlossen hatten und sie dort eine Stunde lang festhielten. Bisher hatte Sabrina niemandem davon erzählt.

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass die aktuelle Ausgestaltung von Inklusion noch Grenzen hat. Eine umfassende Perspektive, die auch das Umfeld berücksichtigt, ist dringend erforderlich, um Barrieren abzubauen und inklusive Gemeinschaften zu realisieren. Es bedarf eines Gefühls für Solidarität und gemeinschaftliches Handeln. Mentalisierung kann den Aufbau eines konstruktiven Miteinanders sowie gegenseitigen Vertrauens fördern und den oben beschriebenen Trends von Entsolidarisierung entgegenwirken. Aus Sicht der mentalisierungsbasierten Pädagogik setzen Bildungs- und Erziehungsprozesse zur gelingenden Gestaltung inklusiver Situationen geeignete Mentalisierungsprozesse voraus (vgl. Link 2018, S. 254).

Vielfalt wird meistens nicht als eine Quelle der Bereicherung angesehen, sondern kann für viele Menschen herausfordernd, überfordernd oder belastend sein, wie Beate Aschenbrenner-Wellmann und Lea Geldner (2021, S. 50) es beschreiben. Dies liegt daran, dass Vielfalt eher Unübersichtlichkeit bewirkt und oft erfordert, von gewohnten Mustern abzuweichen und Neues auszuprobieren. Eine entscheidende Fähigkeit, um Hindernisse auf dem Weg zu einem inklusiven Miteinander zu überwinden, besteht darin, sich reflektiert auf Unbekanntes, Irritierendes und auf Unsicherheiten einzulassen sowie Solidarität anstelle von Konkurrenz und Leistungsstreben zu fördern (vgl. Danz 2023, S. 279). Dies ist umso schwieriger, je höher das eigene Stresslevel ist. Kinder, Jugendliche und nicht selten auch Erwachsene, die in ständiger Angst leben, den Erwartungen nicht zu entsprechen und sich nutzlos oder als VersagerInnen fühlen, entwickeln oft Wut, Zorn und Aggressivität gegenüber ihrer Umwelt und neigen dazu, andere zu beschämen, um selbst nicht beschämt zu werden, wie es in einer Studienpublikation zu Stress bei Kindern der Bepanthen-Kinderförderung (2015) beschrieben ist. Stress und unsichere Beziehungsgestaltung, vor allem in sensiblen Phasen der Entwicklung, führen dazu, dass die Fähigkeit zur mentalisierenden Reflexion eingeschränkt oder weniger gut ausgebildet wird (vgl. Gengelmeier/Ramberg 2018, S. 100 f.). Ein pädagogischer Auftrag kann demnach lauten, den

Heranwachsenden »über Spiegelungen dabei zu helfen, ihre Affekte alters- und situationsgerecht regulieren zu können« (Gingelmeier/Ramberg 2018, S. 101).

Individuen, die mit sich selbst unzufrieden sind, können lernen, das eigene Verhalten zu hinterfragen, um zu verhindern, dass sie ihren Frust auf vermeintlich Schwächere abladen. Die Anerkennung von unterschiedlichen Leistungsniveaus als gleichwertig und gleichwürdig erfordert eine Haltung der Vielfalts-toleranz und Fehlerfreundlichkeit. Hier sind auch pädagogische Fachkräfte aufgefordert, sich nicht vom (inneren) Leistungsdruck zu unüberlegtem Aus-agieren verleiten zu lassen, sondern die eigenen Selbstanteile zu erkennen (vgl. Ramberg 2018, S. 111).

Es ist für alle Beteiligten unangenehm, wenn man scheitert, mit Neuem konfrontiert wird oder etwas nicht beherrscht. Die allgemeine Betonung von Wettbewerb und Leistungsdruck sowie der Glaube an die Erreichbarkeit von Perfektion gepaart mit begrenzten Ressourcen führen oft dazu, dass Fachkräfte an ihre Grenzen geraten. Mentalisierungs-basierte Reflexion bedeutet hier das eigene Verhalten sowie das Selbstkonzept zu überdenken und zu reflektieren, um die eigenen Grenzen nicht aus Angst zu überschreiten, um vermeintlichen Ansprüchen gerecht zu werden. Auch wenn das Eingestehen von Schwächen und die Akzeptanz von Grenzen häufig auf innere und äußere Widerstände stoßen, da sie das Ideal von Selbstbeherrschung, Autonomie und Leistungsfähigkeit in-frage stellen, genau der Mut, Schwächen und Fehler angemessen zu verarbeiten, kann Lernenden zeigen, wie wichtig das Mentalisieren für Frustrationstoleranz und Impulskontrolle ist (vgl. Gerspach 2022, S. 177).

Am Beispiel des Jugendzentrums ließe sich zeigen, dass die Fachkräfte auch dort vor der Herausforderung stehen, trotz begrenzter Ressourcen gute Leistungen zu erbringen und eine respektvolle Zusammenarbeit zu gewährleisten. Stress und Alltagskomplika-tionen führen manchmal zu einem situativen Handeln, das den Jugendlichen zeigt, wie sehr Leistung und Anerkennung miteinander verbunden sind und dass Beschämung droht, wenn Anforderungen nicht erfüllt werden können. Es ist wichtig, dass Fachkräfte über ihr eigenes Verhalten im leistungs- und selektionsorientierten System der Gesellschaft nachdenken und für sich selbst reflektieren, wie bereitwillig sie eigene Grenzen überschreiten, um scheinbaren Anforderungen gerecht zu werden (vgl. Danz 2023, S. 316). Es ist daher eine wichtige Frage, wie die Fachkräfte reagieren, wenn die Personen, für die sie verantwortlich sind, bestimmte Leistungen nicht erbringen können oder über entsprechende Fähigkeiten nicht verfügen. Wenn Fachkräfte beispielsweise routinemäßig über ihre eigenen Grenzen gehen und den Leistungsdruck nicht infrage stellen, ist es wahrscheinlich, dass sie auch nicht in der Lage sind, eine gleichberechtigte Beziehung auf Augenhöhe mit jenen zu gestalten, die weniger

als das Erwartete leisten können. Gleichzeitig sind die Fachkräfte wichtige Vorbilder für die Jugendlichen, die durch informelle Lernprozesse begreifen können, wie man das eigene Verhalten und die eigenen Emotionen verstehen und gut mit Grenzen umgehen kann.

5. Inklusion als ein reflektiertes »In-Beziehung-Gehen«

Für die drei Jugendlichen in der Fallgeschichte spielen die Mitarbeitenden im Team des Jugendzentrums eine entscheidende Rolle. Für die Heranwachsenden ist es wichtig zu reflektieren, welche Werte und Ziele in ihrem Leben eine Rolle spielen und unter welchem Erfolgs- und Erwartungsdruck sie sich möglicherweise selber fühlen oder ihn sich selbst machen. Es ist von großer Bedeutung, dass die Jugendlichen lernen, ihre eigene Angst vor Misserfolgen oder Beschämung nicht auf andere zu projizieren oder sich auf Kosten anderer zu profilieren. Die Jugendlichen können lernen, ihre Einstellung und bisherigen Erfahrungen im Leben zu reflektieren (Wie bin ich bisher behandelt worden, was hat gutgetan, was nicht?) und das eigene Handeln zu hinterfragen (Wie gehe ich mit anderen um und möchte ich selbst so behandelt werden?). Das Mentalisieren, das die Wahrnehmung und Reflexion von Gedanken, Gefühlen und Überzeugungen umfasst, ist hier die Grundlage dafür, das Selbst als Initiator innerer Reaktionen und sozialer Interaktionen zu erkennen. Sie markieren den Startpunkt, um Affekte zu verstehen und zu kontrollieren (vgl. Gingelmeier/Ramberg 2018, S. 94f.). Durch Anleitung der Teammitglieder im Jugendzentrum können die Jugendlichen lernen, diese Fähigkeit zu entwickeln und zu verstehen, wie wichtig sie für das Zusammenleben in der Gemeinschaft ist. Sich gegenseitig zu verstehen und dafür zu sorgen, dass es allen so gut wie möglich geht, wäre Grundlage für gelingende Inklusion. Mit Pierre-Carl Link (2018, S. 255 ff.) und unter Bezug auf Stuart W. Twemlow und Peter Fonagy (2016) kann in diesem Zusammenhang von einer mentalisierenden Gemeinschaft gesprochen werden, die für bewusste und unbewusste Ausgrenzungsprozesse sensibilisiert und exkludierende Situationen erkennen und verwandeln kann. Die Anwendung mentalisierungsbasierter Pädagogik könnte ein Indikator für förderliche pädagogische Ansätze sein, die auf eine inklusivere Gemeinschaft abzielen und dadurch Exklusion reduzieren. Damit betont das Konzept der Mentalisierung einen sozialpsychologischen Entwicklungsaspekt, der im Diskurs über Inklusion oft fehlt (Link 2018, S. 258). Eine ähnliche Herangehensweise wird mit der 360-Grad-Perspektive empfohlen, um inklusive Settings erfolgreich zu gestalten. Demnach besteht ein Entwicklungsbedarf für alle Beteiligten (vgl. Danz

2023, S. 311). Die Rolle der Fachkräfte oder anderer Bezugspersonen verlagert sich dann dahingehend, Bedingungen für Partizipation und soziale Inklusion zu schaffen und zu koordinieren. Dadurch erhält die individuelle Förderung eine neue Bedeutung und ein neues Ziel: Statt der Konzentration auf die individualisierte Förderung von Personen mit Behinderungen werden die Stärkung der Solidaritätsfähigkeit in der Gemeinschaft und das gelingende Miteinander fokussiert und mentalisierungsfördernd insbesondere Gruppenprozesse reflektiert. In Bezug auf die Schule zeigt Link in diesem Sinne auf, wie mentalisierungs-basierte und mentalisierungsfördernde Pädagogik Schule nicht nur als einen demokratischen Ort versteht, sondern die Beteiligten anregt, auch über den Lernort Schule hinaus demokratiefähig zu werden (vgl. Link 2018, S. 256). Am Beispiel der drei Jugendlichen in der Fallgeschichte kann hier gezeigt werden, dass eine angemessene autonome Handlungsfähigkeit keine Demonstration von Macht und Überlegenheit braucht oder anderen den eigenen Willen aufzuzwängen, sondern Autonomie neben Selbstaktivität, individueller Willens- und Motivations- sowie Kompetenzentwicklung, ebenso die Wertschätzung anderer, die Förderung von Kooperation, das Streben nach Gemeinschaft und die Übernahme von Verantwortung für Mitmenschen umfassen sollte (vgl. Link 2018, S. 257).

Leider sind die informellen Lernprozesse in der aktuellen Situation an deutschen Schulen häufig davon gekennzeichnet, dass viele Interaktionen – nämlich beinahe jede vierte Aktion – im Klassenzimmer verletzend und beschämend wirken kann. Dies zeigt Annedore Prengel mit ihrem Forschungsteam, das fall- und datenbasiert unter anderem ethische Probleme des pädagogisch-didaktischen Lehrhandelns reflektiert (vgl. Prengel et al. 2016, S. 154). Die Analysen zeigen auch, dass das Verhalten der Lehrpersonen von den Lernenden nicht selten nachgeahmt wird. Kinder imitieren demnach oft das Verhalten ihrer Lehrkräfte, indem sie ein Kind ermutigen, das von der Lehrperson unterstützt wird, aber eben auch ein demütigendes Verhalten gegenüber einem Kind nachahmen, das von der Lehrkraft gedemütigt wurde. Das überträgt sich dann vermutlich auch auf Freizeitsituationen außerhalb der Schule, wie in der Fallgeschichte gezeigt. Ein Beispiel für eine gelingende Gestaltung des Schulgeschehens, das sich auch auf das Verhalten außerhalb der Schule auswirkt, zeigt beispielsweise der Dokumentarfilm »Herr Bachmann und seine Klasse« (FilmFestSpezial 2021). Wenn die Stärkeren den Schwächeren helfen, ohne dass es beschämend oder erniedrigend wirkt, dann profitiert die gesamte Gemeinschaft davon. Heranwachsende können reflektierend lernen, dass die Stärke einer Gemeinschaft von der Unterstützung der Schwächeren abhängt. Der Film illustriert, wie Lehrkräfte ihren SchülerInnen auch in Konfliktsituationen ein würdevolles, respektvolles und unterstützendes Miteinander vorleben können. Und nebenbei wird deut-

lich, dass Leistungen nur Momentaufnahmen sind und nichts über den Menschen aussagen.

Für die beschriebene Fallgeschichte könnte mit Blick auf Sabrina noch verdeutlicht werden, dass Mentalisieren auf verschiedenen Niveaus möglich und hilfreich ist. Sabrina wird aufgrund des Extrachromosoms 21 eine geistige Behinderung zugeschrieben, was beispielsweise dazu geführt hat, dass sie einen entsprechenden Bildungsgang in einer inklusiven Schule absolvieren musste. Sie durfte deshalb kein Englisch lernen, was sie sehr traurig gemacht hat. Sabrina ist in einem sehr inklusionsbewussten Haushalt mit mentalisierender Kommunikationskultur aufgewachsen. Sie spielt Gitarre und kann mit großer Freude ganze Passagen von Spielfilmen transkribieren, gilt aber als »geistig behindert«. In ähnlichen Zusammenhängen stellt Manfred Gerspach die Frage nach der fehlenden Abgrenzung zwischen biologischen und psychosozialen Aspekten. Er weist darauf hin, dass die Dominanz organischer Schädigungen nicht immer klar definiert ist (vgl. Gerspach 2022, S. 181). Das Konzept der geistigen Behinderung wird folglich oft nur eingeschränkt betrachtet und im Rahmen von Bildung eher auf rein praktische Aspekte reduziert. Dadurch wird den Betroffenen in ihren Bildungsprozessen eine passive oder sogar kontraproduktive Rolle zugewiesen, mit der Folge, dass sie sich entsprechend verhalten. Schnell kommt es in der Folge bei den Fachkräften zur Annahme, die Betroffenen wären nicht in der Lage zu mentalisieren (vgl. Gerspach 2022, S. 182).

Um zu verstehen, wie sich die Fähigkeit zur Mentalisierung nach und nach ausbilden kann, sind die entwicklungslogischen Zusammenhänge interessant. Das Mentalisierungskonzept geht über rein kognitive Mechanismen hinaus, indem es die Bindungsforschung mit der »Theory of Mind«-Forschung verbindet. Eine angemessene Affektspiegelung seitens der Bezugsperson, beispielsweise der Mutter, ist entscheidend für die schrittweise Entwicklung der Affektregulierung beim Kind. Ähnlich dem Konzept des »Containing« von Wilfred Ruprecht Bion (vgl. Fonagy/Target 2006, S. 173) hilft eine solche Spiegelung dem Kind, emotionale Zustände (an)zuerkennen und durch Interaktion zu verbessern. Dies ermöglicht es dem Kind, sich selbst als regulierenden Akteur wahrzunehmen und eine zweite Ebene der Darstellung von Gefühlen zu entwickeln, was die Grundlage für die Regulierung von Gefühlen und Impulsen bildet. Indem die Bezugsperson dem Kind mentale Zustände spiegelt und es entsprechend behandelt, kann das Kind ein strukturiertes Verständnis von sich selbst aufbauen. Dies gilt für alle Kinder, bei denen keine (Ver-)Störungen an einzelnen Punkten die Kommunikation einschränken. Wolfgang Jantzen erklärt ausführlich, wie diese Irritationen im feinen Geflecht früher und prägender Interaktionen mit der Umwelt oder Bezugspersonen die Entwicklung von

Menschen mit Behinderungen beeinflussen und dazu führen können, dass Behinderung unter isolierenden Bedingungen als sinnvolles und systematisches Verhalten entsteht (vgl. Jantzen 2018, S. 341 ff.). Lernen und Entwicklung können stattfinden, wenn emotionale Resonanz und dialogische Wechselbeziehungen als Grundlage vorhanden sind. Ähnlich beschreibt es auch Gerspach (vgl. Gerspach 2022, S. 181–184).

Für diese inklusive Sicht auf Mentalisierungsprozesse kann es hilfreich sein, Robert Kegan's »Stufen des Selbst« (Kegan 2008) zu betrachten. Der Harvard-Psychologe Kegan sieht – ähnlich wie Donald Woods Winnicott – die Entwicklung vom Säugling bis zum reifen Erwachsenen als einen Prozess an, der sich zwischen dem Drang zur Unabhängigkeit und dem Wunsch nach Zugehörigkeit vollzieht. Der Antrieb dafür stammt aus dem Subjekt selbst, das immer mehr in der Lage ist, Selbstanteile distanziert, quasi »von außen« zu betrachten und zum Objekt der Selbstreflexion werden zu lassen. Auf jeder Stufe dieser Subjekt-Objekt-Beziehung werden die Gleichgewichtsverhältnisse neu organisiert und Konflikte besser bewältigt als zuvor. Der Mensch gewinnt zunehmend an Autonomie und gleichzeitig an Beziehungsfähigkeit. Kegan bezieht die Ansätze Jean Piagets und Lawrence Kohlbergs mit ein und stellt die Entwicklung, den Fortschritt beziehungsweise das qualitative Wachstum in den Vordergrund. Im Gegensatz zu statischen Persönlichkeitsmodellen zeigt sein dynamisches Modell auf, wie Menschen auf jeder Entwicklungsstufe sich selbst, andere Personen und die jeweilige Umwelt unterschiedlich wahrnehmen, also kurz gesagt, wie sie Bedeutung bilden und vermitteln. Jede Entwicklungsstufe ist dabei komplexer und integrierter als die vorherige, und jede bietet neue Handlungsmöglichkeiten (vgl. Kegan 2008, S. 157 ff.). Diese Strukturen zeigen, welche inneren Prozesse Menschen beeinflussen, ohne dass sie sich dessen bewusst sind (Subjekt), und welche sie aktiv steuern oder gestalten können (Objekt). Die Art und Weise, wie Menschen Bedeutung konstruieren, wird durch diese Strukturen geprägt, was laut Kegan eine neue Perspektive auf die Beziehung zwischen Individuum und sozialem System eröffnet. Entwicklung wird dabei als fortlaufender Prozess betrachtet, bei dem die Fähigkeit zur Steuerung zunimmt.

Kegan identifiziert insgesamt fünf sequenzielle Strukturen der Bedeutungsbildung, wobei die letzten drei Stufen im Erwachsenenalter besonders relevant sind (vgl. Strasser/König 2022, S. 102).

Paralleltext zur Grafik:

Die Tabelle trägt in drei Spalten von links nach rechts die Überschriften: Stufe, Subjektbereich und Objekt. In den Zeilen sind die fünf Stufen der Subjekt-Objekt-Beziehung erklärt.

Tabelle 1: Stufenfolge der Subjekt-Objekt-Beziehung nach Robert Kegan

Stufe	Subjektbereich	Objekt
0: einverleibend	Reflexe, Bewegungen	Keins
1: impulsiv	Impulse, Wahrnehmungen	Reflexe, Bewegungen
2: souverän	Bedürfnisse, Wünsche	Impulse, Wahrnehmungen
3: zwischenmenschlich	Wechselseitige Beziehungen	Bedürfnisse, Wünsche
4: institutionell	Eigenautorität, Ideologie	Wechselseitige Beziehungen
5: überindividuell	Überindividualität	Eigenautorität, Ideologie

Anmerkung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Kegan 2008, S. 157 ff. und Strasser/König 2022, S. 102.

Stufe 0 mit dem Titel »*Einverleibend*« bezieht sich auf den Subjektbereich der Reflexe und Bewegungen. Ein Bereich, der als Objekt betrachtet werden kann, ist auf dieser Stufe noch nicht vorhanden. In der nächsten Zeile steht:

Stufe 1: »*Impulsiv*« bezieht sich auf den Subjektbereich der Impulse und Wahrnehmungen. Der Bereich, der auf dieser Stufe als Objekt betrachtet werden kann, sind die Reflexe und Bewegungen. Ein Pfeil zeigt an, dass dieser Bereich auf der vorherigen Stufe noch zum Subjektbereich gehörte und dort nicht reflektierend wahrgenommen werden konnte.

In der nächsten Zeile ist *Stufe 2:* »*Souverän*« beschrieben und bezieht sich auf den Subjektbereich der Bedürfnisse und Wünsche. Der Bereich, der hier als Objekt betrachtet werden kann, sind die Impulse und Wahrnehmungen. Ein Pfeil zeigt an, dass dieser Bereich auf der vorherigen Stufe ist, noch zum Subjektbereich gehörte und dort nicht reflektierend wahrgenommen werden konnte.

Die nächste *Stufe 3:* »*Zwischenmenschlich*« bezieht sich auf den Subjektbereich der wechselseitigen Beziehungen. Der Bereich, der auf dieser Stufe als Objekt betrachtet werden kann, sind die Bedürfnisse und Wünsche. Ein Pfeil zeigt an, dass dieser Bereich auf der vorherigen Stufe noch zum Subjektbereich gehörte und dort nicht reflektierend wahrgenommen werden konnte.

Stufe 4: »*Institutionell*« bezieht sich auf Eigenautorität, Ideologie. Der Bereich, der auf dieser Stufe als Objekt betrachtet werden kann, sind die wechselseitigen Beziehungen. Ein Pfeil zeigt an, dass dieser Bereich auf der vorherigen Stufe ist, noch zum Subjektbereich gehörte und dort nicht reflektierend wahrgenommen werden konnte.

Stufe 5: »*Überindividuell*« steht in der untersten Zeile der Tabelle und bezieht sich auf den Subjektbereich der Überindividualität. Der Bereich, der auf dieser Stufe als Objekt betrachtet werden kann, sind Eigenautorität und Ideologie. Ein Pfeil zeigt an, dass dieser Bereich auf der vorherigen Stufe noch zum Subjektbereich gehörte und dort nicht reflektierend wahrgenommen werden konnte.

Die Stufenfolge der Subjekt-Objekt-Beziehung kann auch verschiedene Niveaus der Mentalisierung beschreiben, die zunehmend komplexer vollzogen werden kann. So entwickelt sich die Art der Reflexion eng verwoben mit den Vorstellungen darüber, wie die Welt, das eigene Selbst und die Mitmenschen funktionieren (vgl. Strasser/König 2022, S. 98). Wird die geeignete Mentalisierung in den früheren Stufen aufgrund mangelnder oder verstörter Spiegelungen gehemmt, kann sie nicht adäquat gelernt werden.

In Sabrinas Fallgeschichte könnte die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die junge Frau sehr wohl bis auf Stufe der zwischenmenschlichen Reflexion, eigene Bedürfnisse, Wünsche und auch Ängste mentalisieren kann und schließlich ihre Chefin über die Vorkommnisse informiert. Mit der Beschreibung, dass die Jungs zurückkommen würden und mehr Geld wollten, zeigt Sabrina auch die Fähigkeit, sich in die drei Jugendlichen hineinzusetzen und ihre Motive zu erraten. Sie kann dementsprechend handeln und sich selbst vor wiederholten negativen Erfahrungen schützen – sie mentalisiert ihr Gegenüber und handelt entsprechend.

6. Schlussbetrachtung

Die UN-Behindertenrechtskonvention fordert in Artikel 8 (Bewusstseinsbildung) die Implementierung wirksamer Maßnahmen, die Vorurteilen und Benachteiligungen aufgrund von Behinderungen entgegenwirken. Um eine Gesellschaft zu schaffen, in der Menschen mit Behinderungen sich gewürdigt und willkommen fühlen können, ist es – das sollte in diesem Artikel gezeigt werden – entscheidend, die Inklusionsbereitschaft Einzelner und in Gruppenbezügen zu stärken. Das Gelingen inklusiver Settings hängt davon ab, wie gut Menschen ihre sozialen Fähigkeiten entwickeln und ihr eigenes Verhalten reflektieren und steuern können. Sowohl das soziale Umfeld als auch die Erziehung spielen eine wichtige Rolle dabei, Solidarität und Toleranz zu fördern und soziale Kompetenzen zu stärken, insbesondere bei Menschen, die keine *Behinderungserfahrungen* haben. Es kann nicht früh genug damit begonnen werden, mentalisierungsbasiert ein solidarisches Verständnis für Vielfalt im Alltag zu etablieren. Und es braucht auch bei der Förderung von Mentalisierungsprozessen inklusive Denkansätze, die niemanden ausschließen.

Literatur

- Aschenbrenner-Wellmann, B./Geldner, L. (2021): *Diversität in der Sozialen Arbeit. Theorien, Konzepte, Praxismodelle*. Stuttgart.
- Baumbast, S./Hofmann-van de Poll, F./Lüders, C. (2014): *Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise*. München. http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/TOP_5_Non_formale_und_informelle_Lernprozesse_inhttps://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2014/DJI_Expertise_non-formales%20Lernen_final.pdf (Zugriff am 22.03.2024).
- Bepanthen-Kinderförderung (2015): *Stress bei Kindern* Studienpublikation der Bepanthen-Kinderförderung und der Universität Bielefeld. Leverkusen, verfügbar unter <https://www.bepanthen.de/kinderfoerderung/sozialforschung/stress-bei-kindern> (Zugriff am 09.04.2024).
- Bepanthen-Kinderförderung (2019): *Generation »Rücksichtslos«? Gemeinschaftssinn bei Kindern und Jugendlichen*. Studienpublikation der Bepanthen-Kinderförderung und der Universität Bielefeld. Leverkusen. <https://www.bepanthen.de/sites/g/files/vrxlpx36091/files/2021-01/studienpublikation-gemeinschaftssinn.pdf> sowie <https://www.bepanthen.de/kinderfoerderung/sozialforschung/gemeinschaftssinn> (Zugriff am 21.93.2024).
- Bepanthen-Kinderförderung (2020): *Presseinformation. Bepanthen-Kinderförderung und Uni Bielefeld werten Gemeinschaftssinn-Studie weiter aus – Fokus Eltern-Einfluss*. Leverkusen. https://www.bepanthen.de/sites/g/files/vrxlpx36091/files/2021-01/BKF_Elternperspektive_PI.pdf (Zugriff am 21.03.2024).
- Böhm, W./Seichter, S. (2022): *Wörterbuch der Pädagogik*. Paderborn.
- Danz, S. (2023): *Ent-hinderung. Ein Leitfaden*. Weinheim.
- Degener, T. (2009): *Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. Recht der Jugend und des Bildungswesens* 57(2). <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0034-1312-2009-2-200/die-un-behindertenrechtskonvention-als-inklusionsmotor-jahrgang-57-2009-heft-2?page=1> (Zugriff am 21.03.2024).
- DIMR – Deutsches Institut für Menschenrechte (2023): *Parallelbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen zum 2./3. Staatenprüfverfahren Deutschlands*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Parallelbericht/DIMR_Parallelbericht_an_UN-Ausschuss_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_2023.pdf (Zugriff am 23.03.2024).
- FilmFestSpezial (2021): *Herr Bachmann und seine Klasse – Filmkritik*, <https://www.youtube.com/watch?v=XEdHWnoGPTE> (Zugriff am 08.04.2024).
- Fonagy, P./Target, M. (2006): *Psychoanalyse und die Psychopathologie der Entwicklung*. Stuttgart.
- Gerspach, M. (2022): *Anforderungen an eine mentalisierungsfördernde Institution*. In: H. Kirsch/H/T. Nolte/S. Gingelmaier (Hg.): *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (S. 164–188). Göttingen.
- 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./Schwarzer, N.-H. (2019): *Beziehung, Beziehungsgestaltung und Mentalisieren*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 25, 3/2019, S. 12–18.
- Gundrum, K. (2021): *Exklusion und Schädigung durch Inanspruchnahme der Kinder- und Jugendhilfe*. In: *Neue Praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 2/2021, S. 196–117.
- Jantzen, W. (2018): *Schwerste Behinderung als sinnvolles und systemhaftes Verhalten unter isolierenden Bedingungen anhand der Beispiele Anenzephalie, Epilepsie und Autismus*. In: F. J. Müller (Hg.): *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 335–357). Gießen. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15823/pdf/Jantzen_2018_Schwerste_Behinderung_als_sinnvolles_und_systemhaftes_Verhalten.pdf (Zugriff am 10.04.2024).

- Kegan, R. (2008): Die Entwicklungsstufen des Selbst: Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2022a): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2021.pdf (Zugriff am 23.3.2024).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2022b): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2021.pdf (Zugriff am 23.03.2024).
- Lindmeier, B./Polleschner, S. (2014): Schulassistenz – ein Beitrag zu einer inklusiven Schule oder zur Verfestigung derzeitiger Schulstrukturen? In: Zeitschrift Gemeinsam leben, Ausgabe 4/2014, S. 195–205.
- Link, P.-C. (2018): Relevant wäre, die Pädagogik subjektfähig zu machen. Eine inklusive Gemeinschaft als Kooperationsverhältnis mentalisierender Subjekte. In: S. Gengelmeier/S. Taubner/A. Ramberg (Hg.): Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik (S. 254–267). Göttingen.
- Prenzel, A./Tellisch, C./Wohne, A./Zapf, A. (2016): Lehrforschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (2016) 2, S. 150–157. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/13936/pdf/BZL_2016_2_150_157.pdf (Zugriff am 23.03.2024).
- Ramberg, A. (2018): Mentalisierungs-basierte Interventionen und professionelle Haltung in der Pädagogik am Beispiel von Schule. In: S. Gengelmaier/Taubner, S./Ramberg, A. (Hg.): Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik (S. 107–119). Göttingen.
- Rattner, J./Danzer, G. (2007): Individualpsychologie heute. 100 Jahre Lehre Alfred Adlers (1907–2007). Studienausgabe. Würzburg.
- Schwarzer, N.-H. (2019): Mentalisieren als schützende Ressource. Eine Studie zur gesundheits-erhaltenden Funktion der Mentalisierungsfähigkeit. Wiesbaden.
- Strasser, R./Koenig, O. (2022): Entwicklung halten und begleiten beim Gestalten inklusiver Zukünfte. In: O. Koenig (Hg.): Inklusion und Transformation in Organisationen (S. 96–115). Bad Heilbrunn. https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26058/pdf/Strasser_Koenig_2022_Entwicklung_halten_und_begleiten.pdf (Zugriff am 21.04.2024).
- Twemlow, S. W./Fonagy, P. (2016): Vom gewalterfüllten sozialen System zum mentalisierenden System: Ein Experiment in Schulen. In: J. G. Allen/P. Fonagy, (Hg.): Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis (S. 300–421). Stuttgart.
- Weisser, J. (2005): Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld.

Mentalisieren im Resonanzraum? Emotional-kognitive Entwicklung und inklusive Bildungsprozesse

Jan Steffens

Mentalisieren ist ein psychischer Vorgang, bei dem es darum geht, sich selbst von außen und andere von innen zu betrachten, mit dem Ziel Gedanken, Gefühle und Verhalten besser interpretieren und verstehen zu können (Allen/Fonagy/Bateman 2011). Die positiven Auswirkungen des Mentalisierens auf Selbstregulation, Beziehungen und psychische Gesundheit stehen mittlerweile außer Frage und gelten als vielfach bestätigt (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2019). Dennoch stellt der methodologische Ausgangspunkt des »holding mind in mind« (Allen et al. 2011) jede entsprechende Entwicklungstheorie vor ein erkenntnistheoretisches Problem, das in der Philosophie als das »problem of other minds« (Gallese 2013, S. 79) bezeichnet wird. Die Schwierigkeit liegt in einer nicht-solipsistischen Beantwortung der Frage, wie es dem Menschen gelingt, überhaupt Rückschlüsse in Bezug auf interne mentale Zustände anderer Menschen zu ziehen. Es gibt mit Überlegungen wie der »Theory of Mind« oder der »Simulation-Theory« explizite Lösungsversuche dieses Problems, allerdings auch eine Tendenz zu einer »Konzeptualisierung [...], die sich beinahe ausschließlich auf die verbalen Aussagen und die sprachlich vermittelte Performanz« (Gallese 2013, S. 79) stützt. Dieser Artikel versucht über die Darstellung von Forschungen zu intersubjektiven Synchronisationsprozessen eine Perspektive auf den Menschen als Resonanzkörper zu entwickeln und Berührungspunkte zwischen dem Mentalisierungskonzept, einem intersubjektiven Resonanzbegriff und Vygotskij's Konzeption emotionaler Entwicklung aufzuzeigen. Insbesondere in Bezug auf Formulierungen wie »Mentalisieren von Emotionen« oder »emotionserfülltes Mentalisieren« (Allen et al. 2011, S. 91) scheint eine Untersuchung der Schnittmenge zwischen dem Mentalisierungskonzept und emotionstheoretischen Konzeptionalisierungen des Resonanzbegriffs (Steffens 2019, 2022) auf ein großes Potenzial für Überlegungen zu inklusiven Bildungsprozessen hinzuweisen.

1. Die Entwicklung der Emotionen: Vygotskij als methodologische Grundlage?

In gewisser Weise erscheint es paradox, dass menschliches Erleben, Verhalten, Motivationen und Entscheidungen so grundlegend mit den Emotionen verstrickt sind (Steffens 2022) und dennoch in der Emotionsforschung bisher kaum Einigkeit darüber existiert, was genau Emotionen eigentlich sind (Jantzen 2014; Fuchs 2016). Vermutlich liegt die Schwierigkeit gerade in eben jener integralen Verwobenheit des menschlichen Lebens mit Dimensionen emotionalen Erlebens, welche die Erforschung der Emotionen zwangsläufig über eine enorme Breite von Wissenschaftsgebieten spannt, für die das Thema jeweils von großer Bedeutung ist. Während in der Wissenschaftsgeschichte der Streit über unterschiedliche Emotionstheorien insbesondere der Philosophie vorbehalten war (Landweer/Renz 2008), existieren gegenwärtig allein in den Bereichen der Psychologie und Neurowissenschaft unterschiedliche grundlagentheoretische Auffassungen, die teilweise stark divergierende Ansätze hervorgebracht haben. So überrascht es wenig, dass nicht nur Begrifflichkeiten wie Emotion, Gefühl und Affekt uneinheitlich verwendet werden, sondern auch entgegengesetzt wirkende Emotionstheorien entstanden sind (Fuchs 2016).

Ein anschauliches Beispiel für divergierende Grundannahmen, jedoch auch für die Schwierigkeit, klärende empirische Nachweise in der Emotionsforschung zu generieren, ist die Auseinandersetzung um eine angeborene biologische Basis von Emotionen. So ging Ekman, dessen Untersuchungen bis heute einen weitreichenden Einfluss auf die Emotionsforschung haben, bereits in den 1970er Jahren der Frage nach, ob Emotionen in Gesichtern universal erkannt werden oder ob diesbezüglich Unterschiede in verschiedenen Kulturen auftreten (Ekman/Friesen 1971; Ekman 1992). Im Gegensatz zu seiner ursprünglichen Annahme zeigten Ekmans Daten, dass die Zuschreibung von Emotionen (emotion recognition) in fotografierten Gesichtern beinahe gleich ausfällt, selbst bei Kulturen, die keinen Zugang zu westlichen Medien oder westlicher Kultur hatten. Ekman sah den Grund für diese Übereinstimmung in angeborenen menschlichen Basisemotionen (Ekman 1992). Die aus dieser Entdeckung entstandene Theorie der Basisemotionen widmete sich in der Folge vor allem vermeintlich objektiv beobachtbaren (und damit auch messbaren) emotionalen Aspekten, wie physiologischen Veränderungen oder Gesichtsausdrücken, und versteht Emotionen als deutlich voneinander trennbare, physiologisch eigenständige und universal angeborene biologische Grundausstattung.

Gerade diese Annahme einer basalen Grundausstattung eigenständiger Emotionen, die als physiologisch getrennte neuronale Netzwerke agieren, ist in den

letzten Jahren, auch durch eine fehlende neurowissenschaftliche Nachweisbarkeit, stark in Kritik geraten. »Even after a century of effort, scientific research has not revealed a consistent, physical fingerprint for even a single emotion« (Feldman Barrett 2017, S. xii). Zwar gibt es mehrfach Studien, die Hinweise liefern, aber eben auch genauso viele, die diese wieder in Zweifel ziehen (Feldman Barrett 2017). Dies gilt auch für Ekman's Beobachtung, dass bestimmte Emotionen kulturübergreifend immer gleichen Gesichtsausdrücken zugewiesen werden (Gendron/Roberson/van der Vyer/Barrett 2014). Insgesamt lässt sich für eine klassische Sicht auf Emotionen festhalten, dass diese eher mechanische Vorstellung angeborener und im Gehirn lokalisierbarer Emotionen hervorbringt und damit schnell Gefahr läuft, diese als niedere, triebhafte Anteile der menschlichen Psyche zu konstruieren, die es durch den Verstand zu kontrollieren gilt. In kritischer Auseinandersetzung mit dieser Auffassung geht Feldman Barrett davon aus, dass das, was Menschen allgemein als Emotion erleben, auf in der Zusammenarbeit vielfacher Netzwerke des Gehirns hergestellte emotionale Konzepte (emotional concepts) zurückzuführen ist, mit denen der Mensch erfahrungsabhängig seinen Empfindungen, sowohl denen aus dem Körper als auch aus der Umwelt, Bedeutung verleiht. Der Mensch ist in dieser Konzeption kein passiver Empfänger des sensorischen Inputs durch Körper und Außenwelt, sondern konstruiert aktiv eine emotionale Bedeutung, die als Orientierungsgrundlage für weitere Bedeutungskonstruktionen dient. »Without concepts, you'd experience a world of ever fluctuating noise« (Feldman Barrett 2017, S. 85). Entsprechend lassen sich für Feldman Barrett die Belege für ein universales Erkennen von Emotionen in Gesichtern nicht auf angeborene Emotionsstrukturen zurückführen, sondern auf geteilte emotionale Konzepte.

Beide Positionen führen empirische Nachweise an, scheinen jedoch in ihren theoretischen Konzeptionen diametral zueinander zu stehen. Dies ist aus kulturhistorischer Perspektive interessant, da Vygotskij bereits in den 1930er Jahren einen Entwurf vorgelegt hat, der beide Positionen in gewisser Weise zu vereinen scheint. Erfreulicherweise wird Vygotskij in den letzten Jahren zunehmend häufiger für grundlegende Fragen der Emotionsforschung zu Rate gezogen, besonders im Kontext von Fragestellungen mit Bezug zu Entwicklung und Lernen (Cong-Lem 2022). Vor allem seine Konzeption der Affektentwicklung im Spätwerk könnte an dieser Stelle von zentraler Bedeutung sein (Jantzen 2014). Dort überwindet Vygotskij die von ihm als cartesianischen Dualismus ausgemachte Aufteilung psychischer Entwicklung in niedere, angeborene und höhere, sozial und kulturell erlernte Funktionen (Vygotskij 2003c). Anstatt einer dichotomen Trennung von Natur und Kultur, oder Biologie und Sozialem, ist in der kulturhistorischen Auffassung die mensch-

liche Biologie von Beginn in ihrer Entwicklung auf soziale Interaktionen ausgerichtet und angewiesen, sodass die Psyche biosozial in enger Verknüpfung zu den historisch gegebenen sozialen und kulturellen Feldern entsteht. Die sogenannten niederen psychischen Funktionen, zu denen damals wie heute häufig auch die Emotionen gezählt werden, sind keine »traurigen Rudimente tierischen Lebens« (Vygotskij 1996, S. 174), sondern integraler Bestandteil einer fortlaufenden psychischen Entwicklung. Sie fallen als ontogenetisch frühere Funktionen im Prozess der Entstehung psychischer Neubildungen nicht weg, sondern gehen in die nächsthöheren und späteren Funktionen anteilig mit über. Diese Grundannahme eines fortlaufenden Entwicklungsprozesses gilt in dieser Konsequenz auch den Emotionen, die nicht als triebhafter Gegenpart zur Ratio der Vernunft ausgefasst werden, sondern sich emotional-kognitiv in Relation zu einem kulturhistorischen Feld weiterentwickeln. »Komplizierte Gefühle treten also nur historisch auf, sie sind eine Kombination von Beziehungen, die sich aus historischen Lebensbedingungen ergeben [...]« (Vygotskij 2003b, S. 344), obwohl »zweifellos ein gewisses biologisches Grundelement verbleibt, daß die Basis dieses Gefühls bildet.« (Vygotskij 2003b, 343 f.) Vygotskij negiert somit weder die Möglichkeit einer angeborenen basalen Emotionsstruktur noch deren fortlaufende Entwicklung im Kontext eines umwelt- und erfahrungsabhängigen Konstruktionsprozesses. Vielmehr sieht er emotionale Entwicklung als ein dialektisches Wechselverhältnis von Emotionen und Kognitionen, in dem sich beide als widersprüchliche Einheit auf jeweils neues Niveau entwickeln. Sie bilden »ein dynamisches Sinnsystem, das die Einheit der affektiven und intellektuellen Prozesse darstellt. Jede Idee enthält in verarbeiteter Form eine affektive Beziehung zur Wirklichkeit« (Vygotskij 2002, S. 55).

Entscheidend hierfür ist, ähnlich wie beim Mentalisieren, die Bewusstwerdung der Emotionen. Das emotionale Erleben verändert sich im Laufe der Entwicklung durch zunehmend komplexer werdende Zusammenhänge, Konzepte und Systeme (Steffens 2020, S. 92 ff.). Jedoch kontrollieren bei Vygotskij nicht die Kognitionen die Emotionen, sondern es entstehen über die zunehmende Kortikalisierung der subkortikalen Funktionen neue emotional-kognitive Synthesen und damit neues emotionales Erleben.

»Die Dinge ändern sich nicht dadurch, dass wir sie denken, aber der Affekt und die mit ihm verbundenen Funktionen ändern sich in Abhängigkeit davon, wie sie bewusst werden. Sie treten in eine andere Verbindung zum Bewusstsein und zu einem anderen Affekt, und dadurch ändert sich ihre Verbindung zum Ganzen und seiner Einheit« (Vygotskij 2001, S. 158).

Der Prozess, in dem die Emotionen bewusst werden, verläuft innerhalb intersubjektiver Relationen zu anderen Personen. »Wir erkennen uns selbst, weil wir andere erkennen, [...] weil wir in Beziehung zu uns selbst eben das darstellen, was die anderen in Beziehung zu uns sind« (Vygotskij 2003a, S. 305).

Entsprechend hält Vygotskij die hohe Bedeutung von Intersubjektivität in einem allgemeinen Entwicklungsgesetz fest, nach dem psychische Funktionen in ihrer Entwicklung zweimal auftreten, zunächst zwischen den Menschen, zwischenmenschlich, als interpsychische Funktion, und danach im Menschen selbst, nach »innen gewandert«, als intrapsychische Funktion (Vygotskij 2002). Dieses Gesetz gilt auch für die Emotionen, die sich in Beziehung zu anderen und relational zu intersubjektiv geteilten Emotionen fortlaufend ausdifferenzieren.

2. Zugang zu den Emotionen der anderen? Intersubjektivität und emotionale Resonanz

Vygotskijs allgemeines Entwicklungsgesetz wird noch heute zentral von vielen Forscher:innen als methodologische Grundlage ihrer Überlegungen genutzt (Tomasello 2020; Trevarthen 2012; Siegel 1999). Auch im Kontext des Mentalisierungskonzepts wird sich mit explizitem Bezug auf Vygotskij der Auffassung angeschlossen, »dass sich die Welt von außen nach innen entwickelt« (Allen et al. 2011, S. 109). Jedoch bleibt auch in der kulturhistorischen Theorie das grundlegende »problem of other minds« ungelöst und damit letztlich die Frage offen, wie intersubjektive Funktionen intrasubjektiv werden können. Ich werde mich im Folgenden auf Befunde zu Koppelung emotionaler Zustände in synchronisierten Interaktionen beziehen und versuchen, mit dem Resonanzbegriff die Dimension unterschiedlicher Erregungsniveaus des Körpers als zentralen Baustein einer Theorie der Übergänge zwischen inneren und äußeren psychischen Zuständen zu skizzieren (Steffens 2020).

2.1 Rhythmus ist entscheidend für die Kommunikation von Bedeutungen

Berechtigte Zweifel daran, dass es Menschen grundsätzlich möglich ist, Emotionen aus Mimik, Stimmlage oder Körperbewegungen, und dadurch andere Menschen zu »lesen«, gibt es aufgrund der zahlreichen empirischen Befunde kaum noch (Ekman 2007; Stern 2010). Dem Konzept der »vitality affects« oder auch »forms of vitality« (Stern 2004) von Daniel Stern kommt aus meiner Sicht eine Schlüsselfunktion für die Beantwortung der Frage zu, was genau jedoch in dem emotionalen Ausdruck der anderen Person »gelesen« werden kann. »Vitality«

bezeichnet die Lebendigkeit der Bewegung eines Menschen und bezieht sich auf einen kinetischen Ausdruck von Emotionen und Intentionen, den Stern mit Ausdrücken zur Dynamik und Energie wie »crescendo«, »descrescendo«, »explodierend«, oder »verblissend« kategorial fassbarer zu machen versucht. Die Vitalitätsformen beschreiben weniger das »Was« als vielmehr das »Wie« einer Handlung und transportieren darüber Informationen über innere Erregungszustände einer anderen Person. Die Kernaussage ist hier, dass sich Emotionen und Intention nicht allein über das gesprochene Wort ausdrücken, sondern sich insbesondere in den dynamischen zeitlichen Konturen (temporal contours) einer Handlung oder Bewegung finden lassen, die einen so großen inhaltlichen Unterschied bezüglich ihrer Bedeutung ausmachen können. »Jedes äußerliche Verhalten, das durch Emotionen bedingt ist, ist letztlich nichts anderes als Bewegung« (Ratex 2006, S. 272). Stern führt hierfür das Beispiel der kommunikativen Signalwirkung des Lächelns an.

»There are of course, a million smiles. And the difference between them lies, in part, in their temporal contours. These differences are not trivial because much of the signal value resides in the orchestration of the temporal contouring of the performance, not in the simple fact that it is a smile with a conventional meaning« (Stern 2004, S. 63).

Nicht allein die Tatsache, dass eine Person lächelt, macht die Bedeutung des Lächelns aus, sondern vielmehr die Art und Weise wie die Person lächelt. Die das Lächeln begleitenden Emotionen, die sich über das rhythmische »Frequenz-Orchester« der beteiligten Gesichtsmuskeln ausdrücken, formen den expressiven Inhalt der Geste (Steffens 2019). Ohne diesen energetischen Aspekt der »Art und Weise«, der in feinen zeitlichen Unterschieden der Bewegung ausgedrückt wird, wäre emotionale Kommunikation eindimensional und bedeutungslos (Stern 2010).

2.2 Intersubjektive Synchronisation und gelingende Interaktionen

Sterns Untersuchungen zur Bedeutung der zeitlichen Architektur dynamischer Ausdrucksformen ist besonders auch deshalb von so großer Relevanz, da Mikrosequenzanalysen von Eltern-Kind Interaktionen (Trevarthen 2012) vielfältige Koppelungen dieser zeitlichen Konturen zwischen den Interaktionspartner:innen haben sichtbar werden lassen. In emotionalen Interaktionen zwischen Menschen entstehen Episoden der Synchronisationen von Bewegungen (oder Vitalitätsformen) innerhalb der Mimik, Gestik oder Stimmlage. Innerhalb

dynamischer intersubjektiver Synchronisation entsteht eine Dimension non-verbaler impliziter Kommunikation, die Trevarthen mit Bezug auf Ivan Fonagy¹ als eine »Sprache innerhalb der Sprache« (Trevarthen 2012, S. 89) beschreibt und die eine rhythmische Ko-Koordination gemeinsamer Handlungen ermöglicht. Trevarthen selbst spricht von »synrhythmischen« Interaktionen, um das reziproke Hervorbringen eines gemeinsamen Rhythmus zwischen den Interaktionspartner:innen zu kennzeichnen (Trevarthen 2009). Die von außen beobachtbare rhythmische Abstimmung ist derart kreativ und flexibel, dass die Muster im Timing von den Autor:innen gar als »musical« or »dance-like« (Malloch/Trevarthen 2009, S. 1) beschrieben werden, da sich in den Mikrosequenzanalysen der Eindruck ergibt, die Interaktionspartner:innen würden gemeinsam miteinander tanzen oder musizieren.

Die Bedeutung von interpersonaler Synchronisation für Intersubjektivität wird mittlerweile in unterschiedlichen wissenschaftlichen Feldern intensiv untersucht. So konnten beispielsweise Ramseyer und Tschacher anhand einer Motion Energy Analysis (MEA) zeigen, dass die Synchronisation zwischen Interaktionspartner:innen innerhalb von Therapiesitzungen positiv mit der subjektiv empfundenen Beziehungsqualität und dem Therapieerfolg korreliert (Ramseyer/Tschacher 2011). René A. Spitz hatte bereits in den 1950er Jahren psychische Entwicklung mit dem Prinzip eines reziproken Dialogs, in dem es zu Energieverschiebungen mit Komplexitätssteigerungen kommt, in Zusammenhang gebracht (Spitz 1988). Hier liegt ein zentraler Punkt für eine Bearbeitung des »problem of other minds«. Denn in interpersonaler Synchronisation emergiert nicht nur die Koordination von äußeren Verhaltensäußerungen, sondern es gleichen sich nachweislich auch innere emotionale Zustände an (Schore 2007, 2021). Entsprechende Synchronisationsprozesse zwischen Erregungsniveaus und Arousalssystemen werden mit Begriffen wie »affect attunement« (Stern 2004) oder »affect synchrony« (Schore 2007) gefasst. Sie beschreiben, wie in emotional bedeutsamen Episoden der Intersubjektivität Menschen ihren ganzen Körper nutzen, um ihre Emotionen über die energetische Struktur zeitlicher Rhythmen, Muster und Intensitäten nach außen auszudrücken. Gleichzeitig sind sie sensitiv für den entsprechenden Ausdruck von Vitalitätsaffekten anderer Menschen und koppeln ihre Arousalssysteme temporär in Momenten der Synchronisation. »[C]ommunicating brains synchronize and align their neural activities with other brains« (Schore 2021, S. 3). In den letzten Jahren sind entsprechende Studien zu Synchronisation von Hirnwellen (interbrain synchronisation) entstanden, die Dimensionen von Synchronisation in menschlicher Kooperation aufzeigen können

1 Ivan Fonagy ist der Vater von Peter Fonagy.

(Dumas et al. 2010; Valencia/Froese 2020). Ob hier kausale Zusammenhänge sichtbar gemacht werden können, wird sich noch zeigen müssen.

2.3 Emotionale Resonanz

Stern macht an Momenten des »affect attunement« die Möglichkeit geteilter innerer Gefühlszustände (shared inner feeling states) fest. »The essential point is that when people move synchronously or in temporal coordination, they are participating in an aspect of the other's experience. They are partially living from the other's center« (Stern 2004, S. 81). Auch Ed Tronick (1998) hat der emotionalen Abstimmung in interpersonalen Interaktionen dyadische Bewusstheitszustände zugeschrieben. In reziproker Abstimmung emotionaler Erregungsniveaus emergiert ein ko-kreierter intersubjektiver Raum (Steffens 2020), in dem Rückschlüsse auf die mentalen Zustände des anderen über die physikalische Dimension von Resonanzprozessen möglich werden. Grundlage hierfür ist das synchrone Mitschwingen, im Sinne einer zeitlichen Abstimmung von Frequenzen der Vitalitätsformen. »On the same wavelength becomes more than a metaphor« (Schore/Sieff 2015, S. 117). Trifft die in Vitalitätsformen ausgedrückte Energie auf die richtige Frequenz, verstärken sich, wie bei Resonanzphänomenen üblich, die Erregungsmuster der Interaktionspartner:innen.

»In such interactions of interpersonal resonance, both partners match states and simultaneously adjust their social attention, stimulation, and accelerating energy-mobilizing catecholaminergic sympathetic autonomic arousal to each other's responses« (Schore 2021, S. 7).

Erst über dieses Resonanzprinzip wird die Regulierung von Affekten möglich. Bindungspersonen nutzen ihre emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten, um beispielsweise ein weinendes Baby mit ruhiger Stimme zu beruhigen, im Spiel zu animieren oder in den Schlaf zu singen. Die Regulation von Erregungszuständen zwischen niedriger emotionaler Erregung (parasympathikus) und höheren energetischen Zuständen (sympathikus) ist gleichzeitig mit Veränderung der metabolischen Energie verknüpft. Bezugspersonen ist es im Rahmen von Resonanzprozessen möglich, auf den Energiehaushalt eines Kindes zu wirken. Durch die dyadische Regulation von Emotionen entsteht zwischen Menschen ein Resonanzsystem (Steffens 2020). Lassen sich innerhalb eines solchen Resonanzsystems über energetische Koppelung verlässlich Emotionen regulieren, ließe sich in diesem Sinne auch von einem stabilen Resonanzraum sprechen (Steffens 2022).

2.4 Der Mensch als Resonanzkörper

Das theoretische Postulat hinter dieser Konzeption von synchroner Abstimmung und emotionaler Resonanz ist eine Auffassung des Körpers als Resonanzkörper (Fuchs 2016) oder als grundsätzlich schwingungsfähiges System (Steffens 2020). In der Säuglingsforschung wird sich entsprechend auf thermodynamische Zusammenhänge non-linearer Systementwicklung durch gekoppelte (Stern 2004; Gratier/Trevarthen 2008) oder adaptive Oszillatoren bezogen (Schore 2001; siehe dazu auch Steffens 2020, Kap. 2.1). Prigogine, der für die Entdeckung des Ungleichgewichts als Quelle von Ordnung 1977 den Chemienobelpreis bekam (Prigogine 1977), äußert sich aus dieser Perspektive zu Momenten zeitlicher Koppelung als die Möglichkeit der Kommunikation zwischen einer inneren und äußeren Welt. »Es sind [...] die Resonanzen, die eine dem Menschen und der Natur gemeinsame Zeit schaffen. Dies ist die Bedingung, die uns eine Kommunikation mit der Natur ermöglicht« (Prigogine 1995, S. 79).

Auf neurowissenschaftlicher Ebene spricht Damasio von Resonanzschleifen, die innerhalb der unzähligen Oszillationen von Milliarden eingehenden Reizen ein ordnendes Prinzip ermöglichen. In der Verbindung zwischen Körper und Gehirn entsteht Resonanz zwischen

»jenen Teilen des Körpers [...], die das Gehirn ständig mit ihren Signalen bombardieren, nur um ihrerseits vom Gehirn bombardiert zu werden, so dass sich eine Resonanzschleife ergibt. Diese Resonanzschleife ist von Dauer und wird nur durch Gehirnerkrankungen oder den Tod unterbrochen« (Damasio 2011, S. 32 f.).

Fuchs (2016) beschreibt aus einer neurophänomenologischen Perspektive auf dieser Basis entstehende neuronale Resonanzmuster als entscheidende Schnittstelle der Interaktion zwischen Gehirn, Körper und Umwelt. Neuronale Repräsentationen sind in der Konsequenz keine statischen Abbilder, die die Welt widerspiegeln, sondern in einem gemeinsamen Rhythmus mit den gegebenen Umweltbedingungen schwingende neuronale Aktivitäten. »Geht man vom rhythmischen Erregungsverhalten des Gehirns aus, eröffnet sich [...], dass sich das neuronale System auf das jeweils aktuelle Musterangebot der Umgebung einschwingt« (Fuchs 2016, S. 12). Nur so ist der ständige Fluss ineinandergreifender Prozesse zwischen Körper, Gehirn und Außenwelt zu erklären. Entgegen der Auffassung von Repräsentationen oder Abbildern der Außenwelt im Gehirn, spricht er von zwischenleiblicher Resonanz und Interaffektivität und schlägt vor, das Gehirn als Resonanzorgan zu verstehen, »dessen rhythmische

Oszillationen durch interne ebenso wie externe Synchronisierungen eine fortwährende erneuerte Kohärenz zwischen Organismus und Umwelt herstellen« (Fuchs 2016, S. 187).

3. Mentalisieren im Resonanzraum?

Im Kontext der Mentalisierungstheorie wird sich eher wenig auf intersubjektive Synchronisations- und Resonanzprozesse bezogen. Dies liegt unter anderem an einer unterschiedlichen Auffassung zum Postulat einer primären Intersubjektivität (Trevarthen 2012) sowie zu den Befunden des Still-Face-Paradigmas (Tronick 1989; Trevarthen 2012). Dennoch misst Fonagy trotz zentraler theoretischer Unterschiede (Fonagy et al. 2019, S. 225) Forschern wie René A. Spitz, Daniel Stern und Ed Tronick große Bedeutung zu und bezeichnet sie als »giants of the field« (Fonagy 2015, S. 355). Dies ist von besonderer Bedeutung, da dem Mentalisierungsansatz teilweise vorgeworfen wird, den Fokus eher auf kognitive, sprachliche und reflexive Anteile des Mentalisierungsprozesses zu legen (Davidsen/Fosgerau 2015). Dieser Kritik lässt sich nur bedingt zustimmen, da innerhalb des Mentalisierungsansatzes immer wieder betont wird, dass es gerade der emotionale Kontakt zwischen Bindungsperson und Kind ist, aus dem die weitere Bewusstseinsentwicklung hervorgeht (Allen et al. 2011, S. 109). Emotionales Einfühlen und Empathie werden nicht nur als Voraussetzung, sondern auch als Kernbestandteile der Mentalisierungsfähigkeit ausgemacht. »Salopp formuliert: Empathische Einfühlung macht die Hälfte des Mentalisierens aus« (Allen et al. 2011, S. 87). Allerdings wird der Vorgang emotionaler Resonanz eher mechanisch als Angleichung emotionaler Zustände interpretiert, bei der »nicht zwischen Selbst und Anderem unterschieden wird« (Allen et al. 2011, S. 87). So ist es nur folgerichtig, dass der Eindruck einer eher unwillentlichen »automatischen Resonanz« (Allen et al. 2011, S. 171) entsteht, die kognitiv mentalisiert werden muss. Aus einer kritischen Perspektive könnte man hier geneigt sein, eben die cartesianische Denkweise zu unterstellen, von der sich die Autor:innen eigentlich explizit distanzieren. Wenn emotionale Resonanz als reine Gefühlsansteckungen des Körpers konzipiert wird, ergeben sich schnell Assoziationen einer triebhaften Unordnung der Leidenschaften, die dem Mentalisieren, als kulturell erlernbarem Prozess der kognitiven Reflexion und Regulation gegenübergestellt werden. Auf der anderen Seite wird mehrfach eine emotional-kognitive Einheit betont, in der »Kognition als intrinsischer Bestandteil der Emotion« (Allen et al. 2011, S. 93) aufgefasst und daran erinnert wird, »nicht [zu] vergessen, dass ›Kognition‹ emotional ist« (Allen et al. 2011, S. 94).

Insofern könnte eine Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand zu Synchronisations- und Resonanzprozessen gerade auch innerhalb des Mentalisierungskonzepts von Bedeutung sein. Insbesondere zeigen sich bestimmte Überschneidungen zum impliziten Mentalisieren relativ deutlich. In Gegenüberstellung zum expliziten Mentalisieren, das eher als kognitiver und »relativ bewusster, vorsätzlicher und reflexiver Vorgang« (Allen et al. 2011, S. 51) verstanden wird, der symbolisch auf sprachlicher Ebene gefasst werden kann, wird das implizite Mentalisieren mit dem Prozess der emotionalen Einfühlung und der »impliziten Abstimmung und Responsivität« (Allen et al. 2011, S. 105) innerhalb der Spiegelungen von Gesichtsausdrücken und Körperhaltungen in Verbindung gebracht. »Wir könnten das Fühlen einer Emotion – an und für sich – als implizites Mentalisieren bezeichnen« (Allen et al. 2011, S. 93). Dem impliziten Mentalisieren wird eine entsprechend hohe Bedeutung zugemessen, zum einen da es den größeren Teil mentalisierter Interaktionen ausmacht, denn »wir mentalisieren in interpersonalen Interaktionen vorwiegend implizit – automatisch und nicht-reflexiv« (Allen et al. 2011, S. 51). Zum anderen aber auch, da das mentalisierte Fühlen einer Emotion ein Kernprozess des Mentalisierungskonzepts beschreibt. »Wir verstehen unter Mentalisieren der Emotion den dynamischen Prozess der ständigen emotionalen Neubewertung« (Allen et al. 2011, S. 94). Davidsen und Fosgerau (2015) kritisieren eine fehlende Konzeptualisierung des impliziten Mentalisierens, insbesondere mit Bezug auf die Frage, wie implizites Mentalisieren als nonverbaler Prozess innerhalb von zwischenmenschlichen Interaktionen gefasst werden kann. Auch tritt durch eine schematische Gegenüberstellung die Gefahr eines cartesianischen Dualismus wieder auf den Plan, insbesondere dann, wenn mit Bezug auf Edelman implizites Mentalisieren mit einem »Bewusstsein niedriger Ordnung« und explizites Mentalisieren mit dem »Bewusstsein höherer Ordnung« in Zusammenhang gebracht wird (Allen et al. 2011, S. 51). Hier ließe sich in Orientierung Vygotskijs Konzeption emotionaler Entwicklung für den Mentalisierungsprozess eine nicht-dualistische Auffassung vorschlagen, in der emotionale Resonanz und Mentalisieren als zwei Seiten einer übergeordneten Einheit verstanden werden, welche sich im Laufe der Entwicklung fortlaufend in höhere Niveaus ausdifferenziert. Das würde beinhalten, emotionale Resonanz nicht als einen mechanischen Prozess zu verstehen, der mit verbesserter Mentalisierung entwicklungsgeschichtlich zunehmend in den Hintergrund tritt, sondern als eine entwicklungsfähige Kompetenz des Menschen, die sich wie die Emotionen selbst kulturell und individuell weiter ausdifferenziert (Steffens 2022). So wie sich im Laufe des Lebens die Mentalisierungsfähigkeit entwickeln kann, verändert sich auch die Fähigkeit zu emotionaler Resonanz auf neuen Niveaus der Entwicklung

des Menschen. Nur so lassen sich letztlich Prozesse eines emotionalen »Berührt-werdens« durch menschliche Kulturprodukte, wie Kunst, Musik oder Literatur erklären. Das erfolgreiche Mentalisieren der Emotionen bringt ein neues emotionales Erleben hervor, was nichts anderes bedeutet als eine neue Resonanzfähigkeit durch veränderte Reichweiten der Eigenfrequenz im Kontext emotionaler Entwicklung. Sowohl für die eigenen als auch für die Emotionen der anderen.

4. Emotional-soziale Antwortverhältnisse: Potenziale für inklusive Bildungsprozesse

Ein solcher Zusammenhang mentalisierter emotionaler Resonanz wäre aus meiner Sicht ein zentraler Aspekt pädagogischer Professionalisierungsprozesse. Nicht nur vor dem Hintergrund der Covid-19-Pandemie lassen sich nicht gelingende emotional-soziale Interaktions- und Antwortverhältnisse innerhalb der Institution Schule als eine der größten Herausforderung im Bereich inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung verstehen.

Paradox ist, dass selbst im Inklusionsdiskurs zu wenig berücksichtigt wird, dass »neben kognitiven (z. B. schulischen) vor allem (auch) gelingende soziale Lernanlässe für das Individuum« (Gingelmaier 2022, S. 145) existieren müssen, damit soziales (und emotionales) Lernen in funktionierenden Gruppenkontexten stattfinden kann (Link 2023). Ein Bestreben nach Inklusion verläuft sich in Widersprüchen, wenn selbst bei einer formal gelungenen Inklusion in die bestehenden Strukturen, die »inkludierten« Personen weiterhin »außen vor bleiben«. Gingelmaier führt hier zu Recht an, dass »im Mittelpunkt von Inklusion insbesondere Ideen zur politischen, psychosozialen und curricular-didaktischen Minimierung von Barrieren stehen [sollten], die eine exkludierende (Mikro-)Kultur etablieren und aufrechterhalten« (Gingelmaier 2022, S. 147). Dabei muss bedacht werden, dass das, was in therapeutischen (Kultur-)Kontexten des Mentalisierens sich als möglich zeigt, im schulischen Kontext als kulturelles Entwicklungsfeld zu beschreiben ist. Nicht nur steht in der schulischen Praxis die institutionelle Struktur in den meisten Fällen über der Beziehungsgestaltung, sondern auch das Setting mit größeren Gruppen weicht stark vom therapeutischen Rahmen ab. Die Herausforderung wird sein, Kompetenzen der emotionalen Resonanz und des Mentalisierens in einem hochselektiven Schulsystem einzuführen, dessen Modus Operandi zu großen Teilen aus der Selektion über Schulleistung besteht. Die Implementierung eines Mentalisierungsansatzes in den schulischen Kontext kommt so einer (notwendigen) institutionellen Transformation gleich.

Eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung von emotional-sozialen Antwortverhältnissen für menschliche Entwicklung (Steffens 2020, 2022) lässt jedoch nur den Schluss zu, emotional gelingende Interaktionen als grundlegendes Ziel und gleichzeitig als Bedingung einer inklusiven Pädagogik zu formulieren. Bildungsprozesse müssten aus dieser Sicht insbesondere auch im Kontext einer Entwicklung der Emotionen verstanden werden. Die Mentalisierung von Emotionen (im Kontext emotionaler Resonanz), rationalisiert nicht das emotionale Erleben, sondern entwickelt dieses weiter. Der Mensch entwickelt neue Emotionen in einem übergeordneten Bildungsprozess, der ihm in der Folge wieder neue Zugänge für weitere Bildungsinhalte verschafft. Menschliches Bewusstsein emergiert aus emotional-sozialen Beziehungen in einem kulturellen Resonanzraum mit anderen Menschen (Vygotskij 2003a, 2003c). Die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse würde gut daran tun, hier subjektorientiert anzusetzen (Feuser 1995) und sich zentral mit der Frage zu beschäftigen, wie es möglich ist, das Schüler:innen die Schule als einen Ort erleben, an dem sie persönliche, soziale und kulturelle Erfahrungen klären, entwickeln und verarbeiten können. Mentalisierende Lerngemeinschaften innerhalb eines stabilen sozialen Resonanzraums hätten aus meiner Sicht das Potenzial, einen großen Schritt in diese Richtung zu unternehmen.

Literatur

- Allen, J. G./Fonagy, P./Bateman, A. (2011): *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis*. Stuttgart.
- Cong-Lem, N. (2022): Emotion and its relation to cognition from Vygotsky's perspective. *European Journal of Psychology of Education*, Volume 38, 865–880.
- Davidson, A. S./Fosgerau, C. F. (2015): Grasping the process of implicit mentalization. *Theory & Psychology*, 25(4), 434–454.
- Damasio, A. (2011): *Selbst ist der Mensch. Körper, Geist und die Entstehung des menschlichen Bewusstseins*. München.
- Dumas, G./Nadel, J./Soussignan, R./Martinierie, J./Garnero, L. (2010): Inter-brain synchronization during social interaction. *PLoS One* 5 (8): e12166.
- Ekman, P. (1992): An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6 (3/4), 169–200.
- Ekman, P./Friesen, W.V. (1971): Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17 (2), 124–129.
- Feldman Barrett, L. (2017): *How emotions are made*. London.
- Feuser, G. (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt.
- Fonagy, P. (2015): Mutual Regulation, Mentalization, and Therapeutic Action: A Reflection on the Contributions of Ed Tronick to Developmental and Psychotherapeutic Thinking. *Psychoanalytic Inquiry*, 35 (4), S. 355–369.

- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E. L./Target, M. (2019): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst* (7. Aufl.). Stuttgart.
- Fuchs, T. (2013): The phenomenology and development of social perspectives. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 12 (4), 655–683.
- Fuchs, T. (2016): *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption* (5. Aufl.). Stuttgart.
- Gallese, V. (2013): Den Körper im Gehirn finden. Konzeptuelle Überlegungen zu den Spiegelneuronen. In: M. Leuzinger-Bohleber/R. N. Emde/R. Pfeifer (Hg.): *Embodiment – ein innovatives Konzept für Entwicklungsforschung und Psychoanalyse* (S. 75–112). Göttingen.
- Gendron, M./Roberson, D./van der Vyver, J. M./Barrett, L. F. (2014): Perceptions of emotion from facial expressions are not culturally universal: evidence from a remote culture. *Emotion*, 14(2), 251–262.
- Gingelmaier, S. (2022): Psychosoziale Inklusion: Mentalisieren und epistemisches Vertrauen als Schlüssel zu sozialem Lernen in institutionalisierten Gruppen. In: H. Kirsch/T. Nolte/S. Gingelmaier (Hg.): *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (S. 145–163). Göttingen.
- Jantzen, W. (2014): Was sind Emotionen und was ist emotionale Entwicklung? In: W. Lanwer/W. Jantzen (Hg.): *Jahrbuch der Luria-Gesellschaft 2014* (S. 14–52). Berlin.
- Link, P.-C. (2023): »Gruppo operativo« als reflexiv-gruppale Professionalisierungsstrategie schulischer Heilpädagogik im Feld sozial-emotionaler Entwicklung. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, Heft 5, 160–170.
- Landweer, H./Renz, U. (2008): Zur Geschichte philosophischer Emotionstheorien. In: H. Landweer/U. Renz (Hg.): *Klassische Emotionstheorien. Von Platon bis Wittgenstein* (S. 1–19). Berlin.
- Pessoa, L. (2008): On the relationship between emotion and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, S. 148–158.
- Prigogine, I. (1977): Time, Structure and Fluctuations. Nobel Lecture, 8 December, 1977. https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/chemistry/laureates/1977/prigogine-lecture.pdf (Zugriff am 21.04.2017).
- Prigogine, I. (1995): *Die Gesetze des Chaos*. Frankfurt am Main u. a.
- Ramseyer F./Tschacher W. (2011): Nonverbal synchrony in psychotherapy: coordinated body movement reflects relationship quality and outcome. *J Consult Clin Psychol*, 2011, S. 284–295.
- Ratey, J. J. (2006): *Das menschliche Gehirn. Eine Gebrauchsanweisung*. München.
- Schore, A. N. (Hg.) (2007): *Affektregulation und die Reorganisation des Selbst*. Stuttgart.
- Schore, A. N. (2021): The Interpersonal Neurobiology of Intersubjectivity. *Frontiers in Psychology. Section Developmental Psychology*, 12.
- Schore, A. N./Sieff, D. F. (2015): On the same wave-length: how our emotional brain is shaped by human relationships. In: D. F. Sieff (Hg.): *Understanding and healing emotional trauma. Conversations with pioneering clinicians and researchers*. New York.
- Siegel, D. J. (1999): *The developing mind. Toward a neurobiology of interpersonal experience*. New York.
- Siegel, D. J. (2012a): *Pocket guide to interpersonal neurobiology. An integrative handbook of the mind*. New York u. a.
- Spitz, R. A. (1988): *Vom Dialog. Studien über den Ursprung der menschlichen Kommunikation und ihrer Rolle in der Persönlichkeitsbildung*. München.
- Steffens, J. (2019): Rhythmus, Reziprozität und Resonanz. Zeitprozesse und energetische Kopplungen als Kern intersubjektiver Beziehungen. In: W. Lanwer/W. Jantzen (Hg.): *Jahrbuch der Luria-Gesellschaft 2019* (S. 31–60). Berlin.
- Steffens, J. (2020): Intersubjektivität, soziale Exklusion und das Problem der Grenze. Zur Dialektik von Individuum und Gesellschaft. Gießen.

- Steffens, J. (2022): Emotionen öffnen und schließen das Gehirn. Die Bedeutung von Resonanz, Bindung und emotionaler Interaktion für sinnbildende Lernprozesse. In: A. Langner/M. Niethammer/M. Schütte/D. Wieser/P. Kemter-Hofmann/L. Friebe/D. Jugel/J. Jung/J. Matusche/C. Milker/S. Richter-Killenberg/J. Steffens/K. Wesemeyer (Hg.): Schule inklusiv gestalten – das Projekt SING (S. 45–72). Münster.
- Stern, D. N. (1985): *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York.
- Stern, D. N. (2004): *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York.
- Stern, D. N. (2010): *Forms of vitality. Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. Oxford/New York.
- Tomasello, M. (2020): *Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese*. Berlin.
- Trevarthen, C. (2009): Human biochronology: on the source and functions of ›musicality‹. In: R. Haas/V. Brandes (Hg.): *Music that works. Biology, Neurophysiology, Psychology, Sociology, Medicine and Musicology* (S. 221–266). Wien.
- Trevarthen, C. (2012): Intersubjektivität und Kommunikation. In: O. Braun/U. Lüdtko (Hg.): *Sprache und Kommunikation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik (Bd. 8)* (S. 82–160). Stuttgart.
- Tronick, E. Z. (1989): Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44 (2), 112–119.
- Tronick, E. Z./Bruschweiler-Stern, N./Harrison, A. M./Lyons Ruth, K./Morgan, A. C./Nahum, J. P./Sander, L./Stern, D. N. (1998): Dyadically expanded states of consciousness and the process of therapeutic change. *Infant Mental Health Journal*, Volume 19, S. 290–299.
- Valencia, A. L./Froese, T. (2020): What binds us? Inter-brain neural synchronization and its implications for theories of human consciousness. *Neuroscience of Consciousness*, Volume 2020, Issue 1, niaa010.
- Vygotskij, L. S. (2001): Das Problem des geistigen Zurückbleibens. In: W. Jantzen (Hg.): *Jeder Mensch kann lernen. Pädagogik ohne Ausgrenzung* (S. 136–163). Neuwied.
- Vygotskij, L. S. (2002): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim u. a.
- Vygotskij, L. S. (2003a): Das Bewußtsein als Problem der Psychologie des Verhaltens. In: J. Lompscher (Hg.): *Lev Vygotskij Band I – Ausgewählte Schriften – Band 1* (S. 279–308). Berlin.
- Vygotskij, L. S. (2003b): Die psychischen Systeme. In: J. Lompscher (Hg.): *Lev Vygotskij Band I – Ausgewählte Schriften – Band 1* (S. 319–352). Berlin.
- Vygotskij, L. S. (2003c): Das Säuglingsalter. In: J. Lompscher (Hg.): *Lev Vygotskij Band II – Ausgewählte Schriften – Band 2* (S. 91–162). Berlin.

Auswirkungen der Pandemie auf Familien und die Rolle der Mentalisierungsfähigkeit

Hêlîn Demirel, Holger Kirsch

Zusammenfassung

Es werden psychosoziale Auswirkungen der COVID-19 Pandemie auf Kinder und Jugendliche und deren Familien beschrieben. Eine kritische Aufarbeitung der Pandemie umfasst auch die Folgen der Schulschließungen, der Belastungen und Ressourcen von Familien. Diese werden in einer qualitativen Untersuchung vorgestellt. Bei der Verarbeitung von Angst, Stress oder anderen Belastungen kommt der Mentalisierungsfähigkeit eine besondere Bedeutung zu. Dies kann am Beispiel von fünf interviewten Familien gezeigt werden.

Schlagwörter: COVID-19 Pandemie, Bewältigung, Mentalisierung, Schulschließungen, Familien.

1. Die COVID-19-Pandemie

Ende 2019 breitete sich das Corona-Virus SARS-CoV-2 zuerst in der chinesischen Stadt Wuhan, in der Folge auf der ganzen Welt aus. Dem Robert-Koch-Institut zufolge haben sich in Deutschland bisher mindestens 38 Millionen Menschen infiziert und circa 167.000 Todesfälle sind im Zusammenhang mit dem Virus aufgezeichnet worden (RKI 2023). Durch eine Reihe von Schutzmaßnahmen wurde versucht, die Infektionsausbreitung zu bremsen (sog. Non-Pharmaceutical Interventions), z. B. durch Hygienemaßnahmen, Mund-Nase-Schutz, Social-Distancing, Quarantäne oder Isolation, sowie durch die Schließung von Schulen, Kindertagesstätten und Freizeiteinrichtungen, Restaurants oder Geschäften. Die Veränderungen des alltäglichen Lebens durch diese Maßnahmen stellten für jeden Menschen eine große Herausforderung dar, die vorher noch unvorstellbar war.

2. Kritische Aufarbeitung

Nach dem Ende der Pandemie fordern nun medizinische Expert:innen, Sozialwissenschaftler:innen und Politiker:innen eine Aufarbeitung der Entscheidungsstrategien während der Pandemie (z. B. Schrappe et al. 2023; Heudorf 2023). Dies betrifft insbesondere die Schließung von Schulen und Kindertagesstätten, sowie die Betreuung von (sterbenden) Pflegeheimbewohner:innen. Ein modernes Verständnis von Infektionen, das neben dem Erreger immer auch den Wirt und dessen Umgebung berücksichtigt, sei in einem reduktionistischen Modell abgelöst worden durch ein rein auf den Erreger fokussiertes Verständnis von Infektionskrankheiten aus dem 19. Jahrhundert (Schrappe et al. 2023). Erkenntnisse einer evidenzbasierten Medizin seien nicht zur Kenntnis genommen worden. Der (politische und mediale) Umgang mit den komplexen Prozessen im Pandemiemanagement, das Fehlen einer guten Kommunikationsstrategie, die auf Vertrauensbildung statt auf Druck setzt, all dies habe im Gesundheitswesen, aber auch in der Gesellschaft zu Rückschritten geführt (Heudorf 2023), sowie zu erheblichen psychosozialen Folgen und habe zu einer Polarisierung in der Gesellschaft beigetragen.

Im Januar 2023 räumte der Gesundheitsminister Karl Lauterbach ein, dass das Schließen von Schulen ein Fehler gewesen sei. Inzwischen ist es allgemein akzeptiert, dass die vielen Einschränkungen in Schulen und Kitas nicht sinnvoll waren (ebd.). Bereits im Frühjahr 2021 sei klar gewesen, dass Kinder zwar an dem Infektionsgeschehen teilnehmen, jedoch nicht die Treiber sind, dass Übertragungen in Schulen eher von Erwachsenen als von Kindern ausgehen und dass Kinder keine besondere Gefahr für Eltern oder Großeltern darstellten (ebd.). Stattdessen litten besonders Kinder und Jugendliche mehr unter den Maßnahmen als unter dem Virus. Die psychosozialen Folgen von Lockdowns und Schulschließungen seien gravierend (Schrappe et al. 2023, S. 76). Kinder und Jugendliche trafen in den Schulen auf Lehrer:innen, die ihre pädagogische Verantwortung aus Sorge um das eigene Wohlergehen leider allzu oft nicht wahrgenommen hätten (ebd.). Kinder und Jugendliche erfuhren in den Schulen Restriktionen, wie sie vor der Pandemie noch undenkbar gewesen wären, medizinische Daten wurden abgefragt, Tests in aller Öffentlichkeit durchgeführt, Persönlichkeitsrechte eingeschränkt. Kritik daran wurde schnell als Querdenkerei verunglimpft, dies förderte eine politische und gesellschaftliche Spaltung, die noch heute fortbesteht (Schrappe et al. 2023, S. 77).

3. Psychosoziale Auswirkungen

»Der psychologische ›Fußabdruck‹ wird wahrscheinlich größer sein als der medizinische [...], d. h. die psychologischen Auswirkungen der nächsten Pandemie werden mutmaßlich ausgeprägter, weiter verbreitet und länger anhaltend sein als die rein somatischen Auswirkungen der Infektionen« (Taylor 2020, S. 49).

Bereits früh wurde von einer Zunahme psychosozialer Belastungen in der Bevölkerung während der COVID-19-Pandemie berichtet. Dazu zählen vor allem eine Zunahme von Stress, Ängsten, depressiven Symptomen und posttraumatischen Belastungsstörungen (Taylor 2020; Brooks et al. 2020; Sachverständigenausschuss 2022). Die Forschungen zu psychosozialen Folgen der Pandemie zeigen auch, dass Kinder »eine entwicklungsbedingt vulnerable Bevölkerungsgruppe« darstellen (Schlack et al. 2020, S. 24). Die Forschungsergebnisse der deutschen COPSYS-Studie (Ravens-Sieberer et al. 2021, 2022) weisen auf die zunehmende Belastung der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien hin. Während der Pandemie stieg der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit psychischen Auffälligkeiten von 18 Prozent (präpandemisch) auf 31 Prozent im ersten Jahr an und reduzierte sich 2022 auf 23 Prozent. Damit war der Wert immer noch deutlich über dem vor Beginn der Pandemie. Lediglich Symptome der Depressivität sanken auf das präpandemische Niveau zurück (Ravens-Sieberer et al. 2023).

Die verschiedenen Befragungen der COPSYS-Studie zeigen, dass sich mehr als zwei Drittel der Teilnehmenden durch die Veränderungen des Alltags belastet fühlten: Mit 83 Prozent wird der Verlust von sozialen Beziehungen am häufigsten als Belastung angegeben. Etwa 65 Prozent der Kinder und Jugendlichen erlebten die Schließung des Schulbetriebs und das schulische Lernen als belastend. Mehr als ein Viertel der Familien geben eine Zunahme familiärer Konfliktsituationen an (Ravens-Sieberer 2022). Auch 2023 seien immer noch ca. 73 Prozent der Kinder und Jugendlichen psychisch belastet (Schrappe et al. 2023, S. 78; Ravens-Sieberer et al. 2023). Hinsichtlich ihres Gesundheitsverhaltens bewegt sich ein Drittel der Kinder und Jugendlichen noch immer zu wenig (Ravens-Sieberer et al. 2023).

Der Anteil der belasteten Grundschul Kinder stieg im Verlauf von Sommer 2021 bis Frühjahr 2022, besonders bei ärmeren und belasteteren Familien (Zimmer/Furian 2023). Der Anteil der Kinder mit emotionalen Problemen (30,2 %), Verhaltensproblemen (29,6 %) Problemen mit Gleichaltrigen (29,6 %) war doppelt so hoch wie vor der Pandemie. Auch im dritten Jahr der

Pandemie wies ein hoher Anteil an Kindern und Jugendlichen psychosoziale Probleme auf (ebd.). Besonders betroffen sind Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen, ihre Belastungswerte waren doppelt so hoch wie in der Vergleichsgruppe, dies steht im Zusammenhang mit verwehrter sozialer Teilhabe (ebd.).

Andere Untersuchungen zeigen, dass die psychische Befindlichkeit der Kinder im engen Kontext mit der psychischen Befindlichkeit der Eltern gesehen werden muss (Sachverständigenausschuss 2022). Kinder und Jugendliche nehmen die Ängste und Sorgen der Eltern wahr und können in ihrer eigenen Unsicherheit manchmal nicht mehr ausreichend unterstützt werden (Sammet 2021). Die Stressverarbeitung der Eltern kann die emotionale Stabilität eines Kindes auch negativ beeinflussen (Ravens-Sieberer 2021; Baumann et al. 2021). Zudem wurden die Kinder im Rahmen der Wiedereröffnung von Schulen und Freizeitangeboten mit sozialen Ängsten, aber auch mit Ängsten sich oder andere anzustecken, konfrontiert.

4. Folgen der Schulschließungen

Insgesamt blieben die Schulen in Deutschland während der Pandemie über 38 Wochen – also nahezu ein ganzes Schuljahr – geschlossen (Sachverständigenausschuss 2022, S. 73). In dieser Zeit wurde versucht die Lehrinhalte über Distanzunterricht (home schooling) zu vermitteln. Der Lernrückstand liege über alle Klassenstufen hinweg bei ca. 35 % eines Schuljahres (Schrappe et al. 2023, S. 78). Die Eingriffe in das Alltagsleben beeinflussten die regulären Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder und Jugendlichen nachteilig. Die sozialen Erfahrungsräume (z. B. Schule, Vereine, Spielplatz, Kontakte zu Gleichaltrigen) haben gefehlt, um sich auszuprobieren und dazuzulernen (Blum/Dobrotić, 2021; Baumann et al. 2021; Berngruber/Gaupp 2021). Diese Befunde sind auch lange nach Schulschließungen und Kontakteinschränkungen sichtbar (Zimmer/Furian 2023). Besonders eine starke emotionale Belastung von Grundschulkindern ist bemerkenswert. Sie wird auf den Transitionsprozess von der Kindertagesstätte zur Grundschule, vermehrtes Alleinsein und eingeschränkte Verfügbarkeit von Bezugspersonen während der Pandemie zurückgeführt (ebd.).

Es ist anzunehmen, dass Erfahrungen, die in diesem Lebensalter nicht gemacht wurden (z. B. Klassenfahrten, soziale Kontakte zu Gleichaltrigen und Lehrenden in Schule oder Studium), sich nur schwer oder überhaupt nicht mehr kompensieren lassen.

Die Zeiträume, in denen Kinder und Jugendliche eine besonders hohe Belastung empfunden haben, korrespondieren in der COPSY-Studie signifikant hoch mit den Zeiten, in denen kein Präsenzunterricht stattfand (Becker 2023, S. 16). Mit der Corona-Pandemie wird daher deutlich, wie wichtig die Schule für das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen ist, da die Schule einen wichtigen Ort für soziale Kommunikation und Beziehungen darstellt.

5. Auswirkungen auf die Familien

Soziale Kontakte zu Freund:innen oder Gleichaltrigen mussten über Monate eingeschränkt werden. Folglich wurden die Kontakte überwiegend in die Kernfamilie verlagert; damit kam den Beziehungen innerhalb der Familie eine besondere Bedeutung zu. Gleichzeitig mussten die Eltern die vollständige Betreuung und die Verantwortung für die schulischen Lehrprozesse übernehmen. Die Vereinbarkeit von Care-Arbeit und beruflicher Tätigkeit, bzw. Homeoffice, stellte einen wichtigen Belastungsfaktor dar und führte häufig zu höherem Stressempfinden, Ängsten und Überlastungen (Engelke et al. 2023). Mehr als die Hälfte der 1.087 Eltern (repräsentativ ausgewählt) gab im Dezember 2022 eine starke Belastung durch Sorgen bezüglich der Pandemieentwicklung, Einschränkungen der außerhäuslichen Aktivitäten oder der psychischen Gesundheit anderer an. Mindestens ein Viertel berichtete von negativen Veränderungen der Partnerschaft (Zunahme von Konflikten und Krisen), Verschlechterungen der Schulleistungen und der psychischen Gesundheit der Kinder. Im zweiten Jahr der Pandemie wurden auch neue Problemfelder angegeben, wie finanzielle Sorgen, Meinungsverschiedenheiten bezüglich der Pandemie, sowie Unzufriedenheit mit der politischen Kommunikation, oder mit Quarantänemaßnahmen in Schule oder Kindertagesstätte (ebd.).

Im Verlauf der Pandemie wurden auch positive Veränderungen innerhalb der Familie entdeckt, wie vermehrte Wertschätzung im sozialen Miteinander, sowie ein Bewusstseinswandel (neue Prioritätensetzung, neue Werte, Dankbarkeit für die eigene Gesundheit, mehr Zeit), und positive Aktivitäten als Ressourcen (ebd.)

Eine Studie des Deutschen Jugendinstituts zeigt, dass der überwiegende Teil der Familien in Deutschland, in denen stabile materielle und soziale Lebensbedingungen herrschten, die Corona-Pandemie gut bewältigen konnte (Becker 2023). Treffen jedoch schwierige Lebensverhältnisse, belastete Eltern und Kinder mit Unterstützungsbedarf aufeinander, verstärken sich bestehende Nachteile deutlich. Das Wohlbefinden der Kinder hängt während einer Krise noch mehr als sonst von den Lebensbedingungen in der Familie ab.

6. Die Bewältigung von Krisen

Psychologische Faktoren, wie das Bewältigungsverhalten von Angst, Stress und Unsicherheit, spielen eine wesentliche Rolle für den Erfolg oder Misserfolg von Maßnahmen zur Eindämmung einer Epidemie (Taylor 2020, S. 48) und für die Verarbeitung. Verhaltensänderungen (Basishygiene¹, Mund-Nasen-Schutz, Social Distancing) oder das Einhalten von Quarantäne-Maßnahmen hängen stark von der Motivation und Kooperation möglichst vieler Beteiligter ab. In diesem Zusammenhang wird Coping als »Prozess der kognitiven Bewertung relevanter belastender Situationen verstanden, auf die mit verschiedenen kognitiven, emotionalen oder behavioralen Strategien reagiert wird, um die Stressoren zu beeinflussen oder Emotionen zu regulieren« (Herschbach 2002, S. 146).

Copingmechanismen betreffen z. B. den Umgang mit (potenziell belastenden) Informationen, hier unterscheidet man *Monitoring* versus *Blunting* (abstumpfen, vermeiden) (Taylor 2020). Monitoring ist durch das Sammeln von Informationen und die Suche nach Anhaltspunkten für Gesundheitsbedrohungen gekennzeichnet. Monitoring kann aber auch zu vermehrter Selbstbeobachtung führen, körperliche Veränderungen werden dann leichter als Frühzeichen einer Infektion interpretiert, oder medizinische Einrichtungen werden gemieden und als Quelle der Krankheit und nicht als Ressource gesehen. Blunting meint entgegengesetzt die Ablenkung und das Ausweichen bei potenziell bedrohlichen Informationen (z. B. bagatellisieren, Vermeidung) oder als extreme Form der Verleugnung.

Ein mittlerer Grad von Furcht oder Angst kann Menschen wohl am ehesten in die Lage versetzen, gesundheitliche Bedrohungen zu bewältigen. Dies setzt die Fähigkeit voraus, sich von Emotionen (z. B. Angst) innerlich distanzieren zu können. Bei Menschen, die höherem Stresserleben ausgesetzt sind und sich schlechter distanzieren können, können sogar Immunreaktionen auf Impfstoffe, verzögert, bedeutend abgeschwächt oder von kürzerer Dauer sein (Spitzer 2020; Taylor 2020).

Eine erhöhte Ängstlichkeit und Anspannung, bedingt durch eine langanhaltende Konfrontation mit der diffusen und unsicheren Bedrohungssituation, kann defensive Reaktionen in der Bevölkerung, wie z. B. Panikkäufe oder die Zunahme von Verschwörungstheorien, auslösen (Brakemeier et al. 2020). Dies kann als Hinweis auf ein Scheitern der Bewältigung gesehen werden.

1 Händewaschen ist schon lange als hygienische Basismaßnahme bekannt, wird aber häufig nicht angewendet. In einem Überblick über 96 Untersuchungen waschen sich in nicht-beobachteten Situationen im Mittel 40 % der Menschen ihre Hände nicht, nachdem sie auf Toilette waren (Taylor 2020).

7. Mentalisieren als Schutzfaktor

Psychische Resilienz als Ergebnis eines dynamischen Prozesses meint die Aufrechterhaltung bzw. rasche Wiederherstellung psychischer Gesundheit während und nach widrigen Lebensumständen (Tüscher et al. 2021). Die Ergebnisse der Lebensqualitätsforschung weisen darauf hin, dass die Schwere einer äußeren, objektiven Belastung (wie z. B. eine lebensgefährliche Krankheit) sich nicht direkt auf das subjektive Erleben auswirkt (Herschbach 2002). Persönliche Eigenschaften, Coping-Mechanismen und Stressverarbeitung beeinflussen die Art der Bewältigung stärker als die objektiven Fakten. Diese Gedanken leiten zu der Frage hin, wie manche Familien es schaffen, trotz der Widrigkeiten ihr psychisches Wohlbefinden aufrechtzuerhalten, während die pandemischen Auswirkungen andere Familien resignieren lassen. Hier kann die Fähigkeit zu Mentalisieren als Schutzfaktor gegenüber den psychosozialen Auswirkungen der Pandemie gesehen werden (Behringer et al. 2023).

Der Mentalisierungsansatz beschäftigt sich mit inneren Zuständen (Gefühle, Ängste, Überzeugungen oder Motive), die dem Handeln zugrunde liegen. Mentalisieren ist eine imaginative Leistung, die sowohl dem eigenen Verhalten als auch dem anderer einen Sinn zuschreibt. Mentalisieren wird als Dreh- und Angelpunkt des Selbstgewahrseins, der Selbst- und Emotionsregulierung verstanden (Allen et al. 2011; Ramberg/Nolte 2020). Die Fähigkeit zu Mentalisieren gilt daher als eine intrapsychische Ressource und dient nach Lecours und Bouchard (1997) als »psychisches Immunsystem« zur Stressbewältigung (Allen et al. 2011; Brockmann et al. 2022).

Eine Reihe von Untersuchungen kann Zusammenhänge zwischen der Mentalisierungsfähigkeit und Stressverarbeitung (Übersicht bei Schwarzer et al. 2023) sowie der Anfälligkeit für Verschwörungstheorien oder Radikalisierungsprozesse aufzeigen (Braud et al. 2021; Brauner 2020; Mikulincer et al. 2021; Tanzer et al. 2021).

Erfolgreiches Mentalisieren der Eltern trägt zur Bewältigung pandemiebezogener Bedrohungsgefühle und Ängste bei Kindern bei. Belastungen und negative Gefühle der Kinder können dann eher wahrgenommen, reflektiert und reguliert werden. Dies unterstützend zeigen aktuelle Studien, dass eine gelingende elterliche Mentalisierung das Verhalten der Kinder in stressigen Situationen positiv beeinflussen kann (Bianco et al. 2021; Borelli et al. 2018). Die bewusste Wahrnehmung, Reflexion und Verarbeitung der eigenen psychischen Prozesse ermöglicht die Regulierung von negativen Affekten und fördert die Bewältigung von Krisensituationen (Schwarzer 2019; Schwarzer et al. 2021). Im Hinblick auf die verschiedenen intra- und interpsychischen Prozesse kann Mentalisieren als

»psychosoziale Impfung« verstanden werden (Behringer et al. 2023; Kreuzer et al. 2023). Die adaptive Regulation von Emotionen und das über epistemisches Vertrauen geförderte soziale Lernen helfen, psychosoziale Belastungen durch das pandemische Geschehen zu bewältigen.

8. Mentalisieren und Stress

Das Mentalisierungsmodell bezieht sich auf ein neurobiologisches Modell, das erklären kann, wie Informationsverarbeitung stressabhängig erfolgt (Mayes 2000; Fonagy/Luyten 2009). Beim Anstieg der emotionalen Intensität kann die Fähigkeit zur langsamen, reflektierenden Problemlösung und zum (expliziten) Mentalisieren nicht aufrechterhalten werden und die Reaktion erfolgt in einem implizit-automatischen Modus (schnell). Stressoren beeinflussen also die Mentalisierungsfähigkeit und können in Krisensituationen zu einer Wahrnehmungsverzerrung für die Bedürfnisse des Anderen führen und die Perspektivübernahme erschweren.

Eltern beschreiben häufiger, dass Konflikte während der Pandemie eine zunehmende Belastung darstellen und dies zu lauterer und heftigeren Auseinandersetzungen innerhalb der Familien geführt habe (Andresen et al. 2020). Typischerweise steigt z. B. auch die Scheidungsrate nach Pandemien, Wirtschaftskrisen, Kriegen oder Naturkatastrophen an (Spitzer 2020). Vor dem Hintergrund der Bedrohungsgefühle durch die Pandemie sank häufig die Bereitschaft die Perspektive anderer zu übernehmen. Dies führte häufiger zu Konflikten im nahen Umfeld, aber auch zu Polarisierungen in der Politik und Gesellschaft.

9. Familien mit Grundschulkindern während der Pandemie

In einer Untersuchung der Erstautorin wurden Auswirkungen der COVID-19 Pandemie auf das Wohlbefinden von Familien mit Kindern und Jugendlichen untersucht. Es wurden Aspekte näher beleuchtet, die von Familien mit Grundschulkindern während der Corona-Pandemie als besonders belastend erlebt wurden (1). Daran anknüpfend wurden Ressourcen erfragt, die in dieser belastenden Phase geholfen haben (2). Schließlich wurden Hinweise auf die Mentalisierungsfähigkeit eines Elternteils oder beider Eltern untersucht (3) und geprüft, ob ein Zusammenhang zwischen Belastungen, Ressourcen und der Mentalisierungsfähigkeit abgebildet werden kann (4).

In einer onlinebasierten Umfrage zum Thema meldeten sich Interviewpartner:innen aus zehn Familien, von denen sechs die zuvor festgelegten Auswahlkriterien (Aufenthalt während der Pandemie in Deutschland, mind. ein schulpflichtiges Kind, ausreichend deutsche Sprachkenntnisse, Einverständniserklärung) erfüllt haben und zur Mitarbeit bereit waren. Mithilfe von fünf Leitfadenterviews (Familien mit 4- bis 14-jährigen Kindern und Jugendlichen) wurden Belastungen, Ressourcen und Hinweise auf die Mentalisierungsfähigkeit der Eltern (oder eines Elternteils) erhoben². Die Interviews erfolgten in Präsenz zwischen Oktober und November 2021 und dauerten im Durchschnitt je 80 Minuten. Für die spätere Transkription wurden die Interviews mithilfe eines Diktiergeräts aufgenommen. Für die Transkription wurde auf das Transkriptionssystem von Dresing und Pehl (2018) zurückgegriffen. Die Pseudonymisierung wurde in die Transkription integriert und eine schriftliche Einverständniserklärung der Teilnehmenden liegt vor. Die inhaltliche Auswertung erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Die zusammenfassende Analysetechnik schien hierbei von höherer Relevanz zu sein. Das Ziel war, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist (Mayring 2010, S. 65). Als Hilfe diente die Software für computergestützte qualitative Datenanalyse (MAXQDA). Mithilfe von MAXQDA konnten die Reduktionsschritte gebündelt werden, sodass die Auslassung weniger relevanter Paraphrasen und die Zusammenfassung inhaltlich ähnlicher Paraphrasen in einem Schritt erfolgte. Für jedes Interview wurden einzeln Paraphrasen gebildet. Die Generalisierungen wurden zu einer Kurzform reduziert und zu den genannten Kategorien als Unterkategorien (oder Codes) zugeordnet.

Da Familien von den pandemiebedingten Einschränkungen besonders betroffen waren, wurde der Schwerpunkt der Interviews auf die Familie (insgesamt) und die Auswirkungen auf die Kinder und Jugendlichen gelegt. Die wichtigsten Informationen können anhand einer Tabelle veranschaulicht werden.

2 Der Interviewleitfaden beinhaltete Fragen wie: »Wie war die Zeit während der Pandemie für Sie und Ihre Familie? Welche Auswirkungen hatten die Einschränkungen auf Ihre Familie? Was war für die Familie besonders stressig während der Pandemie? – Und was hat in solchen Situationen geholfen?«

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung

	Fr. K.	Fr. M.	Fam. A.	Hr. G.	Fr. Kl.
Interview-partner:innen	Mutter	Mutter	Vater und Mutter	Vater	Mutter
Familienstand	verheiratet	verheiratet	verheiratet	allein-erziehend	verheiratet
Anzahl der Kinder/Alter	2 Kinder (4 + 7 Jahre)	2 (9 + 12 J.)	2 (4 + 9 J.)	2 (5 + 10 J.)	3 (4, 9, 14 J.)
Beruf/Arbeit	(M) TZ Büro/Lager (V) VZ Selbstständig (Technikbranche)	(M) Hausfrau (V) VZ Arbeitet in Baubranche	(M) TZ Buchhaltung (V) VZ Verkäufer für eine Hotelgesell- schaft	(V) TZ Pädagoge/ Philologe	(M) TZ Lehrerin (V) VZ Arbeitet im Büro
Wohnstatus	Eigenes Haus	Eigenes Haus	Eigenes Haus	Miet- wohnung	Eigenes Haus

10. Ergebnisse zu Belastungen und Ressourcen

Zunächst wurden die Belastungen und Ressourcen der Familien untersucht. Insgesamt wurden 359 Interviewstellen kodiert, wobei 248 (ca. 69 %) der Stellen zu der Kategorie Belastungsfaktoren und 111 (ca. 31 %) zu der Kategorie Ressourcen zugeordnet wurden. Im Anschluss wurde die Häufigkeit der genannten Belastungsfaktoren in den Interviews überprüft, diese gibt die Anzahl der kodierten Interviewstellen in Relation zu allen Interviewstellen an, beispielsweise wurde »Schulstress« in allen Interviews am häufigsten als Belastungsfaktor angegeben und ist somit am häufigsten kodiert worden. Ebenso wurde die schwierige Vereinbarkeit von Familie und Beruf, der Verlust gewohnter Abläufe und Strukturen, Ängste und Unsicherheiten, sowie das Fehlen sozialer Kontakte, zunehmende Streitereien, gereizte Stimmung und Konflikte, sozio-ökonomische Unsicherheiten und schließlich die Zunahme des Medienkonsums der Kinder³ als Belastung angegeben. Insbesondere in Zeiten der Lockdowns war die Situation für die Familien belastend. Hier berichteten die Eltern über fehlende Motivation der Kinder und ein größeres Verantwortungsgefühl der Eltern bei gleichzeitig unzulänglich erlebter Betreuung des »home schoolings«.

In den Interviews wurden ebenfalls Faktoren (mehrfach) genannt, die geholfen haben, diese belastende Zeit durchzustehen: Eine gute Strukturierung des All-

3 Nutzung digitaler Medien unabhängig von der Nutzung der Medien für die Schule.

tags und eine vorausschauende Planung, die Kommunikation und der Austausch innerhalb der Familie, eine altersgerechte Aufklärung der Kinder über die pandemischen Vorkehrungen, alternative Beschäftigungsideen (wie z. B. Gesellschaftsspiele, telefonieren mit Freunden) sowie gute innerfamiliäre Bindungen und Beziehungen waren die wichtigsten Ressourcen der interviewten Familien. Ebenso wurde materielle Sicherheit als wichtige Ressource beschrieben. Vier der fünf Familien leben in einem Haus mit Garten und haben dies als hilfreich empfunden.

11. Ergebnisse zur Mentalisierungsfähigkeit der Eltern

Um die Bewältigung der Belastungen zu untersuchen, wurde die Fähigkeit zu Mentalisieren operationalisiert. Es wurden Kriterien für gelingendes Mentalisieren festgelegt, das Fehlen dieser Kriterien wurde als (vorübergehender) Zusammenbruch der Mentalisierungsfähigkeit interpretiert (z. B. keine Suche nach Motiven für Handlungen)⁴. Anhand dieser Kriterien wurden die Interview-Transkripte untersucht und die jeweiligen Interviewstellen den Kriterien zugeordnet. Als ein Beispiel für gelingendes Mentalisieren kann folgendes Kriterium dargestellt werden (Tabelle 2).

Tabelle 2: Beispiel für die Operationalisierung von Mentalisieren

Kriterium	Beschreibung	Interviewausschnitt (Beispiel)
Fähigkeit, psychische Prozesse bei sich selbst oder Anderen wahrzunehmen und (plausibel) einzuschätzen	Aussagen, in denen Gefühle und Motive auf bestimmte Handlungen oder Reaktionen bezogen werden	(Fr. M.): Mein jüngster Sohn hat zum Beispiel gesagt: »die Lehrerin sagt ständig, haltet Abstand, Maske bitte richtig aufsetzen, über die Nase ziehen«. Sie werden immer daran erinnert. Das ist für ihn so ein bisschen frustrierend, denk ich mal, weil der mir das noch zuhause erzählt hat. (Transkript 3, Abs. 192–195)

Insgesamt wurden 373 Interviewstellen kodiert. Dabei zeigte sich, dass in den Schilderungen der Erfahrungen *während der Pandemie* überwiegend gelingendes Mentalisieren erinnert wurde (261 kodierte Interviewstellen für gelingendes Mentalisieren und nur 112 kodierte Interviewstellen für Mentalisie-

4 Eine Voraussetzung für die Einschätzung war, dass in den zugehörigen Fragen zum Mentalisieren aufgefordert wurde: Fragen wie, »Was denken Sie, wie sich Ihr Kind gefühlt hat?«, »Gab es Situationen, wo es schwieriger war sich in den anderen hineinzusetzen?« waren Teil des Interviewleitfadens.

rungsversagen). Durch die Fragen angeregt wurden am häufigsten die Suche nach Motiven und Intentionen, gefolgt von der Wahrnehmung eigener psychischer Prozesse (und der Prozesse bei anderen) sowie Perspektivenwechsel angegeben. Schließlich wurde das Erkennen wechselseitiger emotionaler Beeinflussung berichtet. Letzteres weist bereits auf komplexes Mentalisieren in manchen Familien hin. Als Abwesenheit mentalisierender Reflexion wurde die fehlende Suche nach Motiven bei sich und anderen gefunden, daraus folgte auch eine geringere Regulierung psychischer Prozesse im Einzelfall.

12. Mentalisieren und die Wahrnehmung von Ressourcen und Belastungen

Mithilfe von Visual Tools (MAXQDA) konnten sowohl die Belastungen und Ressourcen als auch Mentalisierungsprozesse der Familien abgebildet und miteinander verglichen werden. Familien mit mehr Hinweisen auf gelingendes Mentalisieren gaben auch mehr Ressourcen an. Zugleich weisen die Interviews mit mehr Belastungserleben häufiger Mentalisierungsscheitern auf. Mentalisieren geht bei diesen Familien mit mehr Ressourcen und weniger Belastungen einher.

Am Beispiel des Vergleichs zweier Interviews (siehe Tabellen 3a und 3b) kann gezeigt werden, dass eine Interviewpartnerin (Fr. K.) deutlich mehr Ressour-

Tabelle 3a: Belastungen und Ressourcen im Vergleich⁵

Codesystem	Fr. K.	Fr. M.	SUMME
↳ Ressourcen			0
↳ gute Strukturen/Planung	■		7
↳ gute Bindung/Beziehung	·	■	3
↳ alternative Beschäftigungsideen	·		1
↳ Aufklärung/Informierung der Kinder	■	·	7
↳ Kommunikation/Austausch (+)	■		5
↳ Belastungsfaktoren		■	3
↳ Angst/Unsicherheit	■	■	16
↳ Verlust sozialer Kontakte	■	■	9
↳ Strukturverlust	■	■	14
↳ Medienkonsum/Digitalisierung	·	■	6
↳ Stress			0
↳ schwierige Vereinbarkeit von Fan	·	■	9
↳ Streitereien/Konflikte		■	4
↳ Schulstress	■	■	19
Σ SUMME	43	60	103

5 Code-Matrix-Browser (CMB): Die Symbole auf den einzelnen Knotenpunkten geben an, wie viele Codierungen in dem jeweiligen Dokument mit dem Code vorhanden sind. Je größer das Symbol, desto mehr Codierungen existieren.

Tabelle 3b: Hinweise auf Mentalisierungsprozesse im Vergleich.

Codesystem	B (Fr. Kadim)	B (Fr. Mutlu)	SUMME
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> ☐ Mentalisierungsscheitern ☐ psychische Prozesse von den anderen nicht wahrnehmen ☐ nicht erkennen wechselseitiger Beeinflussung ☐ keine Suche von Motiven/Intentionen ☐ nicht regulieren der psychischen Prozesse (+) <ul style="list-style-type: none"> ☐ gelingendes Mentalisieren ☐ erkennen wechselseitiger Beeinflussung ☐ psychische Prozesse von den anderen wahrnehmen/beurteilen ☐ eigene psychische Prozesse wahrnehmen/beurteilen ☐ Motive/Intentionen suchen/erkennen ☐ Perspektivwechsel 			
Σ SUMME	61	91	152

cen und weniger Belastungen angibt; dies geht einher mit häufiger gelingendem Mentalisieren. Während bei einer zweiten Interviewpartnerin (Fr. M.) am häufigsten Belastungen thematisiert und nur selten Faktoren genannt wurden, die geholfen haben, diese belastende Zeit durchzustehen. Gleichzeitig wurden bei ihr häufiger Kriterien des Mentalisierungsscheiterns kodiert.

Beide interviewten Mütter konnten eigene Gefühle (z. B. Traurigkeit) als Motive für ihre Handlungen angeben. Beide berichteten über schwierige Situationen, jedoch berichtete Fr. M. mehr Belastungen in der Zeit während der Pandemie. Sie erlebte häufiger Angst, Schulstress, Verlust der Tagesstruktur und die schwierige Vereinbarkeit von Beruf und Familienarbeit, gleichzeitig fiel es ihr schwerer, psychische Prozesse anderer (z. B. der Kinder) wahrzunehmen oder zu regulieren. Dies soll an einem Interviewausschnitt illustriert werden. Auf die Frage, wie die eigenen Belastungen die Beziehung zwischen ihr und den Kindern während der Pandemie beeinflusst habe, antwortet Fr. M.: »Ja, klar, ich war dann aggressiver. Ich habe dann meinen Frust bei den Kindern abgelassen.« Dieses Beispiel weist darauf hin, dass es Fr. M. schwerer fiel, ihre eigenen Gefühle zu regulieren und die Gefühlszustände der Kinder wahrzunehmen oder die Perspektive der Kinder einzunehmen. Verglichen mit den Aussagen von Fr. K. wurden die Unterschiede deutlicher. Fr. K. benannte, auf die gleiche Frage hin, eindeutig Gefühle ihrer Kinder. Dabei wurden mögliche Gründe für die Gefühle in Erwägung gezogen. Die Sorgen und Unsicherheit der Kinder sowie die Veränderungen im Verhalten wurden von der Mutter wahrgenommen und thematisiert. Fr. K. berücksichtigt, dass die eigenen mentalen Zustände die Gefühle der Kinder beeinflussen. Es wird wahrgenommen, dass die Eltern negative Gefühle auf die Kinder übertragen können und eine Vorbildfunktion bei der Bewältigung von Belastungssituationen erfüllen (Kriterium: erkennen wechselseitiger Beeinflussung).

Limitationen der Untersuchung liegen in der geringen Fallzahl, der retrospektiven Betrachtung der Erfahrungen während der Pandemie und dem neuen Weg der Operationalisierung der Mentalisierungsfähigkeit. Dieser Operationalisierungsansatz wurde in dieser Pilotstudie erstmals eingesetzt und erfasst nur einige Aspekte der Mentalisierungsfähigkeit, bzw. deren Abwesenheit. Vier von fünf interviewten Familien lebten im eigenen Haus (z. T. mit Garten) und berichteten weder von schweren finanziellen Problemen, Arbeitslosigkeit oder Armut, noch von eigener schwerer Erkrankung, Erkrankung oder Tod naher Angehöriger im Zusammenhang mit der Pandemie. Besonders belastete Familien, z. B. mit Kindern mit Beeinträchtigung oder besonderem Unterstützungsbedarf, konnten mit dieser Untersuchung nicht erfasst werden.

13. Diskussion

»Während der COVID-19-Pandemie wurde nicht hinreichend gewürdigt, welchen psychischen Belastungen sie [Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene] durch die Pandemie selbst, sowie durch die zu ihrer Bekämpfung ergriffenen Maßnahmen ausgesetzt waren. Der jungen Generation wurde große Solidarität abverlangt« (Deutscher Ethikrat 2022a).

Kinder, Jugendliche und ihre Familien waren während der Pandemie vielfach belastet. Dies betrifft vor allem:

- den Wegfall von äußeren, haltgebenden und ko-regulierenden Strukturen (z. B. Schule, Kindertagesstätte),
- den Wegfall von haltgebenden Beziehungserfahrungen mit dem pädagogischen Personal (z. B. mit Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften),
- den Wegfall von haltgebenden Beziehungserfahrungen mit Gleichaltrigen (Behringer et al. 2023).

Diese Erfahrungen waren oft verbunden mit Vereinsamung, Isolation und Angst, sowie übermäßigem Medienkonsum und Bewegungsmangel oder führten häufiger zu Motivationslosigkeit, Irritationen, Gereiztheit oder Traurigkeit (Ravens-Sieberer 2023). Das Erlernen der im Zuge der Online-Lehre nicht (immer) hinreichend vermittelten Unterrichtsinhalte erzeugte zusätzliche Unsicherheit und Leistungsdruck, die bis in die Gegenwart anhalten.

Die untersuchten Familien berichteten, im Einklang mit der Literatur, von Einschränkungen und Belastungen durch die Pandemie aber auch von (innerfamiliären) Ressourcen. Letztere wurden häufiger berichtet in den Familien,

die auch mehr Hinweise auf gelingendes Mentalisieren angegeben haben. Dies kann als Hinweis auf bereits in anderen Untersuchungen gefundene Zusammenhänge zwischen der Mentalisierungsfähigkeit und der Bewältigung von Krisensituationen und Stress gesehen werden (Schwarzer 2019; Schwarzer et al. 2021).

Die Mentalisierungsfähigkeit als Schutzfaktor hilft den Familien, die pandemischen Krisensituationen zu bewältigen. Durch die Fähigkeit, sich von eigenen Ängsten und Belastungen etwas besser distanzieren zu können, zu reflektieren und sich darüber auszutauschen, konnte das psychische Wohlbefinden eher aufrechterhalten werden.

Niedrigschwellige, flächendeckende und frühzeitige Unterstützungsangebote für Kinder, Jugendliche und deren Familien werden sowohl in wissenschaftlichen Studien (z. B. Engelke et al. 2023) als auch vom Deutschen Ethikrat (2022a, 2022b) gefordert. Betreuungs-, Beratungs- und Hilfsangebote sind für Eltern relevant, um die (innerfamiliären) Belastungen zu reduzieren und eine gelendere Bewältigung zu unterstützen. Der Deutsche Ethikrat (2022b) sieht einen besonders drängenden Notstand im Mangel an zeitnah verfügbaren psychosozialen Beratungs- und Unterstützungsangeboten sowie psychotherapeutischer Versorgung. Schon vor der Pandemie gab es hier erhebliche Versorgungsdefizite. Aus psychischen Belastungen, für die es an frühzeitiger und erreichbarer professioneller Begleitung und Hilfe fehlte, können dann manifeste psychische Erkrankungen werden, die ohne professionelle Hilfe und Psychotherapie nicht mehr zu bewältigen sind. Hinzu kommt, dass große Unterschiede hinsichtlich der Möglichkeiten bestehen, die jeweils passenden Hilfsangebote ausfindig zu machen und zu nutzen. Aufgrund des Zuwachses an Beratungsbedarf, aber auch des Anstiegs an therapeutischem Unterstützungsbedarf sind hier bestehende Defizite erheblich größer geworden (Deutscher Ethikrat 2022b).

Etwa ein Viertel der Eltern wünschte sich während und nach der Pandemie mehr Unterstützung, finanziell und sozial, aber auch Psychotherapie für sich selbst (Engelke et al. 2023). Hier erscheinen mentalisierungsfördernde Angebote für Eltern oder Familien hilfreich, um besser mit Stress umzugehen und schwierige Situationen zu bewältigen. Behringer und Kolleg:innen (2023) unterstreichen die Bedeutung einer mentalisierenden Auseinandersetzung im Umgang mit Ängsten (»mentalizing fears«) für die Zukunftsgestaltung in (post-)pandemischen Zeiten. »Die Mentalisierungsfähigkeit [erlaubt] nicht nur die Kontrolle affektiver Zustände durch Anpassung und Modulation [...]. Sie gestattet zugleich die basale Fähigkeit zur Selbstregulation, was als die grundlegende Fähigkeit verstanden wird, selbst Veränderung von erlebten Zuständen herbeizuführen« (Schwarzer 2019, S. 36). Eine emotionale Validierung der erlebten Ängste und die Thematisierung des »Bedrohlichen« soll, im Sinne eines

Containments die Ängste des Einzelnen aufnehmen und bei der Verarbeitung helfen, bis eine erträgliche Form entsteht und eine Reflexion wieder möglich wird (Kreuzer et al. 2023).

Eine kritische Aufarbeitung der Pandemie bedarf neuer Anläufe in dem Bemühen, die Perspektive anderer (wieder) einzunehmen, sowohl in gesellschaftlichen wie auch in familiären, pädagogischen oder heilpädagogischen Kontexten. Dies gilt insbesondere für die Perspektive der Benachteiligten, Verletzlichen und der Kinder und Jugendlichen. Alena Buyx, die Vorsitzende des Deutschen Ethikrates, begründet dies wie folgt:

»Wir schulden als Gesellschaft Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht nur Dank und Respekt, sondern konkretes Handeln. Deshalb müssen unterstützende Angebote ausgebaut, Versorgungslücken müssen geschlossen und es muss unbedingt vermieden werden, dass junge Menschen in aktuellen und zukünftigen gesellschaftlichen Krisen als erste bzw. besonders viele Lasten tragen müssen« (Deutscher Ethikrat 2022a).

Dazu kann der Mentalisierungsansatz in der Pädagogik hilfreich sein. Er ist wissenschaftlich begründet, empirisch gut belegt und mittlerweile breit differenziert (siehe www.mented.eu).

Literatur

- Allen, J. G./Fonagy, P./Bateman, A. W. (2011): Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis. Stuttgart.
- Andresen, S./Lips, A./Möller, R./Rusack, T./Schröer, W./Thomas, S./Wilmes, J. (2020): Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie KiCo. <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1081> (Zugriff am 21.10.2021).
- Baumann, M./Berghäuser, A./Bolz, T./Martens, T. (2021): Den Fokus neu denken – Skizze eines Pandemiemanagements auf Grundlage der Bedürfnisse und Lern- und Entwicklungserfordernissen von Kindern, Jugendlichen und Familien. In: socialnet Materialien. <https://www.socialnet.de/materialien/attach/654.pdf> (Zugriff am 11.09.2021).
- Becker, U. (2023): Auffälliges Verhalten in der Schule. Pädagogisches Verstehen und Handeln. Opladen.
- Behringer, N./Beyer, A./Brauner, F./Erne, J./Gingelmaier, S./Kirsch, H./Kreuzer, T. F./Müller, L.-M./Nolte, T./Turner, A./Schwarzer, N.-H. (2023): Mentalisieren als psychosoziale Impfung. Ein Beitrag zur Professionalisierung in pädagogischen Feldern. In: unsere jugend 75 (1), 2–12. DOI: 10.2378/uj2023.art02d
- Berngruber, A./Gaupp, N. (2021): Lebenswelten und Erfahrungen junger Menschen in Zeiten von Corona. Ergebnisse aus dem Corona-Add-on zur AID:A-Studie. In: dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, 25, 4–9.

- Bianco, F./Levante, A./Petrocchi, S./Lecciso, F./Castelli, I. (2021): Maternal Psychological Distress and Children's Internalizing/Externalizing Problems during the COVID-19 Pandemic: The Moderating Role Played by Hypermentalization. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (19), 1–15. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910450> (Zugriff am 10.11.2021).
- Blum, S./Dobroćić, I. (2021): Die Kita- und Schulschließungen in der COVID-19-Pandemie. *Die Deutsche Schule, Beiheft*, Band 17, S. 81–99. DOI: 10.31244/9783830993315.04 (Zugriff am 01.11.2021).
- Borelli, J. L./Ensink, K./Hong, K./Sereno, A. T./Drury R./Fonagy, P. (2018): School-aged children with higher reflective functioning exhibit lower cardiovascular reactivity. *Frontiers in medicine*, 196.
- Brakemeier, E. L./Wirkner, J./Knaevelsrud, C./Wurm, S./Christiansen, H./Lueken, U./Schneider, S. (2020). Die COVID-19-Pandemie als Herausforderung für die psychische Gesundheit. Erkenntnisse und Implikationen für die Forschung und Praxis aus Sicht der Klinischen Psychologie und Psychotherapie. Positionspapier. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* (2020). <https://doi.org/10.1026/1616-3443/a000574>
- Braud, M./Gaboriaud, A./Ferry, T./El Mardi, W./Da Silva, L./Lemouzy, M./Guttierrez, J./Petit, S./Szabelska, A./Ijzerman, H. (2021): COVID-19-related conspiracy beliefs and their relationship with perceived stress and pre-existing conspiracy beliefs in a Prolific Academic sample: A replication and extension of Georgiou et al. (2020) (Preprint). *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/t62s7>
- Brauner, F. (2020): Vertraut mir, ihr solltet niemandem vertrauen: Einschränkungen des Mentalisierens und Epistemischen Vertrauens in der Verschwörungsmentalität. In: *psychosozial*, 42 (4), 27–38. <https://doi.org/10.30820/0171-3434-2020-1-27>
- Brockmann, J./Kirsch, H./Taubner, S. (2022): Mentalisieren in der psychodynamischen und psychoanalytischen Psychotherapie. Stuttgart.
- Brooks, K. S./Webster, K. R./Smith, E. L./Woodland, L./Wessely, S./Greenberg, N./Rubin, G. J. (2020): The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. In: *Lancet*, 395, 912–920. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7158942/> (Zugriff am 23.10.2021).
- Deutscher Ethikrat (2022a): Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in gesellschaftlichen Krisen nicht alleinlassen. PRESSEMITTEILUNG 06/2022. <https://www.ethikrat.org/mitteilungen/mitteilungen/2022/ethikrat-kinder-jugendliche-und-junge-erwachsene-in-gesellschaftlichen-krisen-nicht-alleinlassen/>
- Deutscher Ethikrat (2022b): Ad-hoc-Empfehlung des Ethikrates. <https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Ad-hoc-Empfehlungen/deutsch/ad-hoc-empfehlung-pandemie-und-psychische-gesundheit.pdf>
- Dresing, T./Pehl, T. (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf.
- Engelke, L./Winter, S. M./Renneberg, B./Calvano, C. (2023): Elterliche Belastungen, Unterstützungsbedarf und Ressourcen nach fast zwei Jahren COVID-19-Pandemie: Ergebnisse einer repräsentativen Studie in Deutschland. In: *Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiatr.* 72, 287–304.
- Fonagy, P./Luyten, P. (2009): A developmental mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. In: *Development and Psychopathology* 21 (4), 1355–1381.
- Frieters-Reermann, N. (2020): Pädagogik der Echtzeit? Skizze einer kritisch-reflexiven Bildung zur Autonomie mit und nach Covid-19. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43 (3), 9–12.

- Herschbach, P. (2002): Das »Zufriedenheitsparadox« in der Lebensqualitätsforschung. Wovon hängt unser Wohlbefinden ab? In: *Psychother Psych Med*, 52, 141–150.
- Heudorf, U. (2023): Covid-19-Pandemie – wirkliche Aufarbeitung tut not. In: *Hess. Ärzteblatt* 5/2023. 306–307. https://www.laekh.de/fileadmin/user_upload/Heftarchiv/Einzelartikel/2023/05_2023/Ansichten_Einsichten_Heudorf_lang.pdf.
- Kreuzer, T. F., J./Behringer, N./Turner, A./Brauner, F./Gingelmaier, S./Müller L.-M./Nolte, T./Schwarzer, N.-H./Beyer, A./Kirsch, H. (2023): Mentalisieren als psychosoziale Impfung in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 72 (1), 14–22.
- Lecours, S./Bouchard, M.-A. (1997): Dimensions of Mentalisation: Outlining levels of psychic transformation. In: *Int. J. Psycho-Anal* 78, 855–875.
- Mayes, L. C. (2000): A developmental perspective on regulation of arousal states. In: *Seminars in perinatology* 24, 267–279.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim, Basel.
- Mikulincer, M./Shaver, P. R. (2021): Enhancing the »broaden-and-build« cycle of attachment security as a means of overcoming prejudice, discrimination, and racism. In: *Attachment & Human Development* (1–14). <https://doi.org/10.1080/14616734.2021.1976921>
- Racine, N./McArthur, B. A./Cooke, J. E./Eirich, R./Zhu, J./Madigan, S. (2021): Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19. A Meta-analysis. In: *JAMA Pediatr.* 175 (11), 1142–1150. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2021.2482
- Ramberg, A./Nolte, T. (2020): Einführung in das Konzept der Mentalisierung. In: S. Gingelmaier/H. Kirsch (Hg.): *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 25–53). Göttingen.
- Ravens-Sieberer, U./Kaman, A./Otto, C./Adekunle, A./Napp, A.-K./Becker, M./Blanck-Stellmacher, U./Löffler, C./Devine, J./Erhart, M./Hurrelmann, K. (2021): Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. In: *Bundesgesundheitsblatt*, 64, 1512–1521. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00103-021-03291-3#Abs1> (Zugriff am 12.09.2021).
- Ravens-Sieberer, U./Erhart, M./Devine, J./Gilbert, M./Reiss, F./Barkmann, C./Siegel, N. A./Simon, A. M./Hurrelmann, K./Schlack, R./Hölling, H./Wieler, L. H./Kaman, A. (2022): Child and adolescent mental health during the COVID-19 pandemic: results of the three-wave longitudinal COPSY study. In: *Journal of Adolescent Health*, 71 (5), 570–578.
- Ravens-Sieberer, U./Kaman, A./Devine, J./Reiß, F. (2023): Die COVID-19-Pandemie – Wie hat sie die Kinderpsyche beeinflusst? *Monatsschr Kinderheilkd.* <https://doi.org/10.1007/s00112-023-01775-x>
- RKI (2023). COVID-19: Fallzahlen in Deutschland und Weltweit. https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Fallzahlen.html (Zugriff am 14.02.2023).
- Sachverständigenausschuss (2022): Maßnahmen zur Bekämpfung der Covid-19 Pandemie. Evaluation der Rechtsgrundlagen und Maßnahmen der Pandemiepolitik. Bericht des Sachverständigenausschusses nach § 5 ABS. 9 IFS (S. 71–137).
- Sammet, D. (2021): Bericht aus der Vitos Kinder- und Jugendambulanz für psychische Gesundheit. In: *Hessisches Ärzteblatt*, 82 (4), 222–223.
- Schlack, R./Neuperdt, L./Hölling, H./De Bock, F./Ravens-Sieberer, U./Mauz, E./Wachtler, B./Beyer, A.-K. (2020): Auswirkungen der COVID-19-Pandemie und der Eindämmungsmaßnahmen auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. In: *Journal of Health Monitoring*, Heft 4, 23–34. DOI: 10.25646/7173 (Zugriff am 09.09.2021).
- Schrapppe, M./Francois-Kettner, H./Gottschalk, R./Knieps, F./Knipp-Selke, A./Manow, P./Püschel, K./Sprenger, M. (2023): Die Bedeutung fachwissenschaftlicher Grundprinzipien und die Folgen ihrer Missachtung. In: *Monitor Versorgungsforschung* 16, 72–86. <http://doi.org/10.24945/MVF.03.231866-0533.2518>

- 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 (1), 34–45. <https://doi.org/10.1080/0803706X.2021.1873418> (Zugriff am 09.11.2021).
- Schwarzer, N.-H./Behringer, N./Beyer, A./Gingelmaier, S./Henter, M./Müller, L.-M./Link, P.-C. (2023): Reichweite einer mentalisierungs-basierten Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – ein narratives Review. In: *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 5, 90–102. <https://doi.org/10.35468/6021-06>
- Spitzer, M. (2020): Pandemie – historisch, systematisch, kulturell und (sozial-) politisch. In: *Nervenheilkunde*, 39, 363–372.
- Tanzer, M./Campbell, C./Saunders, R., L./Uyten, P/Booker, T./Fonagy, P. (2021): *Aquiring Knowledge: Episemic trust in the age of fake news* (Preprint). DOI: 10.31234/osf.io/g2b6k
- Taylor, S. (2020): Die Pandemie als psychologische Herausforderung. Ansätze für ein psychologisches Krisenmanagement. Gießen.
- Tüscher, O./Kalisch, R./Wackerhagen, C./Walter, H. (2021): Resilienz. Konzepte, Theorien und Relevanz in der COVID-19-Pandemie. In: *Nervenheilkunde*, 40, 222–228.
- Weiss, EM./Kaufmann, L./Ninaus, M. (2022): Belastungen durch Fernlehre und psychische Gesundheit von Studierenden während der COVID-19-Pandemie. *Lernen und Lernstörungen*. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000374>
- Zimmer, K./Furian, H. (2023): Stärken und Probleme von 3–15 jährigen Kindern und Jugendlichen im zweiten und dritten Jahr der Corona-Pandemie – eine haushaltsrepräsentative Befragung. In: *Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiatr.* 72, 323–341.

Mentalisierung | Beziehung | Strukturierung – Leitprinzipien der emotional-sozialen Entwicklungsförderung

Bernhard Rauh

Im Beitrag wird als Grundlage für eine Förderung der emotional-sozialen Entwicklung eine theoretische Modellierung vorgenommen, in der die drei Leitprinzipien Gestaltung belastbarer Beziehungen, Aufbau und Erhalt von unterstützenden Strukturen sowie Mentalisierung der inneren Welt des Kindes und seiner Umwelt in ein triadisches Verhältnis gesetzt werden.

1. Einführung

Die Anerkennung von Menschen mit emotional-sozialem Förderbedarf durch die Annahme einer zu erschließenden Sinnhaftigkeit ihres Handelns stellt ein Narrativ sonder- und inklusionspädagogischer Diskursivierungen dar. Ein anderes Narrativ orientiert sich an einer eher technischen Logik der Intervention und setzt auf die direkte Anpassung von Verhalten an gesellschaftlichen Norm- und Leistungserwartungen. Es favorisiert eine faktorenisolierende Betrachtungs- und Bearbeitungsweise von Verhalten in Disziplin und Profession. Damit verbunden ist oft eine nur oberflächliche Anbindung an anleitende Kategorien einer teilhabeorientierten Pädagogik wie Bildung, Dialog, Kooperation zugunsten interventionistischer Logiken, die sich an Kriterien von Wirkung, Messbarkeit und Evidenz orientieren. Das produziert konzeptimmanente Schwierigkeiten, die Komplexität und Mehrdimensionalität »pädagogischer Situationen« (Heimann 1947) zu repräsentieren.¹ Diese Diskrepanz wird in manchen Publikatio-

1 Die organisatorischen Angebote in der emotional-sozialen Entwicklungsförderung reichen von einmaligen und niedrighschwelligem Angeboten, oft im Beratungssetting, bis hin zu ganz spezifischen und umfassenden Maßnahmen, die für eine längere Zeit angesetzt sind und deshalb als therapeutisches Milieu (Bettelheim 1975; Redl 1978) oder auch als psychosoziale Therapie bezeichnet werden. Nach Myschker und Stein (2018, S. 258 f.) liegen »Erziehung und psychosoziale Therapie« auf einem Kontinuum mit steigender Intensität der Maßnahme.

nen zu schwierigen pädagogischen Situationen, die einer besonders intensiven Bearbeitung bedürfen, übergangen.

Vor diesem Hintergrund erscheint eine theoretische Rahmung als Möglichkeit der Reflexion und Begründung pädagogischen Handelns im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung hilfreich, bei der versucht wird, pädagogische Situationen handlungstheoretisch als komplexe Situationen zu fassen. Über die drei aufeinander bezogenen leitenden Prinzipien *Mentalisierung*, *Beziehung* und *Strukturierung* wäre vermutlich eine hinreichende Komplexität erlangt. Die Triade als heuristische Einheit, in der eine prinzipiell gleichwertige Bezugnahme von mindestens zwei Aspekten auf etwas Drittes im Fokus steht, scheint geeignet, um spezifische, der emotional-sozialen Förderung inhärente Strukturen intelligibel zu erfassen² und damit Sinnstrukturen zu generieren.

2. Triade: Mentalisierung | Beziehung | Strukturierung

Grundannahme des Beitrags ist, dass die im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung anerkannten Prinzipien Beziehungsgestaltung und Strukturierung auf ein drittes Prinzip verwiesen sind, das die Notwendigkeit einer spezifischen Form von Reflexion verdeutlicht: *Mentalisierung*. Es besteht ein innerer Zusammenhang zwischen passender *Mentalisierung*, einem konsistenten *Beziehungsangebot* und einer haltenden *Struktur*. Beziehung und Strukturierung können nur dann eine förderliche Wirkung entfalten, wenn sie auf die jeweiligen Bedürfnisse abgestimmt gestaltet werden. Hierzu ist sowohl eine Reflexion des bisher Geschehenen als auch eine Antizipation des Zukünftigen erforderlich. Eine entwicklungsförderliche Beziehungsgestaltung wie auch eine haltgebende Strukturierung ist auf eine Mentalisierung, eine wahrnehmungsbasierte Vorstellung über die emotional-soziale Situation der Schüler:innen und die möglichen Wirkungen angewiesen, wie auch eine Förderung der Mentalisierungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen auf hinreichend stabile Beziehungen und haltende Strukturen.

Ab »einem gewissen, nicht allgemeingültig bestimmbar Punkt macht es Sinn, Systeme und Aktivitäten nicht mehr der Pädagogik, sondern eher der Therapie zuzuordnen« (Rauh 2023a, S. 72). Deshalb wird im Weiteren von *pädagogisch-therapeutischen* Situationen gesprochen.

2 Triaden als heuristische Einheiten finden sich in der Soziologie, in der Psychoanalyse und der Phänomenologie (vgl. Rauh 2024, im Erscheinen).

Im Folgenden werden die drei Prinzipien einzeln weiter entfaltet, wobei mit der rahmenden Mentalisierung begonnen wird.

2.1 Mentalisierung

Um Beziehungen förderlich zu gestalten und Umwelten entwicklungsförderlich zu strukturieren, braucht es eine spezifische Reflexions- und Verstehenskompetenz, die als Mentalisierung bezeichnet wird (Fonagy et al. 2002, S. 10 ff.). Mentalisierung fasst begrifflich eine doppelte Fähigkeit. Sie beinhaltet sowohl eine selbstreflexiv-intrapsychische als auch eine fremdreflexiv-interpersonale Komponente, Introspektion und Empathie. Zum einem geht es darum, sich selbst wie von außen mit den Augen der anderen sehen zu können, und zum anderen auch das Gegenüber nicht als ein lediglich von außen gesteuertes System zu betrachten. Vielmehr wird bei sich und anderen von emotional-kognitiven Verarbeitungsprozessen ausgegangen, Verhalten nicht als Ergebnis von äußeren Stimuli, sondern als Ergebnis von sinnhaften innerpsychischen Prozessen verstanden, über die man nachdenken und nachfühlen kann (Fonagy et al. 2002, S. 31; vgl. Rauh 2018, S. 276).

Als *Veränderungskonzept* fokussiert Mentalisierung darauf, über einen Verstehensprozess vom (unkontrollierten) Affekt Schritt für Schritt und auch über Ikonisierung zu einer Versprachlichung bzw. sprachlichen Symbolisierung zu gelangen. Anstelle von affektiven Hochspannungen und Entladungen wird eine Regulation von inneren Spannungszuständen durch Sprache oder bildlichen Ausdruck möglich. Psychische Störungen wurzeln häufig in Fehlmentalisierungen durch primäre Bezugspersonen.

Gelingendes Mentalisieren lässt sich im pädagogischen Kontext nicht ausschließlich auf intuitive Aspekte reduzieren. In der Mentalisierungsforschung werden deshalb zwei Formen des Mentalisierens unterschieden (Schultz-Venrath 2013, S. 81 ff.):

- *Implizites* Mentalisieren vollzieht sich weitgehend intuitiv, automatisch und nicht-reflexiv. Es gründet in einem basalen Gewahrsein von mentalen Zuständen in Beziehungsprozessen und reicht in wenig komplexen sozialen Situationen oft aus.
- *Explizites* Mentalisieren wird im Unterschied dazu bewusst, vorsätzlich und unter (selbst-)reflexivem Anspruch vollzogen. Es versteht sich insofern als ein Mentalisieren höherer Ordnung.

Meist reicht ein implizites Mentalisieren für das pädagogische Handeln aus. Jedoch in komplexen, belastenden oder konflikthaften pädagogischen Situa-

tionen scheint explizites Mentalisieren erforderlich, um einen Zugang und ein Verstehen für hochproblematische pädagogische Situationen zu ermöglichen.

Es lassen sich zwei Subformen unterscheiden, zum einen Mentalisierung als Professionalisierungsprinzip und zum anderen als Prinzip der emotional-sozialen Entwicklungsförderung.

2.1.1 *Mentalisierung als Professionalisierungsprinzip*

Als eine spezifische Form von Reflexion stellt Mentalisierung ein integrales Konzept für die emotional-soziale Entwicklungsförderung dar. Die emotional-soziale Entwicklungsförderung lebt davon, dass Professionelle auf der Basis des Verstehens der Kinder und Jugendlichen handeln (in Anlehnung an Helsper 2002, S. 76). Man könnte die Fachkräfte im Bereich der emotional-sozialen Entwicklungsförderung als *Mentalisierungsprofessionelle* bezeichnen. Lehrkräfte fühlen sich diagnostisch in die innere Situation der Kinder und Jugendlichen ein und betrachten die pädagogische Situation aus deren Perspektive.

»Die Fähigkeit der Fachkräfte, die innere Situation der ihnen anvertrauten traumatisierten Kinder und Jugendlichen mentalisieren und ihnen rückmelden zu können, trägt entscheidend dazu bei, dass sich diese in der Einrichtung geborgen und zugehörig fühlen, von der Maßnahme profitieren und sich positiv entwickeln können« (Rauh 2023a, S. 77).

Die vielzitierte Metaanalyse von Hattie liefert einen Beleg für die Bedeutung der Mentalisierung: Kinder und Jugendliche sollen sich in den Organisationen, die sie besuchen, »sicher fühlen«, sich selbst und die anderen besser verstehen lernen (Cornelius-White, z. n. Hattie 2014, S. 143). Grundlage dafür ist, dass die Fachkräfte die Kinder und Jugendlichen verstehen und ihnen das, was sie verstanden haben, auch kommunizieren können (ebd.). Denn Sprache konstruiert unsere Wirklichkeit. Sie kann sowohl Informationen als auch Gefühle transportieren, lenkt und formt unser Denken, Fühlen und Wahrnehmen. Sie kann versöhnen oder verletzen, bestimmte Aspekte in den Fokus rücken oder nivellieren.

»Professionelle« explizite Mentalisier:innen können das, was sie in der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen erleben, kontextualisieren und ihm Sinn abgewinnen sowie das Ergebnis dieses psychischen Verarbeitungsprozesses dosiert und passend in die Interaktion mit diesen einbringen, sodass sie vom Gegenüber aufgenommen werden können. Dies ist die Grundlage dafür, dass die Kinder und Jugendlichen »hinreichend gute« Beziehungserfahrungen machen (Hartmann 2015, S. 245), die bisherigen Beziehungserfahrungen korrigie-

ren können (vgl. Alexander/French 1946) und bei ausreichender Häufigkeit zu einer Veränderung der inneren Arbeitsmodelle beitragen. Gerade alltägliche, ruhige und entspannte Situationen wie auch kleine Gesten sind dafür wichtig.

Entscheidend ist jedoch, dass Professionelle in Interaktionen mit Kindern und Jugendlichen mit emotional-sozialem Förderbedarf selbst dann, wenn sie von ihnen als belastend erlebt werden, in der Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen und emotional verfügbar bleiben. Dies bildet eine wichtige Gegen-erfahrung für die Kinder und Jugendlichen zu ihren bisherigen, die inneren Arbeitsmodelle strukturierenden Erfahrungen mit Erwachsenen, die bei Belastung mit übermäßiger (Gegen-)Aggression antworten oder die Beziehung abbrechen, um sich selbst zu stabilisieren und zu entlasten, aber damit das kindliche und jugendliche Gegenüber belasten. Durch mitunter heftige Angriffe der Schüler:innen und den erheblichen psycho-sozialen Problemen, mit denen sie sich beschäftigen müssen, erleben Professionelle im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung immer wieder Einbrüche ihrer Mentalisierungsfähigkeit.

Je genauer sich Professionelle kennen und eine differenzierte Bewusstheit über eigene Verletzbarkeiten und Ängste haben, umso professioneller können sie die Beziehungen mit den Kindern und Jugendlichen gestalten (vgl. Bettelheim 1975, S. 275 f.).³ Solche Professionelle verfügen nicht nur über große Empathie für die Kinder und Jugendlichen, sondern wissen aus eigener Erfahrung, wie schwer und gleichzeitig unabdingbar es für die Arbeit ist, die eigenen Schwierigkeiten zu bearbeiten. Nur wer die Fähigkeit, Bereitschaft und den Mut mitbringt, sich selbst zu reflektieren, kann das auch bei seinen/ihren Gegenübern anleiten. Solche Professionelle können sich auf die Kinder und Jugendlichen einlassen, ohne dass sie sich schnell verstricken und psychisch überwältigt werden, wodurch stressbedingt ihre Mentalisierungsfähigkeit abnehmen würde. Der Wechsel in einen psychischen Notfallmodus, der tendenziell zur Folge hätte, dass sie Interaktionen aus der Perspektive von Kampf oder Flucht und ihre Gegenüber als Feinde erleben, wird bei ihnen wesentlich später ausgelöst.

3 »Die erfolgreichsten Betreuer waren ... diejenigen, die ... spürten, daß ihnen die Arbeit eine einzigartige Gelegenheit bot, einige ihrer eigenen Probleme zu lösen. Diese wußten, daß sie gezwungen sein würden, etwas in sich selbst durchzuarbeiten, um für [die Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf] ... von größerem Nutzen zu sein. Der sicherste Hinweis auf die Eignung war ... die Erkenntnis, daß dies möglich ist, indem man seine besonderen persönlichen Schwierigkeiten löst. Derjenige Mitarbeiter, der sich am ehrlichsten bemühte, sich selbst gegenüber wahrhaftig zu sein ... und es ... entschlossen in der Realität zu verwirklichen, war stets am besten geeignet, die gleichen Fähigkeiten bei den [Kindern und Jugendlichen] ... zu entwickeln« (Bettelheim 1975, S. 275 f.).

Ein Nachdenken und Nachfühlen über die inneren Zustände eines Kindes und Jugendlichen ist zum einen auch deshalb pädagogisch geboten, weil viele Schüler:innen ihre sie verwirrenden inneren Zustände nicht einfach benennen und auf die vielfach gestellte Frage »Warum hast Du das gemacht?« entwicklungs- oder störungsbedingt (noch) keine zutreffende Antwort geben können.

Zum anderen ist anzuerkennen, dass es keine Patentrezepte für die emotional-soziale Entwicklungsförderung gibt. Denn der Gegenstand dieser sonder- und inklusionspädagogischen Perspektive sind keine Maschinen, sondern hoch belastete bis traumatisierte Menschen, sodass nicht mit »trial and error« ausprobiert werden darf, ob diese oder jene Maßnahme funktioniert. Während der Planung »ist es ethisch und professionell geboten, die Folgen für die beteiligten Menschen zu antizipieren« (Rauh 2023a, S. 78 f.), um Gelingen zu sichern und Scheitern möglichst zu vermeiden, da sich Misslingen nachteilig auf das Selbst der Kinder und Jugendlichen und auch der Professionellen auswirkt. Es ist äußerst bedeutsam, dass Professionelle die Komplexität eines Falls (aus) halten und sich dem Verstehen von schwierigen und belastenden Situationen zuwenden, sie mentalisieren und halten können. Eine solche Mentalisierung schafft die Grundlage dafür, dass eine förderliche pädagogische Beziehung unter Belastung aufrechterhalten und auch ein aggressiv-destruktives Verhalten in seiner Funktion verstanden wird und gerade deshalb Strukturen gewährleistet oder eben auch bewusst aufgelöst werden, um korrigierende Erfahrungen (Alexander/French 1946) zu ermöglichen.

2.1.2 Mentalisierung als Förderprinzip

Eine Professionalisierung in Mentalisierung schafft die Basis für die emotional-soziale Förderung der Kinder und Jugendlichen in den drei Bereichen Beziehungsfähigkeit, Strukturbildung und Mentalisierung. Durch Sprache werden Beweggründe präsent. Umso differenzierter Kinder und Jugendliche sich selbst und andere mentalisieren können, desto leichter können sie sich selbst steuern und strukturieren sowie Interaktionen und Beziehungen erfolgreich gestalten. Entwicklungsaufgaben können bewältigt werden (Rauh 2018, S. 275 f.).

Falls es zu einer Passung zwischen Eltern und Kind, zwischen Lehrkräften und Schüler:innen mit emotional-sozialem Förderbedarf kommt und die Schüler:innen idealerweise die sprachlichen oder sprachlich begleiteten Interaktionen psychisch integrieren können, wird über eine Repräsentation von inneren Zuständen die Fähigkeit, eigene emotionale Zustände zu regulieren, gestärkt. Und je jünger und/oder belasteter Kinder (und Jugendliche) sind, desto mehr brauchen sie Menschen, die ihre innere Situation markiert spiegeln, damit sie mentale Repräsentationen von sich selbst und Anderen und

Interaktionen erwerben. Verheerend wirkt es sich aus, wenn innere Zustände »falsch« markiert gespiegelt werden, z. B. wenn Angst als Aggression oder der Wunsch nach Zärtlichkeit als sexuelles Interesse gespiegelt wird, oder die Mentalisierung des Anderen dafür genutzt wird, ihn/sie zu manipulieren. Solche Verkennungen stellen eine starke Quelle für emotional-soziale Störungen dar. Man könnte hier von der »dunklen Seite« der Mentalisierungsmacht sprechen. Die Folge solcher Fehlmentalierungen – beabsichtigt oder unbeabsichtigt – sind Probleme im Selbst, der Selbstregulation und der Interaktion mit der Umwelt. Und es ist aufwendig und dauert sehr lange, bis sie durch andere, »richtige« bzw. der inneren Situation entsprechende Mentalisierungen überschrieben werden.

2.2 Beziehung und Beziehungsgestaltung

Mittlerweile ist weithin anerkannt, dass die Beziehungen zu primären und bedeutungsvollen Bezugspersonen von entscheidender Bedeutung für die gesamte Entwicklung eines Kindes, Jugendlichen und Erwachsenen sind. Auch die Verbindung zwischen Beziehungserfahrungen in der frühen Kindheit und dem späteren Verhalten eines Menschen ist durch die Bindungstheorie und Psychoanalyse gut belegt. So weist die Bindungstheorie darauf hin, dass in bedeutungsvollen Beziehungen erworbene internal working models, »innere Arbeitsmodelle« (Bowlby 1995, S. 23), die Matrix für weitere Beziehungen darstellen. Psychoanalytische Befunde verweisen darauf, dass emotional-sozialer Förderbedarf auf Traumatisierungen basiert, die in frühkindlichen und früheren Beziehungen erworben wurden und sich in aktuellen Beziehungen reinszenieren. Ein Verstehen dieser Reinszenierungen und darauf aufbauende pädagogische Antworten ermöglichen korrigierende Beziehungserfahrungen (vgl. Alexander/French, 1946), durch die ins Stocken geratene Entwicklungsprozesse wieder in Fluss kommen können.

Die Pädagogik bei belasteten und traumatisierten Kindern und Jugendlichen hebt deshalb die Bedeutung einer professionellen Beziehungsgestaltung hervor. In der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist die Bedeutung professionell gestalteter *Beziehungen, die positiv, stabil und belastbar* sind, für die Ermöglichung korrigierender Erfahrungen weithin anerkannt: »Man kann geradezu von einem Primat der Beziehung für die Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen sprechen« (Hillenbrand 2008, S. 229). Diese Vorrangstellung der Beziehung realisiert sich im Bestreben, Beziehungserfahrungen zu ermöglichen, welche die entwicklungsnotwendigen kindlichen Bedürfnisse hinreichend gut (Winnicott 2019, S. 20), »good enough«, abdecken.

Auch die KMK betrachtet eine belastbare und durch eine »besondere persönliche Zuwendung« getragene Beziehung zwischen Pädagog:innen und Kindern oder Jugendlichen als »Voraussetzung für pädagogisches Handeln« (KMK 2000, S. 14). Professionelle, die eine tragfähige Beziehung herstellen und auch unter Belastung aufrechterhalten können, leisten eine umfassende Entwicklungsförderung. Beziehungsprozesse bereiten die Grundlage für Erziehungs- und Bildungsprozesse.

Mentalisierungen leiten eine fundierte Hypothesenbildung darüber an, wie Beziehungen passend für ein Kind, eine:n Jugendliche:n zu gestalten sind, damit sie korrigierende emotionale Erfahrungen ermöglichen können. Psychodynamische Konzepte, die einen engen Zusammenhang von (frühkindlichen) Beziehungserfahrungen und Affekt-, Selbst- sowie Selbstwertregulation betonen, geben Orientierung, wie die Beziehungskompetenz von Kindern und Jugendlichen im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung gefördert werden kann. Oft sind die Beziehungswünsche dieser Kinder und Jugendlichen nicht altersgemäß, was den Zugang erschwert und oft zeigen sie unerwartet starke Wünsche nach einem uneingeschränkt zur Verfügung stehenden versorgenden Objekt, wie es für das Kleinkindalter altersgemäß wäre, und nicht selten wird eine Trennung vom Beziehungsobjekt geübt. Entwicklungsnotwendige Konflikte, die sich nur in hinreichend stabilen Beziehungen – auch zu anderen bedeutungsvollen Erwachsenen neben den Eltern – entfalten können, erkennen sie als solche und stehen sie gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen durch. Professionelle ziehen sich nicht schnell gekränkt zurück, wenn Kinder und Jugendliche nicht alters-, aber entwicklungsgemäß ihre Autonomie betonen müssen, regressive Versorgungswünsche zeigen oder ödipal konkurrieren und nicht einfach dankbar für die erwiesene Zuwendung sind.

Kern der pädagogisch-therapeutischen Arbeit ist eine reflektierte und intentionale Beziehungsgestaltung. Intensive Beziehungen, die als »tragend und belastungsfähig« (Ahrbeck 2006, S. 33) erlebt werden, ermöglichen, dass sich beim Kind früher erworbene (maladaptive) Beziehungsschemata durch korrigierende Erfahrungen umstrukturieren. Da Beziehungsschemata als relativ veränderungsresistent gelten, sind viele, viele korrigierende Beziehungserfahrungen nötig, damit die alten überschrieben werden (Rauh 2011, S. 169).

Professionell gestaltete pädagogische Beziehungen müssen von Kontinuität und Belastbarkeit gekennzeichnet sein, um vom Kind als haltend und schützend wahrgenommen werden zu können. Korrigierende Erfahrungen sind auf geschützte Räume angewiesen: Eine überschaubare Anzahl an Bezugspersonen lässt sich dabei von belasteten und traumatisierten Kindern und Jugendlichen *im Dienst der Entwicklung verwenden*, wie Winnicott formuliert (2019, S. 109;

vgl. Ahrbeck/Rauh 2020, S. 57). Intensivpädagogische Professionelle orientieren sich am Prinzip Beziehung und begreifen ihre Arbeit als Gestaltung von Beziehungsprozessen und -systemen.

Mithilfe einer Beziehung zu Menschen, die fähig und bereit dazu sind, diffus Erlebtes mentalisierend zu strukturieren, die Welt mit den Augen und dem Herzen der Kinder und Jugendlichen zu sehen und ihnen das, was sie meinen verstanden zu haben, markiert zu spiegeln, erleben Schüler:innen im Förderungsschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung ein Verstanden-Werden. Missverstehen kann »repariert« werden. Dadurch können Entwicklungsräume für Kinder und Jugendlichen entstehen. Den Kindern und Jugendlichen hat es bisher an Beziehungen gemangelt, in denen jemand ihre emotionale Situation und ihre Bedürfnisse hinreichend gut versteht, einfühlsam darauf reagiert und sie passend verspricht und tragfähige Beziehungen (und förderliche Strukturen) aufrechterhält.

2.3 Strukturierung

Seit den Arbeiten von Moor (1965) wird der Zusammenhang von äußerem und innerem Halt besonders hervorgehoben. Die Notwendigkeit eines äußeren Halts (Moor 1965, S. 22 ff.), von stabilen äußeren *Strukturen*, die zur Entwicklung innerer Strukturen bei den Kindern und Jugendlichen beitragen, ist Bestandteil des disziplinären und professionellen Selbstverständnisses. Kinder und Jugendliche, die keinen ausreichenden inneren Halt haben, brauchen Menschen, die über einen hinreichenden inneren Halt verfügen, als äußeren Halt (ebd.). Dieser äußere Halt performiert sich über Strukturierungen. »Klarheit und Konsequenz ... Berechenbarkeit und Verlässlichkeit« (KMK 2000, S. 14) des Handelns der Lehrkräfte sind für die Schüler:innen erforderlich, damit sie sich auf die Beziehung zu Pädagog:innen und Mentalisierungsprozesse einlassen können. Manche Kinder und Jugendlichen mit emotional-sozialem Förderbedarf kommen in weniger stark strukturierten Settings mit unverbindlicheren Beziehungen zu vielen Professionellen gut zurecht – wie im Regelschulsystem –, andere benötigen ein stark vorstrukturiertes – therapeutisches – Milieu, um sich positiv entwickeln zu können.

Professionelle schaffen hinreichende enge und ausreichend weite äußere Strukturen in den Bereichen, in denen emotional-sozial belastete Kinder und Jugendliche noch nicht über die für eine positive Entwicklung nötigen stabilen inneren Strukturen verfügen.

Ein Bewusstsein in der Organisation über die Strukturen und Begründungen für sie, wie auch eine selbstverständliche Kommunikation der Erwartungen und

Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen schafft Transparenz. Strukturierung wird operationalisiert über

- soziale Strukturierung (Bezugsbetreuersystem),
- Zeitstrukturierung (Tages- und Wochenplan),
- Handlungsstrukturierung (Regeln und Rituale, Kernaktivitäten und Tätigkeitswechsel),
- Aufgabenstrukturierung (zugewiesene Zuständigkeiten der Pädagog:innen im Team, z.B. Vermittlung fachlicher Inhalte vs. Erziehung),
- Raumstrukturierung (bestimmte Bereiche für bestimmte Aktivitäten, »engineered classroom«; vgl. Myschker/Stein 2018, S. 246),
- Containende Strukturen (s. 3).

Es besteht ein enger Zusammenhang von Strukturierung und Beziehung, aber auch der von Strukturen und Mentalisierung/Selbstregulation.

Klare Strukturen ermöglichen es, konstante und verlässliche Beziehungsangebote aufrecht zu erhalten. Mentalisierung und Selbstregulation auch von hoch belasteten Kindern gelingt in für sie hinreichend stark vorstrukturierten und vertrauten Situationen. Abläufe können erkannt und benannt, Zusammenhänge mentalisiert werden.

2.4 Zusammenführung – Triadische Performanz

Probleme in Hilfesystemen resultieren oft daraus, dass die Hilfesysteme auf die Anforderungen, die ein gestörtes System, in dem ein Kind oder ein:e Jugendliche:r leben, nicht ausgerichtet, vorbereitet und ausgestattet sind und die Massivität der Belastungen für das Hilfesystem unterschätzt wird. Vor Beginn einer Maßnahme ist genau zu mentalisieren (s. u.) und zu klären, welche Belastungen die jeweiligen Kinder und Jugendlichen mitbringen, und was das für die Beziehungsgestaltung und die Strukturen der Organisation bedeutet, damit sie nicht an den zu schwachen Hilfesystemen bzw. die zu schwachen Hilfesysteme an ihnen scheitern. Eine Thematik, die unter nicht hinreichenden und pädagogisch fragwürdigen, da individuumszentrierten und emotionalisierten Notbegriffen wie »Systemsprenger«, »Unbeschulbare«, »Maßnahmenresistente« und »Austherapierte« verhandelt wird, die ein Ende des Mentalisierens markieren und keine für das pädagogisch-therapeutische Handeln zweckmäßige Allgemeinvorstellung anleiten können.

Grundlegende Annahme im Arbeitsfeld emotional-soziale Entwicklungsförderung ist, dass hoch belastete Kinder und Jugendliche ihre innere Situation und damit das gestörte Beziehungssystem, in dem sie aufwachsen, auch im

Hilfesystem re-inszenieren. Sie können gar nicht anders, da sie – wie alle Menschen – »innere Arbeitsmodelle« (Bowlby 1995, S. 23) auf neue Situationen anwenden. Allerdings wurden ihre inneren Arbeitsmodelle in beeinträchtigenden psycho-sozialen Situationen gebildet und stellen einen Anpassungsversuch an die dort vorfindbaren verstörenden Beziehungen dar. »Sie dienen dem eigenen Schutz und der Regulation von selbst- und fremdbezogenen Emotionen« (Rauh 2023a, S. 72) und verweisen auf Erlebnisse der Vernachlässigung und des verschiedenartigen Missbrauchs, auf Gewalt und Misshandlung. In den belastenden früheren Beziehungen waren die inneren Arbeitsmodelle funktional und subjektiv sinnhaft, in neuen Zusammenhängen wirken sie dysfunktional (vgl. Myschker/Stein 2018, S. 56). In der Interaktion dieser Kinder und Jugendlichen im und mit dem Hilfesystem zeigen sie massive Schwierigkeiten, insbesondere dann, wenn sie unter psychischen Stress geraten und das Hilfesystem unter Stress setzen, um Stress und existenzielle Ängste projektiv bearbeiten zu können bzw. in der Hoffnung, dass das Hilfesystem sie stellvertretend für sie bearbeitet. Je massiver die Beeinträchtigungen waren, desto heftiger sind diese Inszenierungen, sodass man begründet von Intensivpädagogik oder Therapie sprechen kann.

Ohne hinreichende und passende Mentalisierung kann eine Beziehung nicht abgestimmt auf die Bedürfnisse gestaltet und die adäquate Form und das Maß an Strukturierung nicht gefunden oder kommuniziert werden. Ohne dass die professionelle Beziehung von den Kindern und Jugendlichen als positiv erlebt wird, wirkt die Strukturierung auf sie leicht als kalt und feindselig und kann nicht als hilfreich mentalisiert werden. Ohne eine klare Strukturierung bleiben die Beziehungen zu den Professionellen oft zu beliebig und zu diffus für die Kinder/Jugendlichen, um sie zu mentalisieren und zu verinnerlichen und zur eigenen psychischen Strukturbildung zu nutzen.

Aus einer systematischen Perspektive betrachtet, rahmt Mentalisieren ein professionelles Handeln. Prospektiv wird antizipiert, wessen ein Kind oder ein:e Jugendliche:r bedarf und auf dieser hypothetischen Basis Beziehung gestaltet und Interaktionen strukturiert. Retrospektiv wird nach einem Ereignis die Situation reflektiert, um das weitere Vorgehen zu planen. Aus der Perspektive des Kindes sind tragfähige Beziehungen und haltende Strukturen Voraussetzung dafür, dass es seine Mentalisierungsfähigkeit weiterentwickeln kann.

»Die Beziehung zu den Professionellen und der Erziehungsprozess dürften vom Kind umso positiver erlebt werden, je mehr es sich verstanden fühlt und je mehr seine Mentalisierungsfähigkeiten gefördert werden« (Rauh 2018, S. 276).

3. Mentalisierende Gemeinschaften

Aufgrund der Kumulation der oft massiven Belastungen und Traumatisierungen der Schüler:innen im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung, die sich in den Interaktionen machtvoll re-inszenieren, ist es für Professionelle nicht leicht, die pädagogisch-therapeutische Situation zu halten, zu containen und schwer aushaltbare Gefühle in einem mentalen Verarbeitungsprozess in sinnstiftende Kognitionen zu transformieren und über Dynamiken nachzudenken.

Damit sich im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung nicht Wiederholungsschleifen in der Arbeit mit den belasteten Kindern und Jugendlichen einspielen – die den Professionellen das Gefühl des Scheiterns vermitteln (Twemlow/Fonagy 2016, S. 406), braucht es dezentrierende Perspektiven. Gemeinsame Fallreflexionen leisten einen Beitrag dazu, dass Kinder und Jugendliche sowie Professionelle in der Organisation gehalten werden und sich nicht Entmutigung und eine umfassende Erschöpfung (Burnout) unter den Fachkräften ausbreitet. Wer halten will, muss selbst gehalten werden (»holding of the holding«, Winnicott), wer mentalisieren will, muss selbst mentalisiert, strukturiert und in Beziehungen gehalten werden. Dabei geht es um das Containen von Gefühlen, von Kränkungen, Ängsten und Aggressionen der Fachkräfte, damit diese sich auf die Schüler:innen einstellen und sich um deren emotional-sozialen Bedürfnisse kümmern und so korrigierende Erfahrungen ermöglichen können. Solche pädagogischen Prozesse zweiter Ordnung, das Halten der Professionellen in schwierigen und belastenden Situationen, schafft die Basis dafür, dass die Professionellen den Kindern und Jugendlichen eine haltende Umwelt (Winnicott 1983), ein *holding environment* zur Verfügung stellen können.

Gemeinsame Mentalisierungen performieren ein sprachliches und emotionales Halten, ein *holding child in mind* und *holding the professional in mind*, wie es von Winnicott (2019) entwickelt wurde.

Manchmal ist es erforderlich, dass nicht nur Einzelne im Team, sondern ein ganzes Team gehalten werden muss. Eine begleitende, regelmäßige und strukturierte Selbst- und Praxisreflexion hilft, statische Momente oder Phasen zu überwinden und verhindert ein Wiederholen dysfunktionaler Dynamiken, sodass die Professionellen kreativ und innovativ bleiben.

Eine mentalisierende Gemeinschaft, bereichert durch Supervisor:innen, erleichtert es, Stresssituationen zu halten und ein Zurückfallen auf prä-mentalisierende Modi zu verhindern, einen geschützten, haltendenden und mentalisierenden Raum aufrecht zu erhalten, damit die Mitglieder das Erlebte verarbeiten und in Erfahrungen transformieren können.

Entscheidend ist dabei, dass es gelingt, offen für die inneren Prozesse anderer zu sein. Die emotionalen Reaktionen und Überlegungen anderer aufzunehmen und wirken zu lassen, ihre Perspektive probierend einzunehmen und auf diese Weise anderes Erleben, Denken und Handeln kennenzulernen und zu integrieren. Dies ist der wesentliche Aspekt eines mentalisierenden pädagogisch-therapeutischen Handelns. Durch die psychische Kapazität einer mentalisierenden Gemeinschaft (Coachinggruppe, Kollegiale Fallberatungsgruppe, Balintgruppe etc.) wird das Verstehen von sehr schwierigen pädagogisch-therapeutischen Situationen gefördert.

Dabei geht es auch um den Ausbau der Fähigkeit, emotional-kognitive Prozesse in sich selbst und anderen zu erkunden und Verhalten als Folge und Ausdruck dieser inneren Prozesse zu begreifen (Fonagy et al. 2002, S. 31). Sie bildet die Grundlage für die Fall- und Selbstreflexion im Zuge des eigenen Professionalisierungsprozesses. Inhalt ist auch, sich selbst daraufhin zu reflektieren, was mögliche Motive des eigenen Handelns sein könnten. Unter Umständen sind bestimmte Maßnahmen von eigenen unbewussten und abgewehrten Wünschen gespeist, z. B. nach Zuneigung oder Vergeltung für die Kränkungen, die Professionelle im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung erleiden. Die Mentalisierung dieser Wünsche verringert die Wahrscheinlichkeit eines Ausagierens. Werden sprachliche Fassungen für Konflikte und antinomische Situationen gefunden, kann das pädagogisch-therapeutische Denken und Handeln vorangebracht werden: Z. B. »Für mich ist das ..., aber Selina braucht das jetzt.«

Regelmäßige und systematische Mentalisierungsprozesse in Form von Fallbesprechungen leisten einen wesentlichen Beitrag zur Beziehungsgestaltung und Strukturierung und damit zur Haltekraft einer sonderpädagogischen Einrichtung.

Mentalisieren reduziert das Stresserleben der Fachkräfte. Nicht zu verstehen, warum Kinder und Jugendliche sich störend verhalten, produziert Stress, Ohnmachts- und Hilflosigkeitsgefühle. Werden solche negativen Emotionen dauerhaft erlebt, stellen sie eine ernst zu nehmende Belastung dar, sie überfordern und erschöpfen. Die Wiederaneignung von Kohärenz ist ein wichtiger Beitrag zur Aufrechterhaltung der Beziehungs- und Strukturierungsfähigkeit und damit psychischen Gesundheit. Mentalisierungsprozesse schaffen ein Kohärenzerleben (Antonovsky 1997), sie erhöhen die Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit der Arbeit und damit die psychische Integration der Fachkräfte (Rauh 2018, S. 277).

Hilfreich ist eine Strukturierung der gemeinsamen Mentalisierungen in Form von methodisierten Situationsanalysen bzw. Fallbesprechungen (vgl. Rauh 2022, S. 225 f.; Rauh 2023b).

4. Conclusio

Im Beitrag wurden die drei Prinzipien Mentalisierung, Beziehung und Strukturierung in ihrer Interdependenz im Bezug zur emotional-sozialen Entwicklungsförderung beschrieben.

Für das Gelingen von pädagogisch-therapeutischen Prozessen im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung ist es entscheidend, eine Vorstellung von der inneren Welt der an der pädagogisch-therapeutischen Situation beteiligten Personen zu erlangen, um förderliche Beziehungen zu gestalten und eine passende äußere Strukturierung aufrecht zu erhalten.

In die Mentalisierung der pädagogisch-therapeutischen Situation ist mit einzubeziehen, dass die Inszenierungen der Kinder und Jugendlichen, in die sie Professionelle verwickeln, Sinn auf einer zweiten Ebene generieren können. Sie weisen die Umwelt auf ihre problematische Situation hin, um dadurch eine Veränderung zu erreichen, die eine belastende bis traumatische Situation beenden könnte, wie z. B. regelmäßige Kontakte mit missbräuchlichen Elternteilen.

Eine Herausforderung für die pädagogisch-therapeutische Arbeit im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung stellt eine auffallende, laute Symptomatik dar, die Aufmerksamkeit bindet, vermeintlich eine schnelle Reaktion erfordert und die Frage nach dem Sinn des Verhaltens und den Bedürfnissen des jeweiligen Kindes oder Jugendlichen in den Hintergrund drängt. Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen sind keine situationsunabhängigen Gegebenheiten oder individuelle, genetisch-biologische Eigenschaften, sondern zeigen die Einflüsse einer bestimmten Umwelt, die das Erleben und Erfahren prägen, die sich zu psychischen Strukturen verfestigen. Aufgabe der Pädagogik ist es, diese durch wohlüberlegte korrigierende Erfahrungen zu verändern.

Eine kontinuierliche Praxis interdisziplinären Fallverstehens ermöglicht es als regelmäßiges Mentalisierungstraining, verwirrende und komplexe Beziehungsdynamik von hochbelasteten Kindern und Jugendlichen zu durchblicken und förderliche Beziehungsprozesse, abgestimmt auf die individuelle Situation gestalten zu können. Mentalisieren unterstützt die Professionalisierung der Fachkräfte, denn erst die Reflexion der Prozesse und der eigenen Verwicklungen ermöglicht passende pädagogische Antworten.

Die Vergegenwärtigung der drei aufeinander bezogenen Prinzipien hilft dabei, als sprengend oder unhaltbar erlebte Kinder und Jugendliche real zu inkludieren, sie in einer Organisation zu halten. Professionellen gelingt es über Mentalisierung, Belastungen psychisch zu integrieren, Beziehungen und Strukturierungen aufrechtzuerhalten, auszubauen oder zu reduzieren. Kinder und

Jugendliche können sich durch Mentalisierung ihres inneren Erlebens besser regulieren, selbst strukturieren und förderliche Beziehungen eingehen.

Die Triangulierung von Mentalisierung, Beziehung und Strukturierung bietet als theoretische Modellierung einen Handlungsansatz zur professionsübergreifenden Zusammenarbeit als mentalisierende Gemeinschaft im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Möglicherweise entstehen Probleme, die man später mühsam deeskalieren müsste, erst gar nicht, wenn individuell abgestimmte Beziehungen und Strukturen die beteiligten Personen stabilisieren, szenische Auslöser für psychische Überforderungen erkannt werden sowie beziehungs- und strukturbezogen gehandelt werden kann.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2006): Das schwierige Kind. Innenwelt, äußere Realität, Verhaltensgestörtenpädagogik. In: B. Ahrbeck/B. Rauh (Hg.): Der Fall des schwierigen Kindes. Therapie, Diagnostik und schulische Förderung verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher (S. 17–37). Beltz.
- Ahrbeck, B./Rauh, B. (2020): Gesetz, Strafe und Wiedergutmachung. In: S. Huber/S. Calabrese (Hg.): Grenzen und Strafen in Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik (S. 47–60). Kohlhammer.
- Alexander, F./French, T. M. (1946): Psychoanalytic Therapy: Principles and Applications. Roland.
- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. dgvt.
- Bettelheim, B. (1975): Der Weg aus dem Labyrinth. DVA.
- Bowlby, J. (1995): Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In: G. Spangler/P. Zimmermann (Hg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung (S. 17–26). Klett-Cotta.
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E. L./Target, M. (2002): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Klett-Cotta.
- Hartmann, K. L. (2015): Mentalisierungsförderung als professionalisierter Erkenntnisprozess. Kassel university press.
- Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen (2. Aufl.). Schneider.
- Heimann, P. (1947): Die pädagogische Situation als psychologische Aufgabe. Pädagogik, 2(6). Wiederabdruck in: Heimann, P. (1976). Didaktik als Unterrichtswissenschaft (S. 59–83). Klett-Cotta.
- Helsper, W. (2002): Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können. Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: G. Breidenstein/W. Helsper/C. Kötters-König (Hg.): Die Lehrerbildung der Zukunft (S. 67–86). Barbara Budrich.
- Hillenbrand, C. (2008): Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik (4. Aufl.). Reinhardt.
- KMK (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf.
- Moor, P. (1965): Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Huber.
- Myschker, N./Stein, R. (2018): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen (8. Aufl.). Kohlhammer.
- Rauh, B. (2011): Handlungskonzepte zur Gestaltung tragfähiger Beziehungen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Sonderpädagogische Förderung heute, 56(2), 168–183.

- Rauh, B. (2018): Inklusion, Mentalisierung und emotional-soziale Teilhabe. In: S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg (Hg.): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik (S. 268–278). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rauh, B. (2022): Szenisches Verstehen – die Kultivierung einer alltäglichen Kompetenz zur psychoanalytischen Methode. In: M. Günther/J. Heilmann/A. Kerschgens (Hg.): Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln (S. 211–230). Psychosozial.
- Rauh, B. (2023a): Die intensivpädagogische Triade: Beziehung – Strukturierung – Mentalisierung. EREV. Evangelische Jugendhilfe, 100(2), 72–81.
- Rauh, B. (2023b): Workmentgroup. Leitfaden zur Szenischen Fallberatung. <https://www.uni-regensburg.de/humanwissenschaften/paedagogik-verhaltensstoerungen/workmentgroup/index.html> (Zugriff am 02.09.2021).
- Rauh, B. (im Druck): Die Schulklasse – ein triadisch strukturierter Bildungsraum. In: K. Rabenstein/L. Wicke (Hg.), Die Schulklasse – (k)ein Gegenstand qualitativer Forschung? Klinkhardt.
- Redl, F. (1978): Erziehung schwieriger Kinder (3. Aufl.). Piper.
- Schultz-Venrath, U. (2013): Lehrbuch Mentalisieren. Psychotherapien wirksam gestalten. Klett-Cotta.
- Twemlow, S. W./Fonagy, P. (2016): Vom gewalterfüllten sozialen System zum mentalisierenden System: Ein Experiment in Schulen. In: J. G. Allen/P. Fonagy (Hg.), Mentalisierungsgestützte Therapie (S. 399–421). Klett-Cotta.
- Winnicott, D. W. (1983): Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Fischer.
- Winnicott, D. W. (2019): Vom Spiel zur Kreativität (16. Aufl.). Klett-Cotta.

Mentalisieren und Sprache: sprachliche Entwicklung und soziales Lernen

Janet Langer

Sprachliche und sozial-emotionale Kompetenzen basieren auf gemeinsamen Entwicklungsgrundlagen und bedingen sich gegenseitig in der Entwicklung. Dies gilt u. a. für die Sprachfähigkeit und sozialen Kompetenzen in Form mentalisierender Fähigkeiten des Kindes. Beide Fähigkeiten entwickeln sich in Beziehungen und sind von der Qualität der Interaktionen abhängig. Abgeleitet von den primären Entwicklungsgrundlagen und -zusammenhängen der Sprach- und Mentalisierungsfähigkeit gilt es, Verhaltensweisen und Lerngelegenheiten in pädagogischen Interaktionen zu identifizieren, die sich entwicklungsförderlich auf beide Fähigkeitsbereiche auswirken. Dazu zählen einerseits eine grundlegende mentalisierungsförderliche Haltung der pädagogischen Fachkraft, die Gestaltung bedeutungsvoller Kontexte für das Lernen von Sprache und Mentalisieren und der didaktische Einsatz des Spiels in der Förderung.

1. Einleitung

Empirische Studien belegen einen Zusammenhang von Sprachleistungen und sozial-emotionalen Kompetenzen bei Kindern. Dies gilt beispielsweise für geringe Sprachleistungen und Auffälligkeiten im Sozialverhalten (z. B. Chow/Wehby 2018; Petersen et al. 2013; Rose 2019) sowie für frühe sprachliche Leistungen des Kindes und späterer Emotionsregulation (Rose 2019). Das gleichzeitige Auftreten sprachlicher wie sozial-emotionaler Probleme schlägt sich seit Kurzem in der Terminologie der Sprachentwicklungsstörung assoziiert mit sozial-emotionalen Beeinträchtigungen nieder (Kauschke et al. 2023). Theoretisch etabliert haben sich Modelle, die die sprachliche Beeinträchtigung als Prädiktor der sozial-emotionalen Entwicklung verstehen (Hartmann 2004; Rose 2019; Sarimski 2020) und solche, in denen gemeinsame Vorläuferfähigkeiten der beiden Entwicklungsbereiche eine Wechselwirkung zwischen der sprachlichen und sozial-emotionalen Entwicklung betonen (Jungmann 2012,

S. 132 f.). Vermittelnde Mechanismen zwischen sprachlichen und sozial-emotionalen Kompetenzen sind demnach genetische und neuropsychologische Mechanismen, die soziale Anpassungsleistungen bedingen (Lautenschläger/Sachse/Buschmann/Bockmann 2020, S. 269). Diskutiert wird insbesondere die Bedeutung der exekutiven Funktionen (Cuperus/Vugs/Scheper/Hendriks 2014; Martins/Osório/Veríssimo/Martins 2016) sowie der Theory of Mind (ToM; Longobardi/Spataro/Rossi-Arnaud 2019). Diese Anpassungsleistungen können sich in Form von Abweichungen in der sozial-emotionalen Entwicklung zeigen und somit die Interaktionen zwischen Kind und Bezugspersonen bzw. Kind und Peers beeinträchtigen, was letztlich in Verhaltensstörungen münden kann (Jungmann 2012, S. 133). Sprachliche Einschränkungen sowohl im Sprachverstehen als auch der -produktion (McCabe/Meller 2004) führen demnach zu Benachteiligungen in sozialen Interaktionen, indem die betroffenen Kinder Sprache in sozialen Interaktionen unangemessen verwenden und dadurch von Gleichaltrigen zurückgewiesen werden. Die Folge sind ungünstige Anpassungsformen wie z. B. der soziale Rückzug, wodurch das Risiko für soziale und schulische Probleme steigt (Rice 1993). Andererseits können Aufmerksamkeitsprobleme oder soziale Ängste Lerngelegenheiten für Sprache bzw. deren angemessene Verwendung behindern und so zu Beeinträchtigungen in der sprachlichen Entwicklung führen (Lautenschläger et al. 2020, S. 269; Schwenck/Gensthaler 2017).

Die Entwicklungsbereiche der Sprache und sozial-emotionalen Entwicklung sind jedoch nicht nur in Hinblick auf Komorbiditäten eng miteinander verwoben. Vielmehr basieren sie z. T. auf geteilten Vorläuferfähigkeiten und Entwicklungsbedingungen. Im vorliegenden Beitrag soll dies am Beispiel der Sprachentwicklung und Mentalisierungsfähigkeit dargestellt werden. Beide Entwicklungsbereiche entwickeln sich in den ersten fünf Lebensjahren des Kindes in sozialen Interaktionen mit engen Bezugspersonen (Taubner 2018; Grimm 2012, S. 40). Eine *responsive Beziehungsgestaltung in Szenen geteilter Aufmerksamkeit* spielt hierfür eine besondere Rolle (Denker 2012, S. 150 f.). Darüber hinaus stellt die Symbolisierungsfähigkeit eine verbindende Fähigkeit für beide Entwicklungsbereiche dar (Shai et al. 2022).

Im weiteren Verlauf des Beitrags sollen die Zusammenhänge von sprachlichen Fähigkeiten und Mentalisierungsfähigkeiten im Kontext interaktioneller Entwicklungsmodelle beleuchtet werden.

Dabei wird ein interaktionistisches Spracherwerbparadigma zugrunde gelegt. Anhand des spracherwerbstheoretischen Paradigmas soll im Beitrag abschließend dargestellt werden, welche Implikationen sich für eine Förderung von Mentalisierungs- und Sprachfähigkeit ergeben.

2. Entwicklungsgrundlagen von Sprache und Mentalisieren

2.1 Sozial-interaktive Grundlagen des Spracherwerbs

Der frühe implizite Spracherwerb stellt eine komplexe kognitive Entwicklungsaufgabe des Kindes dar (Klann-Delius 2016, S. 21). Er vollzieht sich in einer vorgegebenen Entwicklungsfolge und basiert auf intra- und intersubjektiven Voraussetzungen (Weinert/Grimm 2008; Schöler 2020). Intrasubjektive Voraussetzungen sind eine prädisponierte Motivation zur Teilhabe an sozialen Gruppen, sowie kortikale und periphere Komponenten. Der Artikulationsapparat und das auditorische bzw. gestische System (periphere Komponente) stellen notwendige Voraussetzungen für die Verarbeitung und Erzeugung von Sprache und Kommunikation dar. Die kortikalen Komponenten werden wiederum durch kognitive Fähigkeiten wie die Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und das Lernen näher bestimmt (zusammenfassend: Schöler 2020, S. 69 ff.), die Tomasello (1992) auch als soziale Wahrnehmung, soziale Aufmerksamkeit, soziale Kognitionen und soziales Lernen definiert. Das Kind muss lernen, dass Sprache ein Symbol darstellt, das auf etwas Außersprachliches verweist. Die Symbolisierungsfähigkeit ist Voraussetzung, um sprachliche Zeichen als Absichten zu verstehen, Intentionen auszudrücken und mental zu repräsentieren (Tomasello 2015, S. 127 ff.). Die angeborene Lernbereitschaft, Sprache zu erwerben, entfaltet sich nach interaktionistischen Erklärungsansätzen jedoch erst in einem sozial-interaktiven Kontext (Bruner/Watson/Herrmann/Aeschbacher 1997; Tomasello 1992). Nicht nur der Lautstrom der Umgebung ist für den Spracherwerb entscheidend, sondern ebenso handlungsbegleitende Informationen und der situative Kontext, aus dem die sprachliche Bedeutung abgeleitet wird (Schöler 2020, S. 70; Tomasello 1992). Solch einen bedeutungsvollen, situativen Kontext stellen Bezugspersonen über Routinen und einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus in triangulären Interaktionen her (Tomasello 1992). In Szenen geteilter Aufmerksamkeit richtet die Bezugsperson die Aufmerksamkeit des Säuglings auf einen Gegenstand oder das Kind deutet auf ein Objekt und lenkt damit die Aufmerksamkeit der Bezugsperson (Tomasello 2015, S. 84 f.). Diese frühen triangulären Interaktionen sind dabei in einem besonderen Maße von Zeige-Gesten begleitet, die eine grundlegende Stufe der sprachlichen Entwicklung darstellen und auf das Referenzobjekt verweisen (Vygotskij 2002, S. 53 ff.).

Neben dem spezifischen situativen Kontext stellen Bezugspersonen ebenso bedeutsame responsive Interaktionsmodi bereit, die die Sprachentwicklung fördern. Die frühen emotionalen Interaktion zwischen Bindungsfigur und Kind

stellen eine Art »Proto-Konversation« dar, die wiederum Voraussetzung für Momente geteilter Aufmerksamkeit bildet (Lüdtke 2012). Bezugspersonen behandeln die non- und paraverbalen Signale der Kleinkinder, als würden sie bereits intentional kommunizieren. Dadurch erleben sich die Kinder als intentional-kommunikative Subjekte (Silbereisen/Ahnert 2002, S. 608). Neben der sozial-interaktiven Funktion erfüllt die an das Kind gerichtete Sprache (Papousek/Papousek 1981) auch eine datenliefernde Funktion (Hoff 2006). Die Bezugsperson richtet ihre Sprache intuitiv an den Wahrnehmungsfähigkeiten und Präferenzen des heranwachsenden Kindes aus. Sie passt ihr Sprachangebot so an, dass das Kind aus dem umgebenden Sprachstrom, Regelmäßigkeiten und Informationen über die Struktur seiner Muttersprache ableiten kann. Die frühe Ammensprache unterstützt den Erwerb von Prosodie und Phonologie, während die stützende Sprache den Wortschatz fördert und die lehrende Sprache die grammatikalischen Strukturen der Umgebungssprache akzentuiert (Grimm 2012, S. 41 f.). Die an das Kind gerichtete Sprache scheint nicht primär durch die Unterstützung im Spracherwerb motiviert zu sein, sondern durch das Bedürfnis nach Kommunikation und Zuwendung zum Kind (Szagun 2016, S. 240). Entwicklungsförderliche Dialogstrukturen orientieren sich am Interesse des Kindes (Hoff-Ginsberg 1987) und lassen sich von diesem leiten (Tomasello/Farrar 1986). Die entwicklungsförderlichen Reaktionen der Bezugspersonen sind dabei dem Entwicklungsstand des Kindes angepasst in der proximalen Zone der Entwicklung (Vygotskij 2002).

Der Spracherwerb wird demnach durch die Qualität und Quantität kommunikativer Lerngelegenheiten mit den Bezugspersonen unterstützt. Die Passung der kommunikativen Lerngelegenheiten an die Bedürfnisse des Kindes scheint insbesondere durch die Feinfühligkeit der Bindungspersonen mitbestimmt zu sein (z. B. Langer 2022; Tamis-LeMonda/Kuchirko/Song 2014; van Ijzendoorn/Dijkstra/Bus 1995). Im Bereich des Spracherwerbs haben sich prompte und kontingente Reaktionen der Eltern auf die kommunikativen Signale und das Explorationsverhalten des Kindes als prädiktiv für den Spracherwerb erwiesen (Topping/Dekhinete/Zeedyk 2013). Die zeitliche Kontiguität und Kontingenz auf die Kommunikationssignale des Kindes erhöht das pragmatische Verständnis des Kindes. Durch den didaktisch informativen und multimodal dargebotenen Sprachinput der Bezugspersonen wird der Wortschatzerwerb unterstützt und durch eine wechselseitige Rückkopplung an die Bedürfnisse des Kindes angepasst (Tamis-LeMonda/Kuchirko/Song 2014). Eine geringe Sensitivität und Responsivität der Fürsorgeperson gefährdet wiederum die kindliche Entwicklung, einschließlich der frühen sprachlichen Entwicklung (Hoff 2006).

2.2 Soziales Lernen: Mentalisieren

Diese sprachlich-responsiven Interaktionsmuster zwischen Kind und Fürsorgeperson sind jedoch nicht nur für die Sprachentwicklung, sondern ebenso für die Entwicklung von Perspektivübernahme und Vertrauen in Andere bedeutsam. Empirisch evident ist, dass Kinder aus feinfühligem Eltern-Kind-Beziehungen im Vergleich zu Kindern aus wenig feinfühligem Beziehungen ein höheres Ausmaß an sozial kompetentem Verhalten zeigen (Groh et al. 2014). Sie sind empathischer, können Emotionen von Gleichaltrigen besser interpretieren, können auf soziale Konfliktlösestrategien zurückgreifen und sind generell optimistischer in ihrer sozialen Wahrnehmung (Pallini/Baiocco/Schneider/Madigan/Atkinson 2014). Die gegenseitige, kontinuierliche Bezogenheit in der Eltern-Kind-Interaktion, der Blickkontakt und gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus, die persönliche und kindgerechte (An-)Sprache des Kindes durch die Bezugsperson sind für das soziale Lernen von besonderer Bedeutung. Sie werden in der Mentalisierungstheorie als ostensive Hinweise oder Türöffner bezeichnet, die bei dem Kind die Erfahrung ermöglichen, dass die Bezugsperson versucht, sich in die Welt des Kindes einzufühlen (Fonagy/Luyten/Allison 2015; Kirsch/Brockmann/Taubner/Bateman 2021, S. 52 f.). Über ostensive Hinweise können Bezugspersonen ebenso über Gedanken, Wünsche und Gefühle mit ihren Kindern kommunizieren. Dadurch können die Kinder wiederum lernen, dass sie selbst diese mentalen Zustände erleben (Fonagy/Campbell/Allison/Nolte/Luyten 2023, S. 38). Unter optimalen Bedingungen erwirbt das Kind so in intersubjektiven Prozessen gemeinsamer Erfahrungen die Fähigkeit zu mentalisieren (Taubner 2018). Mentalisieren wird als eine imaginative Fähigkeit verstanden, bei der mentale Gründe und damit eine Sinnhaftigkeit dem eigenen und fremden Verhalten zugeschrieben werden (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2018). Es geht durch die Erweiterung um eine emotionale Komponente über die reine kognitive Zuschreibung von mentalen Absichten, Annahmen und Wünschen hinaus (Fonagy/Luyten/Allison/Campbell 2019). Eng verknüpft ist die Mentalisierungs- mit der Symbolisierungsfähigkeit. Letztere ist dabei wesentlich durch die Affektspiegelung durch die primäre Bezugsperson beeinflusst. Dabei wird der primäre Gefühlszustand des Kindes durch die Bindungsperson aufgenommen und abgemildert gespiegelt. Das Kind konstruiert in der Folge ein Wissen über den ursprünglichen Zustand, sodass im weiteren Verlauf dann das zugrunde liegende Gefühl gemeinsam mit der Reaktion der Bindungsperson als innere Repräsentation verfügbar ist. Durch die Unterstützung einer einfühlsamen affektregulierenden Spiegelung der Bezugsperson lernt das Kind, dass innere Befindlichkeiten von der Realität getrennt betrachtet werden können und

sich nicht automatisch auf die gesamte Realität erstrecken (Kirsch et al. 2021, S. 27 ff.). Primäre Bezugspersonen mit einem hohen Grad an eigener Mentalisierungsfähigkeit signalisieren ihrem Kind häufig, dass es ein einzigartiges Wesen mit einem als bedeutsam anerkannten subjektiven Erleben ist. Dadurch wird die Bezugsperson vom Kind als verlässlich abgebildet und die Bereitschaft entsteht, von dieser zu lernen. Das epistemische Vertrauen entwickelt sich (Fonagy et al. 2019).

Mentalisieren ist eine vielschichtige psychologische Fähigkeit, die verbale und nonverbale, symbolische und verhaltensbezogene, sowie implizite und explizite Aspekte aufweist (z. B. Fonagy/Luyten 2009). Das automatisierte, implizite Mentalisieren verläuft überwiegend reflexhaft und subkortikal und wird von einem kontrollierten, expliziten Mentalisieren unterschieden. Letzteres ist dabei überwiegend kortikal verortet und hebt die Bedeutung der Aufmerksamkeit und Kognitionen beim Dekodieren mentaler Zustände hervor (Fonagy/Luyten 2009). Explizites Mentalisieren erfolgt damit bewusst und indem verbalisiert wird, was Andere oder das Individuum selbst empfinden oder denken. Die Fähigkeit zu einem expliziten vs. impliziten Mentalisieren ist abhängig von der Qualität der Beziehung zur mentalisierten Person, dem aktuellen Stressempfinden und der -regulationsfähigkeit (Kirsch et al. 2021, S. 22 ff.).

3. Empirische Zusammenhänge der Sprach- und Mentalisierungsfähigkeit

Konsens besteht darin, dass die Entwicklung des Mentalisierens nicht unabhängig von Sprache und Kommunikation ist, auch wenn der Einfluss von Sprache auf die Mentalisierungsfähigkeit unterschiedlich stark betont wird. Nach der schwachen Sprachhypothese wird der Zusammenhang zwischen Sprach- und Mentalisierungsfähigkeit als ein methodisches Artefakt von sprachgebundenen Untersuchungsdesigns erklärt (Denker 2012, S. 151 f.). Die starke Sprachhypothese geht wiederum davon aus, dass die fortschreitende sprachliche Entwicklung insbesondere in Hinblick auf Semantik und Syntax notwendige Voraussetzungen für das Mentalisieren darstellen (Lockl/Schwarz/Schneider 2004). Wiederum andere gehen von einem dritten moderierenden Faktor aus, der den Zusammenhang von Sprachentwicklung und Mentalisieren erklärt (Denker 2012, S. 151). Nach Denker (2012) verweist die empirische Evidenz darauf, dass die Sprachentwicklung eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für die Mentalisierungsfähigkeit darstellt. Stattdessen nimmt die Autorin beispielsweise an, dass Szenen geteilter Aufmerksamkeit den moderie-

renden Faktor für die Entwicklung von Sprache und damit indirekt der Mentalisierungsfähigkeit darstellen (Denker 2012, S. 152). Andere wiederum führen den fördernden Einfluss von Sprache auf das Mentalisieren darauf zurück, dass der Spracherwerb ein symbolisches System bereitstellt, das notwendige Repräsentationsfähigkeiten unterstützt (Lockl/Schwarz/Schneider 2004, S. 217).

Meins et al. (2002) konstatieren, dass mentalisierende Sprache der Bindungsfigur, die den mentalen Zustand des Kindes optimal reflektiert, der Motor für die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit beim Kind sei (Fonagy et al. 2018, S. 57 f.). Empirisch evident ist, dass Kinder von Bindungsfiguren, die eine mentalisierende Sprache verwenden, ebenfalls häufiger eine mentalisierende Sprache gebrauchen (Jenkins/Turrell/Kogushi/Lollis/Ross 2003). Die Fähigkeit zu einer mentalisierenden Sprache scheint wiederum in einem direkten Zusammenhang zur Menge und Häufigkeit der mentalisierenden Sprache primärer Bezugspersonen zu stehen. Neben diesem produktiven Aspekt sind die rezeptiven Sprachfähigkeiten Voraussetzung, um eine mentalisierende Sprache adäquat zu gebrauchen. Die Entwicklung der Sprache und des Wortschatzes scheinen damit in einem Zusammenhang mit der Mentalisierungsfähigkeit zu stehen (Rutherford et al. 2012). Allerdings scheint der Erwerb der mentalisierenden Sprache nicht vergleichbar zur normalen Wortschatzerweiterung zu erfolgen, bei dem ein Wort einem Objekt zugeordnet wird. Stattdessen sind es die Aktivitäten, in denen der Begriff in dem entsprechenden Kontext verwendet wird, die die entscheidende Lerngrundlage darstellen (Carpendale/Lewis 2006, S. 240 f.). Entscheidend scheint für den Zusammenhang auch die Qualität der Beziehung zwischen Bindungsfigur und Kind zu sein. Bindungsfiguren von Kindern aus sicheren Bindungsbeziehungen nutzen häufiger eine mentalisierende Sprache als solche aus unsicheren Bindungsdyaden (Becker Razuri/Hiles Howard/Purvis/Cross, David 2017).

Betrachtet man einzelne linguistische Fähigkeiten differenzierter, so ergibt sich auch hier ein uneinheitliches Bild. In einer Stichprobe von Vorschulkindern erwiesen sich pragmatische und prosodische Fähigkeiten als statistisch unabhängig vom expliziten Mentalisieren (Pronina/Prieto/Bischetti/Bambini 2023). Einschränkend ist bei den Ergebnissen jedoch zu berücksichtigen, dass sich in dieser Altersphase die Mentalisierungsfähigkeit noch in der Entwicklung befindet, ausschließlich expressive, pragmatische Fähigkeiten erhoben wurden und die kognitiven Anteile der Mentalisierungsfähigkeit über gängige Aufgabenformate erfasst wurden, die der Theory of Mind (ToM) zugeordnet werden (Pronina et al. 2023).

In der Forschung existieren gleichzeitig Belege, die eine Unabhängigkeit von Sprachfähigkeit und der Mentalisierungsfähigkeit konstatieren (Falkman

2005; Willems et al. 2010). Betrachtet man jedoch den Zusammenhang von Sprache und implizitem bzw. explizitem Mentalisieren, stellt sich dieser Zusammenhang differenzierter dar. Unterscheiden lassen sich das implizite und explizite Mentalisieren ebenso nach der Beteiligung von Sprache und Abhängigkeit von sprachlichen Fähigkeiten. Rutherford et al. (2012) konnten zeigen, dass Sprachkapazitäten explizites Mentalisieren voraussagen, während implizites Mentalisieren unabhängig von sprachlichen Fähigkeiten zu sein scheint. Implizites Mentalisieren entwickelt sich bereits in der frühen Kindheit und erfolgt überwiegend nonverbal, weshalb diese Teilfähigkeit weniger von den sprachlichen Fähigkeiten beeinflusst zu sein scheint. Da diese Fähigkeit des impliziten Mentalisierens sich bereits beim präverbalen Säugling entwickelt, um einen Überlebensvorteil zu sichern, muss sie sprachungebunden erworben werden können. Hingegen scheint die Fähigkeit zum expliziten Mentalisieren stärker sprachgebunden zu sein, entwickelt sich im Laufe der Kindheit und basiert neben der Sprache ebenso stärker auf der Symbolisierungsfähigkeit als eine verbindende Vorläuferfähigkeit von Sprache und Mentalisieren. Die Unabhängigkeit des impliziten Mentalisierens von den sprachlichen Fähigkeiten erweist sich als evolutionsbiologischer Vorteil, indem in bedrohlichen Situationen eine schnelle Einschätzung mentaler Zustände ohne Einfluss komplexer, kortikaler Strukturen erfolgt und so Kampf- oder Fluchtverhalten schneller aktiviert werden kann (Taubner 2015). Zudem scheint eine erhöhte emotionale Erregung das explizite Mentalisieren zu behindern (Rutherford et al. 2012). In einer Langzeitstudie konnte gezeigt werden, dass das implizite Mentalisieren der Bezugsperson über ostensive Hinweise die Sprachentwicklung und kognitiven Fähigkeiten des Kindes vorhersagt. Dies könnte darüber erklärt werden, dass die verkörperte Mentalisierungsfähigkeit der Bezugsperson die Grundlage für die Entwicklung der Symbolisierungsfähigkeit beim Kind legt, die wiederum grundlegend für die Entwicklung von Sprache ist. Gleichzeitig werden die Kinder darin motiviert, mit ihren Bezugspersonen zu kommunizieren, um erwartete kontingente Antworten zu erhalten (Shai et al. 2022). Allerdings konnte der Zusammenhang von explizitem Mentalisieren und sprachlichen Fähigkeiten nur bei männlichen Jugendlichen nachgewiesen werden, was die Autor:innen so interpretieren, dass die soziale Motivation bei jungen Frauen eine Moderatorvariable für den Zusammenhang von Mentalisieren und Sprache darstellen könnte (Rutherford et al. 2012).

4. Sprach- und mentalisierungsförderliche Gestaltung von Lernumgebungen

Aus der entwicklungsbezogenen Verwobenheit von Sprache und Mentalisieren stellt sich die Frage, wie beide Fähigkeiten in einem sprachförderlichen bzw. -therapeutischen Milieu unterstützt werden können. Dabei sollen im Folgenden nicht vorwiegend die linguistischen Kompetenzen im Fokus stehen, sondern aus den allgemeinen Entwicklungsgrundlagen Ableitungen für eine sprach- wie mentalisierungsförderliche Lernumgebung getroffen werden. Der Fokus liegt damit vielmehr auf förderlichen Interaktionsmodi, die sprachlich-kommunikative und mentalisierende Ziele adressieren.

Unbestritten stellt die Qualität der pädagogischen Beziehung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft einen entscheidenden Prädiktor für Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes dar (Hattie 2009). Aus einer mentalisierungstheoretischen Perspektive und Sicht des Kindes ist dabei das (epistemische) Vertrauen in die pädagogische Fachkraft als sichere Informationsquelle eine notwendige Bedingung. Erst wenn diese Voraussetzung erfüllt ist, so könne kognitives und soziales Lernen in pädagogischen Institutionen stattfinden (Gingelmaier/Schwarzer 2023).

Gerade diese psychosoziale Grundlage von Unterricht und Förderung wird in der sprachheilpädagogischen Förderung bisher nur selten thematisiert. Eine Ausnahme stellt die Relationale Spracherwerbstheorie und -didaktik (Lüdtke 2006, 2012) dar, die psychosoziale Grundlagen in der sprachheilpädagogischen Förderung explizit hervorhebt. Sie stellt eine Weiterentwicklung und Spezifizierung der interaktionistischen Spracherwerbstheorien und Sprachdidaktik dar. Darin wird die intersubjektive Bedeutungskonstruktion als Primat der Kommunikations- und Sprachentwicklung betont, die im Wesentlichen auf der emotionalen Kommunikation zwischen Bindungsfigur und Kind basiert (Lüdtke 2006). Sprachliche Bedeutungen sind immer emotional markiert, da sie in intersubjektiv-emotionalen Situationen erworben werden. Sprachentwicklung ist nach diesem Ansatz eine intersubjektive Bedeutungsentwicklung und bedarf einer gelingenden Emotionsentwicklung (Foolen/Lüdtke/Schwarz-Friesel 2012, S. 222). Methodisch steht in der Förderung von Sprache die intersubjektive Bedeutungskonstruktion im Vordergrund, ausgehend von bildhaften Zeichen mit hohem emotionalem Gehalt hin zu emotionsfreien Zeichen und schriftsprachlichen Codes. Die Bedeutungsentwicklung erfolgt im Rahmen einer dyadischen Konstruktion von sprachlichen Repräsentationen in bedeutsamen Narrativen (Lüdtke 2012, S. 469 f.). In der Relationalen Didaktik wird der (sprachliche) Wissenserwerb durch Lernimpulse angestoßen, vollzieht sich im Lernenden

jedoch relativ individuell und unvorhersehbar in einem Wechselspiel von innerer Konstruktion und äußerer Instruktion. Die Lehrperson nimmt in diesem Gefüge eine zentrale Funktion ein (Lüdtke 2012, S. 475). Aufbauend auf dem grundlegenden Verständnis für Sprachentwicklung in emotional bedeutsamen Interaktionen, bietet die Relationale Sprachtheorie und -didaktik Möglichkeiten der Integration mentalisierungsbezogener Ziele in die sprachliche Förderung. Hierbei könnte die sprachliche Entwicklungsbegleitung des Mentalisierens im Vordergrund stehen. Dies lässt sich am Beispiel einer exemplarischen Unterrichtseinheit von Gingelmaier und Gingelmaier (2020) verdeutlichen. Im Rahmen dieser Unterrichtseinheit wurde ein emotional bedeutsames Narrativ über den Einzug einer imaginierten Klassen-Fee in eine Grundschulklasse geschaffen. Im Rahmen dieses bedeutsamen Kontextes sollen die Kinder die Bedeutung von (schriftsprachlichen) Zeichen lernen. In der Rolle der Fee kommuniziert die Lehrperson individuell über Briefe mit Schüler:innen der Klasse, leistet so gleichzeitig Beziehungsarbeit und schafft die Möglichkeit, eingebrachte Themen der Kinder mentalisierend aufzuarbeiten (Gingelmaier/Gingelmaier 2020).

In Hinblick auf die Förderung der Sprach- und Mentalisierungsfähigkeit könnte das implizite Mentalisieren über ostensive Hinweise der pädagogischen Fachkraft ein verbindendes und förderndes Element darstellen (Shai et al. 2022). Wie eingangs dargestellt, lässt sich darüber epistemisches Vertrauen zum Kind etablieren (Kirsch et al. 2021, S. 52 f.), das nach Gingelmaier und Schwarzer (2023) die Grundvoraussetzung für das Lernen in pädagogischen Beziehungen darstellt. Gleichzeitig scheint durch das implizite Mentalisieren der pädagogischen Fachkraft die Motivation für Kommunikation und die Symbolisierungsfähigkeit des Kindes gefördert zu werden, die wiederum grundlegend mit der Sprache (Shai et al. 2022) und mit der Fähigkeit zum expliziten Mentalisieren des Kindes verknüpft ist (Rutherford et al. 2012).

Die bewusste Gestaltung eines bedeutungsvollen Kontextes erweist sich auch in Hinblick auf die Wortschatzerweiterung um mentalisierende Begriffe als zentral. Der Gebrauch eines mentalisierenden Vokabulars durch die pädagogische Fachkraft fördert einerseits den Wortschatz der Kinder. Andererseits konnte gezeigt werden, dass die Fähigkeit, eigene innere Zustände zu benennen und lexikalisch auszudrücken eng verbunden ist mit der Fähigkeit, Gefühle bei sich selbst und dem Gegenüber mentalisieren zu können (Foolen/Lüdtke/Schwarz-Friesel 2012, S. 224). Die Wortschatzerweiterung gelingt jedoch vor allem dann, wenn der Gebrauch mentalisierender Begriffe in bedeutungsvollen Kontexten bewusst gestaltet wird (Carpendale/Lewis 2006).

Neben diesen exemplarischen, förderlichen Verhaltensweisen der Lehrperson betrifft ein mentalisierungs- und sprachförderliches Angebot auch die Ge-

staltung von Lernarrangements in pädagogischen Settings. Wie eingangs dargestellt, profitieren sowohl die Sprachentwicklung als auch die Entwicklung des Mentalisierens von spezifischen Interaktionsformen, die sich insbesondere in einem geteilten Aufmerksamkeitsfokus mit der Bezugsperson wiederfinden. Triangulation im Diskurs über einen geteilten Aufmerksamkeitsfokus stellt nach Tomasello (2022) die Basis dafür dar, dass Kinder lernen, dass die mentale Perspektive als ein mentaler Inhalt konventioneller und sprachlicher Ausdruckformen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann. Der konstruktive Prozess der Entwicklung dahin, dass eine objektive Perspektive mit der eigenen und der einer anderen Person koordiniert werden kann, vollzieht sich in einem sprachlichen Diskurs. Der Diskurs ist gekennzeichnet als kommunikativer Austausch mit geteilter Aufmerksamkeit auf mentale Inhalte (Tomasello 2022, S. 90 ff.). Eins-zu-eins-Situationen oder die Arbeit in Kleingruppen bieten hierfür eine förderliche Sozialform. Im Rahmen einer alltagsintegrierten Förderung können Bilderbücher, die beispielsweise mentalisierende Themen aufgreifen, sowie Lieder und Reime eingesetzt werden, um sprachliche wie auch mentalisierungsbezogene Ziele zu fördern (Jungmann/Koch/Schulz 2021; Jungmann/Morawiak/Meindl 2018).

Eine weitere Möglichkeit der Förderung bieten Spielkontexte. In Spielkontexten lassen sich Symbolisierungs-, Spracherwerbs- und Mentalisierungsprozesse fördern. Im kindlichen Spiel werden Gegenstände beispielsweise durch Sprache umfunktioniert und erhalten so eine Symbolfunktion. Während im Als-ob-Spiel die sprachliche Verwendung von Begriffen noch an die gegenwärtige Situation gebunden ist, löst sich diese im Rollenspiel zunehmend vom Kontext ab und kann fiktiv umgedeutet werden (Schiefele 2020, S. 74 ff.). Wenn die Fähigkeit zur Symbolisierung entwickelt ist, kann auch die Mentalisierungsfähigkeit spielerisch gefördert werden. Das Als-ob-Spiel fungiert hier als ein Raum für »Probearbeiten« (Gingelmaier/Schwarzer/Schiefele 2020, S. 68), in welchem das Verstehen mentaler Zustände bei sich und dem Gegenüber erlernt werden kann. Das Rollenspiel setzt wiederum nicht nur ein vorhandenes Symbolverständnis voraus, sondern ebenso die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und das Erkennen von (Spiel-)Absichten Anderer sowie die Abstimmung der eigenen Handlungen mit den Absichten des Gegenübers. Im Rollenspiel spielen mindestens zwei Personen zusammen, die ein gemeinsames Thema entwickeln. Soziale Kompetenzen sind notwendig, damit ein Rollenspiel entstehen kann und sprachliche Kompetenzen, um kooperativ ein gemeinsames Spielscript auszuhandeln. Sprachliche sowie soziale Kompetenzen bei den Spielenden sind damit einerseits Voraussetzung für das Rollenspiel und lassen sich andererseits durch das Spiel erweitern (Menz 2020).

5. Fazit und Ausblick

Gemeinsame Entwicklungsgrundlagen in frühen Eltern-Kind-Beziehungen und geteilte Vorläuferfähigkeiten bedingen einen wechselseitigen Zusammenhang von Sprach- und Mentalisierungsfähigkeit. Der Forschungsstand lässt jedoch keine kausalen Erklärungen zum Zusammenhang von Sprachentwicklung und Mentalisieren zu. Ein Forschungsdesiderat besteht in Hinblick auf Studien, die über rein korrelative Zusammenhänge hinausgehen, Drittvariablen als erklärende Variablen mit einbeziehen und neben dem kognitiven Anteil der Mentalisierungsfähigkeit auch die emotionale Komponente erfassen.

Dennoch lassen sich aus den theoretischen wie empirischen Zusammenhängen vorsichtige Ableitungen für die Förderung beider Entwicklungsbereiche in der pädagogischen Praxis treffen. Förderliche Bedingungen basieren insbesondere auf spezifischen Interaktionsmodi und der Gestaltung von Lerngelegenheiten und beziehen die Qualität der pädagogischen Beziehung, die mentalisierende Haltung der pädagogischen Fachkraft und didaktisch-methodische Gestaltung von Lerngelegenheiten z. B. durch den Einsatz des Spiels mit ein. In zukünftigen Studien sollte die Wirksamkeit solcher Förderansätze für das sprachliche und soziale Lernen überprüft werden.

Literatur

- Becker Razuri, E./Hiles Howard, A. R./Purvis, K. B./Cross, D. R. (2017): Mental state language development: The longitudinal roles of attachment and maternal language. *Infant Mental Health Journal*, 38 (3), S. 329–342.
- Bruner, J. S./Watson, R./Herrmann, T./Aeschbacher, U. (1997): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern. Carpendale, J. I. M./Lewis, C. (2006): *How children develop social understanding*. Malden, Mass.
- Chow, J. C./Wehby, J. H. (2018): Associations Between Language and Problem Behavior: A Systematic Review and Correlational Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30 (1), 61–82.
- Cuperus, J./Vugs, B./Scheper, A./Hendriks, M. (2014): Executive function behaviours in children with specific language impairment (SLI). *International Journal of Developmental Disabilities*, 60 (3), 132–143.
- Denker, H. (2012): *Bindung und Theory of Mind. Bildungsbezogene Gestaltung von Erzieherinnen-Kind-Interaktionen*. Wiesbaden.
- Falkman, K. W. (2005): *Communicating your way to a theory of mind. The development of mentalizing skills in children with atypical language development*. Göteborg.
- Fonagy, P./Campbell, C./Allison, E./Nolte, T./Luyten, P. (2023): Epistemisches Vertrauen als entwicklungspsychologisches Konzept. In: P. Fonagy/T. Nolte (Hg.): *Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern* (S. 34–60). Stuttgart.
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E. L./Target, M. (2018): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst* (6. Aufl.). Stuttgart.

- Fonagy, P./Luyten, P. (2009): A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. *Development and psychopathology*, 21 (4), 1355–1381.
- Fonagy, P./Luyten, P./Allison, E./Campbell, C. (2019): Mentalizing, Epistemic Trust and the Phenomenology of Psychotherapy. *Psychopathology*, 52 (2), 94–103.
- Fonagy, P./Luyten, P./Allison, E. (2015): Epistemic Petrification and the Restoration of Epistemic Trust: A New Conceptualization of Borderline Personality Disorder and Its Psychosocial Treatment. *Journal of personality disorders*, 29 (5), 575–609.
- Foolen, A./Lüdtke, U./Schwarz-Friesel, M. (2012): Kognition und Emotion. In: O. Braun/U. Lüdtke (Hg.): *Sprache und Kommunikation* (S. 213–229). Stuttgart.
- Gingelmaier, S./Gingelmaier, S. (2020): Die Feentür. Ein Beispiel einer alltäglichen mentalisierungsanregend-diaktischen Idee für die Schule. In: S. Gingelmaier/H. Kirsch (Hg.): *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 131–135). Göttingen.
- Gingelmaier, S./Schwarzer, N.-H. (2023): Epistemisches Vertrauen und Mentalisieren in Bildungs- und Erziehungsprozessen unter Berücksichtigung ihrer Kompensationsmöglichkeiten. In: P. Fonagy/T. Nolte (Hg.): *Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern* (S. 364–389). Stuttgart.
- Gingelmaier, S./Schwarzer, N.-H./Schiefele, C. (2020): Originalarbeit: Sozial-emotionale Bedeutungen des Spiels in der frühen Kindheit. Ein hoch aktuelles Plädoyer für das Spiel als zeitlos-grundlegenden Zugang zum Kind. *Frühförderung interdisziplinär*, 39 (2), 63–72.
- Grimm, H. (2012): *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen, Ursachen, Diagnose, Intervention, Prävention* (3., überarb. Aufl.). Göttingen.
- Groh, A. M./Fearon, R. P./Bakermans-Kranenburg, M. J./van Ijzendoorn, M. H./Steele, R. D./Roisman, G. I. (2014): The significance of attachment security for children's social competence with peers: a meta-analytic study. *Attachment & human development*, 16 (2), 103–136.
- Hartmann, E. (2004): Sprachentwicklungsstörungen und soziale Fehlentwicklungen. *SAL-Bulletin*, 114, 1–16.
- Hattie, J. A. C. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London.
- Hoff, E. (2006): How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26 (1), 55–88.
- Hoff-Ginsberg, E. (1987): Topic relations in mother-child conversation. *First Language*, 7 (20), 145–158.
- Jenkins, J. M./Turrell, S. L./Kogushi, Y./Lollis, S./Ross, H. S. (2003): A longitudinal investigation of the dynamics of mental state talk in families. *Child development*, 74 (3), 905–920.
- Jungmann, T. (2012): *Praxis der Sprach- und Kommunikationsförderung*. Dortmund.
- Jungmann, T./Koch, K./Schulz, A. (2021): *Überall stecken Gefühle drin. Alltagsintegrierte Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen für 3- bis 6-jährige Kinder* (3. aktual. Aufl.). München.
- Jungmann, T./Morawiak, U./Meindl, M. (2018): *Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder* (2., aktualisierte Aufl.). München.
- Kauschke, C./Lüke, C./Dohmen, A./Haid, A./Leitinger, C./Männel, C./Penz, T./Sachse, S./Scharff Rethfeldt, W./Spranger, J./Vogt, S./Neumann, K./Niederberger, M. (2023): Delphi-Studie zur Definition und Terminologie von Sprachentwicklungsstörungen. Eine interdisziplinäre Neubestimmung für den deutschsprachigen Raum. *Logos*, 31 (1), 2–20.
- Kirsch, H./Brockmann, J./Taubner, S./Bateman, A. (2021): *Praxis des Mentalisierens* (3. Aufl.). Stuttgart.
- Klann-Delius, G. (Hg.) (2016): *Spracherwerb. Eine Einführung*. (3., aktual. u. erw. Aufl.). Stuttgart.
- Langer, J. (2022): Sprachentwicklung im Kontext von Bindung und Implikationen für die frühe Sprachförderung. In: F. Piegsda/K. Bianchy/P.-C. Link/C. Steinert/S. Jurkowski (Hg.): *Dia-*

- gnostik und pädagogisches Handeln in den Förderbereichen Verhalten und Sprache (S. 311–324). Baltmannsweiler.
- Lautenschläger, T./Sachse, S./Buschmann, A./Bockmann, A.-K. (2020): Folgeprobleme und begleitende Auffälligkeiten bei Sprachentwicklungsstörungen. In: S. Sachse/A.-K. Bockmann/A. Buschmann (Hg.): Sprachentwicklung (S. 253–280). Berlin, Heidelberg.
- Lockl, K./Schwarz, S./Schneider, W. (2004): Sprache und Theory of Mind: Eine Längsschnittstudie bei Drei- bis Vierjährigen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36 (4), 207–220.
- Longobardi, E./Spataro, P./Rossi-Arnaud, C. (2019): Direct and Indirect Associations of Empathy, Theory of Mind, and Language with Prosocial Behavior: Gender Differences in Primary School Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 180 (6), 266–279.
- Lütke, U. M. (2006): Intersubjektivität und Intertextualität. Neurowissenschaftliche Evidenzen für die enge Relation zwischen emotionaler und sprachlicher Entwicklung. *Sonderpädagogische Förderung*, 51 (3), 275–297.
- Lütke, U. (2012): Sprachdidaktiktheorien. In: O. Braun/U. Lütke (Hg.): Sprache und Kommunikation (S. 439–491). Stuttgart.
- Martins, E./Osório, A./Veríssimo, M./Martins, C. (2016): Emotion understanding in preschool children. *International Journal of Behavioral Development*, 40 (1), 1–10.
- McCabe, P. C./Meller, P. J. (2004): The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*, 41 (3), 313–321.
- Meins, E./Fernyhough, C./Wainwright, R./Das Gupta, M./Fradley, E./Tuckey, M. (2002): Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child development*, 73 (6), 1715–1726.
- Menz, M. (2020): Sprachliches Handeln und soziales Handeln. Kooperativer Sprachgebrauch im Rollenspiel. *Frühförderung interdisziplinär*, 39 (2), 86–96.
- Pallini, S./Baiocco, R./Schneider, B. H./Madigan, S./Atkinson, L. (2014): Early child-parent attachment and peer relations: a meta-analysis of recent research. *Journal of family psychology*, 28 (1), 118–123.
- Papousek, M./Papousek, H. (1981): Intuitives elterliches Verhalten im Zwiegespräch mit dem Neugeborenen. *Sozialpädiatrie in Praxis und Klinik*, 3 (5), 229–238.
- Petersen, I. T./Bates, J. E./D’Onofrio, B. M./Coyne, C. A./Lansford, J. E./Dodge, K. A./Pettit, G. S./van Hulle, C. A. (2013): Language ability predicts the development of behavior problems in children. *Journal of abnormal psychology*, 122 (2), 542–557.
- Pronina, M./Prieto, P./Bischetti, L./Bambini, V. (2023): Expressive Pragmatics and Prosody in Young Preschoolers are More Closely Related to Structural Language than to Mentalizing. *Language Learning and Development*, 19 (3), 323–344.
- Rice, M. L. (1993): Social consequences of specific language impairment. In: H. Grimm (Hg.): *Language acquisition problems and reading disorders. Aspects of diagnosis and intervention* (S. 111–128). Berlin.
- Rose, E. (2019): Zusammenhänge zwischen sprachlichen und sozial-emotionalen Kompetenzen – Längsschnittliche Analysen im Entwicklungsverlauf von der frühen Kindheit bis zur Sekundarstufe. Bamberg.
- Rutherford, H. J. V./Wareham, J. D./Vrouva, I./Mayes, L. C./Fonagy, P./Potenza, M. N. (2012): Sex differences moderate the relationship between adolescent language and mentalization. *Personality disorders*, 3 (4), 393–405.
- Sarimski, K. (2020): Sozial-emotionale Kompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern mit und ohne Entwicklungsbeeinträchtigungen im Kindergarten. *Frühe Bildung*, 9 (3), 134–143.
- Schiefele, C. (2020): Zur Bedeutung der Symbolisierungsfähigkeit in Spielkontexten für Spracherwerbsprozesse. *Frühförderung interdisziplinär*, 39 (2), 73–85.

- Schöler, H. (2020): Spracherwerbstheorien. In: S. Sachse/A.-K. Bockmann/A. Buschmann (Hg.): Sprachentwicklung (S. 65–87). Berlin, Heidelberg.
- Schwenck, C./Gensthaler, A. (2017): Die Psychopathologie des Selektiven Mutismus. *Sprache Stimme Gehör*, 41 (2), 72–77.
- Shai, D./Laor Black, A./Spencer, R./Sleed, M./Baradon, T./Nolte, T./Fonagy, P. (2022): Trust me! Parental embodied mentalizing predicts infant cognitive and language development in longitudinal follow-up. *Frontiers in psychology*, 13, 867134.
- Silbereisen, R. K./Ahnert, L. (2002): Soziale Kognition – Entwicklung von Sozialem Wissen und Verstehen. In: R. Oerter/L. Montada (Hg.): *Entwicklungspsychologie* (5., vollst. überarb. Aufl.) (S. 590–618). Weinheim, Basel, Berlin.
- Szagan, G. (2016): *Sprachentwicklung beim Kind* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim, Basel.
- Tamis-LeMonda, C. S./Kuchirko, Y./Song, L. (2014): Why Is Infant Language Learning Facilitated by Parental Responsiveness? *Current Directions in Psychological Science*, 23 (2), 121–126.
- Taubner, S. (2018): Mentalisieren über die Lebensspanne. In: S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg (Hg.): *Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik* (S. 23–37). Göttingen.
- Taubner, S. (2015): *Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis* (2. Aufl.). Gießen.
- Tomasello, M. (2022): Wie Kinder falsche Überzeugungen verstehen lernen: Ein Konzept der geteilten Intentionalität. In: H. Kirsch/S. Taubner/S. Gingelmaier (Hg.): *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (S. 76–104). Göttingen.
- Tomasello, M. (1992): The social bases of language acquisition. *Social Development*, 1 (1), 67–87.
- Tomasello, M. (2015): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition* (5. Aufl.). Frankfurt am Main.
- Tomasello, M./Farrar, M. J. (1986): Joint Attention and Early Language. *Child development*, 57 (6), 1454.
- Topping, K./Dekinet, R./Zeedyk, S. (2013): Parent–infant interaction and children’s language development. *Educational Psychology*, 33 (4), 391–426.
- van Ijzendoorn, M. H./Dijkstra, J./Bus, A. G. (1995): Attachment, Intelligence, and Language: A Meta-analysis. *Social Development*, 4 (2), 115–128.
- Vygotskij, L. S. (2002): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen* (3., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim, Basel.
- Weinert, S./Grimm, H. (2008): Sprachentwicklung. In: R. Oerter/L. Montada (Hg.): *Entwicklungspsychologie* (6., vollst. überarb. Aufl.) (S. 502–534). Weinheim.
- Willems, R. M./de Boer, M./de Ruiter, J. P./Noordzij, M. L./Hagoort, P./Toni, I. (2010): A dissociation between linguistic and communicative abilities in the human brain. *Psychological science*, 21 (1), 8–14.

Mentalisieren im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen: Anregungen für eine habitussensible Pädagogik

Roxana Hank-Raab, Melanie Henter

In diesem Beitrag wird die Mentalisierungsfähigkeit von Lehrkräften, die Fähigkeit mentale Zustände (Emotionen, Überzeugungen, Gedanken) bei sich sowie bei anderen Menschen zu erkennen, diese reflektieren zu können und als Auslöser für bestimmtes Verhalten anzuerkennen (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2018) in Zusammenhang mit erschwertem Lernen in den Blick genommen. Lehrkräfte können – insbesondere auch in Abhängigkeit zu ihrer Fähigkeit zu mentalisieren – pädagogische Handlungsräume verändern, um wiederum Möglichkeitsräume für Schüler:innen im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen zu erweitern. Für die Pädagogik bei Beeinträchtigungen im Lernen kann ein förderlicher Mentalisierungsprozess angenommen werden – sowohl für die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkraft und Schüler:in als auch für die Gestaltung von pädagogischen Handlungsräumen – sofern an dieser Stelle ein verstehender Zugang mit einer respektvollen Anerkennung für die Erschwernisse der Lebenslagen von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen einhergeht. Hierfür, so postuliert der vorliegende Beitrag, braucht es eine mentalisierungsbasierte Pädagogik, die habitussensibel den Versuch unternimmt, sich in die Schüler:innen einzufühlen und einzudenken, welche überwiegend in sozialer Benachteiligung aufwachsen. Um dies zu entfalten, wird zunächst das Habituskonzept im Anschluss an Bourdieu (1987) erläutert, um darauf aufbauend die Bedeutsamkeit der Habitussensibilität für eine mentalisierungsbasierte Pädagogik vor dem Hintergrund dieser Schülerschaft aufzuzeigen.

1. Habitus

Denk- und Wahrnehmungsstrukturen sowie individuelle Wertesysteme als Auslöser für bestimmtes Verhalten anzuerkennen, lässt sich Bourdieu zufolge mit dem Habituskonzept erklären (Bourdieu 1987). Seine Habitus Theorie bezieht sich auf die inkorporierten, oftmals auch unbewussten individuellen Wahr-

nehmungen, Präferenzen, Haltungen und daraus resultierenden Handlungen einer Person. Der Habitus steht für die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster sowie für die Einstellungen eines Menschen. Oftmals unbewusst determiniert der Habitus die eigenen Handlungspraktiken (Lenger/Schneickert/Schumacher 2013). Dabei besteht der Habitus einer Person nicht von Geburt an, sondern wird im Verlauf der Sozialisation, besonders in der Kindheit, erworben. Die Familie bildet den zentralen Ort der individuellen Habitusentwicklung, wobei dieser familienspezifische Habitus von der kultur-, schicht- und milieuspezifischen Zugehörigkeit und damit einhergehend von den zur Verfügung stehenden Ressourcen (resp. Kapitalien, vgl. Bourdieu 1983) der Familie, demnach von der sozialen Herkunft, geprägt ist. Im Habitus kommen die verinnerlichten sozialisatorischen Erfahrungen zum Vorschein. Der Habitus wird auch als eine strukturierende Struktur bezeichnet, da bestimmte Grundhaltungen spezifische soziale Praxisformen hervorbringen. Gleichzeitig stellt der Habitus auch eine strukturierte Struktur dar, weil seine Ausformung von den sozialen Bedingungen abhängig ist (Hank-Raab 2023). Als Produkt seiner Geschichte stellt der Habitus ein offenes Dispositionssystem für Praxisformen dar und ist immer wieder neuen Erfahrungen ausgesetzt, die ihn beeinflussen (Bourdieu 1987). Er ist damit zwar dauerhaft, jedoch nicht unveränderlich und zeigt sich im Verhältnis zu bestimmten Situationen. Je nach Situation kann der gleiche Habitus unterschiedliche Praktiken hervorbringen (Bourdieu/Wacquant 2006). Um Praktiken für sämtliche Bereiche darzulegen, unterteilt Bourdieu einzelne gesellschaftliche Bereiche in soziale Felder, wie beispielsweise das Feld der Arbeit, der Bildung oder der Familie, die jeweils bestimmte Erwartungshaltungen an ein Individuum stellen. Wie sich eine Person innerhalb der einzelnen sozialen Felder verhält, welche Strategien zur Anwendung kommen, wird durch den Habitus vorgegeben (Bourdieu/Wacquant 2006). Spezifische gesellschaftliche Positionen bedingen den Habitus (Bourdieu 1987), welche wiederum vom kulturellen (Bildung in inkorporierter, objektivierter und institutionalisierter Form), vom ökonomischen (Geld) und vom sozialen (Familie, soziales Netzwerk) Kapital abhängig sind. Das symbolische Kapital legitimiert die individuellen Kapitalien einer Person in Form von Anerkennung, Ansehen und Macht. Unterschiedliche zur Verfügung stehende Ressourcen und damit verbunden unterschiedliche soziale Lagen bringen unterschiedliche Formen des Habitus hervor (ebd.). Der individuelle Habitus entspricht dem Habitus der sozialen Gruppe, der eine Person angehört (Lenger et al. 2013). »Der Habitus ist die sozialisierte Subjektivität« (Bourdieu/Wacquant 2006, S. 159), das Individuelle ist damit auch etwas Gesellschaftliches (ebd.). Akteur:innen, die ähnliche gesellschaftliche Positionen bekleiden, entwickeln schlussendlich also ähnliche Praktiken (Bourdieu 1985).

Blickt man nun auf die Schülerschaft im Förderschwerpunkt Lernen, auf ihre soziale Herkunft und ihre Kapitalressourcen, auf ihre gesellschaftlich strukturierten Möglichkeitsräume sowie die daraus resultierenden Habitusformen, wird deutlich, dass im Kontext sozialer Benachteiligung eine mentalisierende Pädagogik auch eine Habitussensibilität erfordert.

2. Schüler:innen im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen – eine sozial benachteiligte Schülerschaft

Schüler:innen im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen wachsen überwiegend in sozialer Benachteiligung auf – ihre Familien gehören zu den gesellschaftlich, ökonomisch und kulturell Ärmsten (van Essen 2015).

Soziale Benachteiligungen, verstanden als eine gesellschaftliche Chancengleichheit mit eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten aufgrund prekärer Lebenslagen wie Armut, geringer Bildungsabschlüsse, Erwerbslosigkeit (Weiß 2019) oder auch Zwangsmigration zeichnen sich im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen in aller Deutlichkeit ab: Bereits 2007 zeigte Katja Koch für die Schüler:innen im Förderschwerpunkt Lernen auf, dass sie mehrheitlich in Familien aufwachsen, die im Niedrigeinkommensbereich bzw. unterhalb der Armutsgrenze leben. Menze, Sandner, Anger, Pollak und Solga (2021) wiederum konnten in einer Studie zum schwierigen Übergang in Ausbildung und Arbeit von Schüler:innen aus dem Förderschwerpunkt »Lernen« darlegen, dass die Elternschaft dieser Schüler:innen in einem besonders hohen Maß erwerbslos ist (15 % der Elternschaft) und/oder über keinen beruflichen Bildungsabschluss verfügt (24 % der Elternschaft). Auch in den KMK-Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen (KMK 2019) wird das sozioökonomische und soziokulturell benachteiligte Umfeld der Schülerschaft als eine Gefährdungslinie für den individuellen Bildungsweg explizit betont. An dieser Stelle sei nicht zuletzt auch auf die Überrepräsentanz von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen verwiesen, wobei auch hier wiederum der sozial benachteiligte Hintergrund dieser Schüler:innen ausschlaggebend ist (van Essen 2019). Schlimmstenfalls stehen sie sogar durch Erfahrungen von Flucht und Zwangsmigration vor der Herausforderung, »all das bewältigen zu können [müssen, RH-R MH], womit sie in ihren Herkunftsländern, auf der Flucht und eben auch in Deutschland konfrontiert werden« (Schroeder 2018, S. 14 f.).

Um darüber hinaus einen mehrperspektivischen Blick auf die durchaus auch sehr unterschiedlichen Lebensbedingungen, Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen der Schüler:innen im Förderschwerpunkt Lernen zu erhalten, wird nachfolgend ein erster Versuch unternommen, die Habitustheorie nach Bourdieu, welche wie bereits beschrieben, von der Prägung individueller Handlungsmuster aufgrund sozialisatorischer Erfahrungen (resp. Kapitalressourcen) ausgeht, mit dem Mentalisierungskonzept zu verknüpfen.

3. Soziale Benachteiligung und Habitus unter mentalisierungsbasierten Gesichtspunkten

Die von Bourdieu (1983) entwickelte Kapitaltheorie beschreibt die Ressourcen eines Individuums in Form von ökonomischem, kulturellem, sozialem und symbolischem Kapital. Ein geringes ökonomisches Kapital zeichnet sich hier nach neben beengten Wohnverhältnissen in sozial benachteiligten Quartieren durch vielfältige Entbehren in symbolischer, kultureller und sozialer Form ab. Erforderliche Anschaffungen, auch von Nahrung und Kleidung, bleiben überwiegend auf das Notwendige beschränkt. Konsumgüter resp. symbolisches Kapital sowie Möglichkeiten zur Teilhabe an freizeithlichen Aktivitäten, wie ins Kino zu gehen, Vereinsmitgliedschaften sowie Geburtstagsfeiern, sind aufgrund der eingeschränkten ökonomischen Ressourcen kaum leistbar, was auch die soziale Teilhabe dieser Schüler:innen beeinträchtigt. Ihr soziales Kapital kann als eingeschränkt bezeichnet werden, da es überwiegend auf soziale Kontakte innerhalb des Herkunftsmilieus reduziert ist (Basendowski/Hank-Raab 2024).

Bezüglich gesellschaftlicher Anforderungen zeigt sich übermäßig, dass weder ihre Familien noch deren Netzwerke eine ausreichende Unterstützung im Hinblick auf schulische und berufliche Qualifizierungsanforderungen leisten können. Viele der Kinder und Jugendlichen im Förderschwerpunkt Lernen wachsen in Familien auf, in denen nur wenige Bücher oder andere kulturelle Güter zur Verfügung stehen. Vom Regelschulsystem wurden sie aufgrund »erheblicher Schwierigkeiten im schulischen Lernen« (KMK 2019, S. 5) auf den sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen verwiesen. Die Mentalisierungstheorie hinzuziehend, lässt sich argumentieren, dass ein Verständnis für die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen durch die Schule an dieser Stelle ausbleibt. Stattdessen werden Schwierigkeiten im schulischen Lernen im Individuum verortet, als defizitäre Zuschreibung einer »Minderbegabung« verstanden. Ein verstehender Zugang wäre notwendig, um z. B. die Erwartungen einer Lehrperson sowie ihre Unterrichtsinhalte und -methoden kritisch in Bezug zu »den

Interessen, dem Habitus und den Bedürfnissen armer Kinder und Jugendlicher« (Hiller 2019, S. 146) zu reflektieren.

Hierauf aufbauend muss dann bei perspektivischer Betrachtung des kulturellen Kapitals auch mitbedacht werden, dass Schüler:innen aufgrund ihrer Zuweisung zum Förderschwerpunkt Lernen, deren Schulbesuch in der Regel ohne die Berufsreife endet (Menze et al. 2021), mehrheitlich nicht über das notwendige Bildungskapital verfügen, welches sie für den nachschulischen Verlauf so qualifiziert, wie es aufgrund der Abschlussorientierung des Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarktes gefordert wird. Obwohl nur eine eingeschränkte empirische Datenlage zu den nachschulischen Verläufen von Absolvent:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen vorliegt (Basendowski/Hank-Raab 2024), lässt sich festhalten, dass ihre Berufswahlmöglichkeiten von Restriktionen geprägt sind, ihre nachschulischen Verläufe oftmals mit Umwegen oder Warteschleifen einhergehen und ihr späteres Berufsleben von Risiken wie Erwerbslosigkeit, prekären Beschäftigungsverhältnissen und Niedriglohnssektor begleitet wird.

Menze et al. (2021) konnten in ihrer Studie, ähnlich wie Basendowski und Werner (2010) aufzeigen, dass die Absolvent:innen mit ehemals sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zu einem großen Anteil zunächst im Übergangssystem, in berufsvorbereitenden Maßnahmen, einmünden, um ihre sogenannte (mangelnde) *Ausbildungsreife* zu verbessern – trotz der Kritik, dass Maßnahmen im Übergangssystem nicht zu einem qualifizierten Berufsabschluss führen und oftmals nur als Abstellgleis für Jugendliche fungieren, denen nach der Schule kein Zugang zum Ausbildungssystem gewährt wurde (Walther 2013).

Neben der alarmierenden Tatsache, dass ein gutes Drittel der Absolvent:innen im Förderschwerpunkt Lernen im Alter von etwa 20 Jahren erwerbslos ist, zeigt sich, dass die Jugendlichen – sofern sie eine Ausbildung absolvieren – diese überwiegend in außerbetrieblicher Form, d. h. in von der Agentur für Arbeit geförderten Ausbildungen, durchführen. Eine große Rolle nehmen außerdem die Ausbildungen in reduzierter Form ein, in den sogenannten Fachpraktiker:innen- bzw. Werker:innenberufen für Menschen mit Behinderung nach § 66 BBiG bzw. § 42r HWO (Menze et al., 2021). Die Erschwernisse einer beruflichen Integration für Absolvent:innen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen, »dass der betriebliche Ausbildungsmarkt kaum Ausbildungsmöglichkeiten und später der erste Arbeitsmarkt kaum prestigereiche Erwerbstätigkeiten im geschlossenen Beschäftigungssystem für sie bereitstellt« (Basendowski/Hank-Raab 2024, S. 129), reproduzieren wiederum die soziale Benachteiligung im Erwachsenenalter.

Die soziale Benachteiligung der Schüler:innen im Förderschwerpunkt Lernen – auch unter emotionalen und kultursensiblen Gesichtspunkten zu ver-

stehen – läge im Anspruch einer habitussensibilisierten mentalisierungsorientierten Pädagogik:

Um sich dem Habitus der Schüler:innen im Förderschwerpunkt Lernen anzunähern, wird im vorliegenden Beitrag exemplarisch auf den Bourdieu'schen Habitus der Notwendigkeit (Förster/Benkmann 2023; El Mafaalani 2014a) rekurriert, welcher vor dem Hintergrund sozialer Benachteiligung ausgebildet wird. Ohne Anspruch auf jedweden Aspekt des Habitus im Hinblick auf die Heterogenität der Schüler:innenschaft im Förderschwerpunkt Lernen¹ beschreibt der Habitus der Notwendigkeit einen Habitus, der darauf ausgerichtet ist, mit Unterversorgungslagen umzugehen. Diesen Herausforderungen müssen sich die Schüler:innen im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen in der Regel täglich stellen. Fragen, wofür etwas gemacht wird, wie gewinnbringend etwas ist, ob etwas wirklich erforderlich ist, bestimmen die Handlungspraktiken, die vor allem darauf ausgerichtet sind, mit der Ressourcenarmut umzugehen (El Mafaalani 2014a). Handlungsleitend ist der Habitus auch für das soziale Feld der Bildung. Während der sozialisatorisch erworbene Habitus im sozialen Herkunftsraum (Familie, Quartier) den Spielregeln dieser sozialen Felder entsprechen kann, zeigt sich für den schulischen Raum eine überwiegende Nichtpassung zwischen dem Habitus der Kinder und Jugendlichen in sozialer Benachteiligung und dem überwiegend mittelschichtsgeprägten Habitus der Lehrkräfte sowie den daraus resultierenden Erwartungshaltungen und Handlungspraktiken des sozialen Feldes Bildung.

Eine Studie von Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2014) zeigt auf, dass

»bei aller Unterschiedlichkeit der Lehrerhabitus, [...] alle befragten Lehrpersonen gleichermaßen von einer gewissen Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft von Eigenverantwortung und Selbstdisziplin aus[gehen, RH-R MH]. Dies sind nun aber gerade die Habitusmuster, über die Kinder aus unterprivilegierten und bildungsungeübten sozialen Gruppen qua Herkunft häufig nicht in gleicher Weise verfügen. Die herausgearbeiteten Ansprüche und Haltungen der Lehrpersonen sind kaum kompatibel mit den Habitusmustern [...] der befragten Hauptschüler². Und so zeigte sich, dass [...] selbst engagierten Lehrpersonen letztlich der Zugang zu bildungsbenachteiligten Schülern und Schülerinnen fehlt. Sie sind am meisten auf schulische Förderung angewiesen, entsprechen aber gängigen Vorstellungen

1 Beispielsweise hat van Essen (2013) verschiedene Habistypen für Absolvent:innen im Förderschwerpunkt Lernen aufgezeigt; eine Ausdifferenzierung zum Schüler:innenhabitus stellt Benkmann (2019) vor; zum Habitus im Kontext Flucht bspw. bei Schroeder (2018).

2 Die Hauptschüler:innen in der Studie leben in sozialer Benachteiligung.

von Schule [...] nicht und werden von den Lehrpersonen [...] dann doch aus einer Defizitperspektive als zu faul, zu desinteressiert, zu wenig diszipliniert oder auch dumm wahrgenommen« (ebd., S. 199 f.).

Aus mentalisierungsbasierter Sicht präsentiert sich hier eine nicht-mentalisierende Haltung, die vergisst, neugierig und offen hinsichtlich des Habitus der Schüler:innen zu sein.

Ähnliche Beobachtungen konnten gemeinsam mit Studierenden an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität (RPTU), Campus Landau, Institut für Sonderpädagogik³ gemacht werden:

Im Rahmen eines Seminars zum Thema nachschulischer Verläufe im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen nehmen Studierende des Masterstudiengangs Lehramt an Förderschulen an einer Exkursion zum Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) an einer Berufsbildenden Schule teil. Das BVJ ist eine schulische Maßnahme des Übergangssystems in Vollzeitform für Schüler:innen, die nach neun Schulbesuchsjahren keinen Berufsreifeabschluss erhalten haben. Für viele Schüler:innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen stellt das BVJ eine Maßnahme dar, die sie zur Erfüllung ihrer Berufsschulpflicht besuchen müssen. Den Jugendlichen wird dabei in Aussicht gestellt, dass sie ihre beruflichen, sozialen und personalen Kompetenzen erweitern und ihren Berufsreifeabschluss erwerben können.

Immer wieder zeigt sich bei diesen Exkursionen, dass viele der Jugendlichen häufig fehlen, manche überhaupt nicht mehr zum Unterricht erscheinen. Als übliche Reaktion auf die Fehlzeiten greift die Schule auf den erzieherischen Maßnahmenkatalog inklusive eines Ordnungswidrigkeitsverfahren unter dem Deckmantel des Schulgesetzes (§§ 51–66 SchulG) zurück. Auf Grundlage der Mentalisierungstheorie ließe sich diese Handlungslösung mit einem Rückfall auf den teleologischen Modus erklären, in dem ein derartiges »Fehlverhalten« von den Lehrkräften nicht toleriert werden kann bzw. eine »nicht-akzeptable« Verhaltensweise schulisch nur mit einer verhaltensmodifikatorischen Maßnahme beantwortet werden kann. Dabei berichten die Lehrkräfte durchaus, dass Bußgeldverfahren und polizeiliche Anordnungen kaum etwas an deren Teilnahme am Unterricht ändern. Trotz der mentalisierungsorientierten Bemühungen des Pädagog:innenteams, mögliche Motive für das Fehlen der Schüler:innen zu verstehen und Gründe zu suchen, die das Verhalten der Jugendlichen erklären

3 Die Beobachtungen wurden jeweils in den Seminaren mit den Studierenden gesammelt und diskutiert. Eine empirische Erhebung dessen, beispielsweise in Form von qualitativen Interviews steht hier zukünftig noch aus.

könnten, bleiben die oben genannten Handlungspraktiken dieselben. Nicht zuletzt wohl auch aus dem Grund, dass eine nicht-mentalisierende Fokussierung auf leere und verhaltensbezogene »Persönlichkeitseigenschaften« den Jugendlichen ausschließlich Motive wie fehlende Motivation, mangelndes Durchhaltevermögen und Desinteresse zuschreibt. Diese Deutungsmuster und Erwartungshaltungen sowie die daraus resultierenden pädagogischen Handlungsansätze der Lehrkräfte unterliegen damit defizitären Zuschreibungen und erweitern kaum die Möglichkeitsräume der Jugendlichen. Wenngleich die Absicht des vorliegenden Beitrags nicht die ist, die Mentalisierungsbemühungen der Lehrkräfte als »gut« oder »schlecht« zu deklarieren, sollte dennoch kritisch hinterfragt werden, welche Unterstützungsmöglichkeiten die Lehrkräfte bräuchten, um – im Sinne einer mentalisierenden Haltung – offen und neugierig hinsichtlich der Handlungspraktiken der Schüler:innen sowie möglicher dahinterliegender mentaler Befindlichkeiten zu bleiben. Stattdessen zeigt sich hier, dass Passungsprobleme »zwischen dem, was ihnen [den Schüler:innen; RH-R MH] einerseits angeboten wird, und dem, was sie andererseits zu leisten imstande und willens sind« (Hiller 2019, S. 147), oftmals aufgrund von vorgefertigten defizitären Annahmen seitens der Lehrkräfte entstehen, die Handlungs- und Lösungsstrategien von Schüler:innen als normabweichend beschreiben. Passungsprobleme in Bezug auf Schüler:innen im Kontext sozialer Benachteiligung, »die kulturelle und soziale Distanz [...] zwischen Schülern bildungsungewohnter Milieus und der an Bildungsinstitutionen dominierenden Kultur, die von den Lehrpersonen mit getragen wird« (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014, S. 200), können sich also auf die Mentalisierungsprozesse der Lehrkräfte auswirken und defizitäre Erklärungsansätze befördern.

Gleichzeitig kann daraus abgeleitet werden, dass die Berücksichtigung der Lebenslage, der zur Verfügung stehenden Ressourcen und der daraus entwickelten habituellen Dispositionen – *Habitussensibilität* – Mentalisierungsprozesse seitens der Lehrpersonen begünstigen können. Ein Mentalisierungsprozess, welcher habitussensibel erfolgt, kann sich der subjektiven Sinnhaftigkeit bestimmter Verhaltensweisen von Schüler:innen in sozialer Benachteiligung annähern, was wiederum pädagogische Handlungsspielräume begünstigt und den Zugang zu Ressourcen und gesellschaftlichen Teilhabefeldern eröffnen könnte. Abschließend werden daher erste konkrete Anregungen für eine mentalisierungsbasierte habitussensible Pädagogik skizziert.

4. Anregungen für eine mentalisierungsbasierte habitussensible Pädagogik

Mentalisierungsbasierende Pädagogik kann sich aufgrund ihres verstehenden Zugangs als relevanter Ansatz für die (sonder-)pädagogische Praxis erweisen (Schwarzer/Gingelmaier 2019). Besonders im Hinblick auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hat sich der Mentalisierungsansatz als tragfähig erwiesen, nicht zuletzt auch dadurch, dass mentalisierende pädagogische Fachkräfte einen Ausgleich bei belastenden Beziehungserfahrungen bieten können (ebd.). Zwei Komponenten bzw. Dimensionen prägen diesen Ansatz: zum einen der selbstreflexive Aspekt (welche Emotionen, Motive, Absichten, Wünsche usw. beeinflussen das eigene Verhalten) sowie zum anderen die interpersonale Dimension (welche Gefühle, Intentionen, Erwartungen bedingen das Verhalten des Gegenübers; ebd.).

Auch für die Pädagogik bei Beeinträchtigung im Lernen kann der Mentalisierungsansatz ein tragfähiges Konzept darstellen, wenn vor dem Hintergrund der Schülerschaft im Förderschwerpunkt Lernen die Kategorie soziale Benachteiligung im Sinne einer Habitussensibilität für beide Dimensionen mitgedacht wird.

Als eine erforderliche »Schlüsselkompetenz« (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014, S. 177) bildet Habitussensibilität ein »Gespür für das Gegenüber« (ebd.) und kann den Verstehensprozess *als Anerkennung der subjektiven Sinnhaftigkeit bestimmter Verhaltensweisen* pädagogisch begünstigen. Habitussensibilität seitens der pädagogischen Fachkräfte bedeutet, dass sie einerseits die Lebenslagen, Ressourcen und Habitusmuster ihrer Schüler:innen reflektieren sowie andererseits ihre eigene soziale Lage und Habitusmuster mitbedenken (Schroeder 2018). Die Korrespondenz zwischen Habitussensibilität und der Selbst-Andere-Dimension des Mentalisierungsansatzes zeigt, dass die Sensibilisierung für das Gegenüber immer auch mit der Reflexion der eigenen Person einhergeht (Henter/Dlugosch/Baier/Späth 2024 i. V.). Für den Förderschwerpunkt Lernen bedeutet Habitussensibilität darüber hinaus, dass Selbstreflexion und interpersonale Mentalisierung im Spannungsfeld sozialer, kultureller und ökonomischer Unterschiede zwischen Lehrkräften und der Schülerschaft liegen. Dabei wird nicht behauptet, dass »mit dem Habituskonzept [...] der Komplexität und Verflechtung von Sozialem und Subjektivem genüge getan« (wäre; RH-R MH; Dlugosch/Kratz 2022, S. 502). Jedoch ermöglicht das »Habituskonzept einen Zugang, der die Praktiken und Haltungen der am Schulgeschehen Beteiligten als Ausdruck ihrer jeweiligen klassen- bzw. milieuspezifischen Deutungsmuster und Handlungsmaximen interpretiert. Damit kann Chancenungleichheit und die mehr oder minder vorhandene Passung

in Bildungsinstitutionen mit den Erfahrungen der sozialen Zugehörigkeit von Schülern zusammengebracht werden« (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014, S. 177).

Eine Vergegenwärtigung kultureller, ökonomischer und sozialer Unterschiede und die Offenheit hinsichtlich potenzieller sozialer Distanzen zwischen Menschen aus unterschiedlichen sozialen Milieus wie den Lehrkräften und Schüler:innen im Förderschwerpunkt Lernen geht gleichermaßen mit der Bewusstwerdung der sozialen Benachteiligung der Kinder und Jugendlichen einher. Die pädagogische Herausforderung besteht darin, diese zu bearbeiten, insbesondere im Hinblick auf Momente der Nichtpassung. Eine mentalisierungsbasierte und zugleich habitussensible Pädagogik kann einen Beitrag für die Bearbeitung von Nichtpassungsmomenten sowohl auf individueller als auch institutioneller Ebene leisten und Zugangsmöglichkeiten zu Ressourcen und gesellschaftlichen Teilhabefeldern für die Schüler:innen generieren.

5. Individuelle Ebene

Unterschiedliche Lebenslagen und Habitus zwischen den Lehrkräften und Schüler:innen im Förderschwerpunkt Lernen machen mentalisierungsbasierte Ansätze erforderlich, die kulturelle, ökonomische und soziale Diskrepanzen mitdenken, sodass sich hierüber dem *Fremden* angenähert wird. Eine »Ent-Entfremdung« können Lehrkräfte durch die Auseinandersetzung mit den Lebenslagen sowie den zur Verfügung stehenden Ressourcen ihrer Schüler:innen anstreben. Hierfür dürfen Pädagog:innen ihre Einblicke nicht nur auf den schulischen Raum begrenzen. Vielmehr müssen sie in den Lebensraum der Kinder und Jugendlichen eintauchen, sich (Er-)Kenntnisse über deren Sozialraum (z. B. durch Quartiersbegehungen) aneignen und ihren Familien (Hausbesuche, Feste außerhalb von Elternabenden) begegnen. Auch der Austausch mit außerschulischen Institutionen kann sich als nützlich erweisen, um die Kinder und Jugendlichen, ihre Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen »wahrhaftiger kennenzulernen«. Das Potenzial einer mentalisierenden Haltung liegt an dieser Stelle darin, offen und neugierig gegenüber den Habitusmustern der Kinder und ihrer Familien zu bleiben. Gleichzeitig gilt es die Ungewissheit in Bezug zu dem *Fremden* auszuhalten und die unterschiedlichen Lebenslagen anzuerkennen und zu akzeptieren. Das Eintauchen in die *fremde Lebenswelt* fördert wiederum das Bewusstsein für die eigene (vermutlich) eher privilegiertere Situation und kann dazu anregen, eine anerkennende Haltung gegenüber den Handlungspraktiken der Kinder und Jugendlichen vor dem Hintergrund ihrer lebenslagenspezifischen Herausforderungen zu entwickeln.

Mentalisieren erfordert Imagination, um Verhalten zu interpretieren (Schwarzer/Gingelmaier 2019). Diese wiederum kann durch die intensive Auseinandersetzung mit den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen mit realen Bildern gespeist werden. Der reflexive Prozess wird im Zusammenwirken von sozialem Raum und Individuum vollzogen (Dlugosch/Kratz 2022). Mentalisierung als routinierter Ansatz, um über das eigene Verhalten, aber auch das des Gegenübers nachzudenken, Emotionen und Situationen zu erfassen, kann die Habitussensibilität weiter ausformen. Das Interesse am Einzelnen sowie der Versuch, die spezifischen, habitusbedingten Handlungspraktiken der Schüler:innen nachzuvollziehen, bedeutet nicht, diese aus der eigenen Perspektive heraus als richtig oder falsch zu bewerten (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014). Vielmehr ist eine mit der mentalisierenden Haltung einhergehende, respektvolle Anerkennung der Erschwernisse und Herausforderungen ihrer Lebenslagen vonnöten. Solche (neuen) »Erfahrungen des Verstandenwerdens und besseren Verstehens eröffnen für [Schüler:innen im Förderschwerpunkt Lernen, RH-R MH] die Möglichkeit, etwas zu lernen und zu entdecken, das für [sie, H-R MH] relevant ist« (Henter/Asen 2024, Beitrag in diesem Band). Gleichzeitig bieten derartige Beziehungserfahrungen möglicherweise eine Entlastung. Nicht zuletzt auch durch pädagogische Angebote, die an ihren individuellen Lebenslagen ansetzen und zu einer *Enthierarchisierung* zwischen Lehrkraft und Schüler:in beitragen. Habitussensibilität – als Kompetenz zur »Überbrückung sozialer Distanzen und zur Schwächung sozialer Benachteiligungen« (El Mafaalani 2014b, S. 214) – ermöglicht es, die subjektive Sinnhaftigkeit für die Handlungspraktiken der Schüler:innen so zu mentalisieren, dass daraus pädagogische Handlungsmöglichkeiten abgeleitet werden können, die nun entlang der institutionellen Ebene skizziert werden.

6. Institutionelle Ebene

Unter einer habitustheoretischen Folie können pädagogische Handlungsräume erweitert werden. Mit dem Wissen über den Habitus der Notwendigkeit, der darauf ausgerichtet ist, Ressourcen gewinnbringend einzusetzen, ließe sich die geringe Affinität zu schulischer Bildung ggf. darin begründen, dass die formalen Bildungsangebote den Heranwachsenden nicht lohnenswert (genug) erscheinen – also nicht mit ihren Bedürfnissen, Wünschen, Erwartungen und Absichten korrespondieren. Die Handlungspraktiken des Habitus stehen in Relation zum sozialen Feld der Bildung, sodass Feldspezifika (z. B. pädagogische Handlungen, Erwartungshaltungen sowie Bildungsangebote) diese Handlungspraktiken beeinflussen. Um Impulse zu setzen, die Veränderungen der Hand-

lungspraktiken seitens der Schüler:innen zulassen, ist eine Fragestellung – die nur das Verhalten der Heranwachsenden fokussiert, eine zu eindimensionale und vor allem defizitäre Perspektive. Um die schulische Nichtpassung ausreichend zu bearbeiten, ist eine selbst- und institutionskritische Perspektive einzunehmen, welche im Mentalisierungsprozess vor allem auch durch die selbstreflexiven Anteile der Lehrkraft und der Schule als Organisation gefördert wird (Dlugosch/Bevington/Henter/Nolte 2022). Kontinuierlich sollte ein habitussensibler, mentalisierungsorientierter Zugang mit der Fragestellung einhergehen, wie der Handlungsrahmen und das soziale Feld der Bildung gestaltet bzw. verändert werden können, dass die Kinder und Jugendlichen im Kontext ihrer Lebenslage eine subjektive Sinnhaftigkeit erkennen können. Ein Zugang zu Ressourcen, die den Schüler:innen und Absolvent:innen gegenwärtig und zukünftig (auch emotional) Entlastung ermöglichen, erweist sich im Kontext ihrer prekären Lebenslagen als förderlich. Lebenspraktische Ansätze, die Handlungs- und Orientierungswissen erweitern und Anschlüsse sichern, insbesondere mit Blick auf berufliche Zugänge, können sich als tragfähig erweisen. (Sonder-)pädagogische Konzepte liegen dazu bereits seit den 1990er Jahren vor (z. B. Hiller 1997) und wurden kontinuierlich weiterentwickelt (z. B. Hiller, 2019; Schroeder 2015). Eine von der Habitustheorie beeinflusste mentalisierungsbasierte Pädagogik wäre hier in der Lage, die unterschiedlichen Erwartungshaltungen, Sorgen, Bedürfnisse und Wünsche der Heranwachsenden zu erfassen, statt diese in einer mittelschichtorientierten Schulkultur ungesehen und unverstanden zu lassen. Unter Rückbezug auf die Beobachtungen, die von und mit Studierenden des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Lernen im BVJ gemacht wurden, lassen hier nun exemplarisch Vorschläge aufzeigen, die darauf ausgelegt sind, formale (Bildungs-)Angebote so zu verändern, dass die Jugendlichen einen subjektiven Sinn für sich darin erkennen:

- **Langzeitpraktika** (anstelle des Schulbesuches) würden möglicherweise einen vorzeitigen Abbruch verhindern und den Zugang zu beruflichen Kompetenzen (kulturelles Kapital), zu Betrieben des Arbeitsmarktes (soziales Kapital) und ggf. auch zu ökonomischem Kapital (sollten diese Praktika entlohnt werden) ermöglichen. Die Betriebe sollten frei wählbar sein, um den Schüler:innen qua Entscheidungsfreiheit ein Gefühl der Kontrolle über die eigene Lebenslage zu ermöglichen.
- **Schüler:innenfirmen**, die Produkte oder Dienstleistungen entgeltlich anbieten, könnten den Jugendlichen eine sinnstiftende Perspektive eröffnen, auch um kulturelles und ökonomisches Kapital zu akkumulieren.
- **Individuelle Unterstützungsprogramme** und **Peer-to-Peer-Beratungsangebote** als soziales Kapital könnten initiiert werden, um präventiv oder

intervenierend Abbrüche zu vermeiden bzw. nachschulische Anschlüsse zu sichern. Durch die Peerberatung ließen sich auch habituelle Differenzen nivellieren, da die beratenden Schüler:innen ähnliche soziale Lebensbedingungen aufweisen.

Die Vorschläge zeigen, dass pädagogische Handlungsräume veränderbar sind. Entscheidend ist, dass diese Veränderungen in der (sonder-)pädagogischen Praxis mit den Jugendlichen gemeinsam, auf einer kommunikativen Ebene, »auf Augenhöhe« (Schroeder 2018, S. 13), verhandelt werden. Eine mentalisierungs-basierte habitussensible Pädagogik bildet hierfür eine tragfähige Basis.

7. Anstelle eines Fazits

Im Bereich Pädagogik bei erschwertem Lernen am Institut für Sonderpädagogik der Universität Koblenz-Landau⁴ Campus Landau wurde 2015 ein Lehrangebot BilUnA (Bildungs- und Unterstützungsangebote) initiiert und seitdem nachhaltig implementiert, welches (sonder-)pädagogische Unterstützungsmomente für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Kontext sozialer Benachteiligung leistet. Studierende des Masterstudiengangs Lehramt an Förderschulen begleiten junge Menschen mit unterschiedlichen Bedarfen, Wünschen, Erwartungen und Sorgen über mehrere Semester. Die Studierenden erhalten hierüber die Möglichkeit, sich verstehend den Handlungspraktiken der Kinder und Jugendlichen anzunähern, diese (auch in Beratungssitzungen gemeinsam mit Dozierenden und Studierenden) zu reflektieren und ihre Habitussensibilität weiterzuentwickeln. Gleichzeitig werden (pädagogische) Handlungsräume durch diese unterstützenden Momente für Kinder und Jugendliche in erschwerten Lebenslagen verändert. Im besten Fall kann zwischen den angehenden Lehrkräften im Förderschwerpunkt Lernen sowie den Schüler:innen in erschwerten Lebenslagen ein Prozess des gegenseitigen Verstehens und Verstanden-Werdens initiiert werden.

4 Seit dem 01.01.2023 RPTU.

Literatur

- Basendowski, S./Werner, B. (2010): Die unbeantwortete Frage offizieller Statistiken: Was machen Förderschülerinnen und -schüler eigentlich nach der Schule? *Empirische Sonderpädagogik* 2 (2), 64–88.
- Basendowski, S./Hank-Raab, R. (2024): Inklusive (Berufs-)Bildungsberichterstattung im Spiegel des sonderpädagogischen Schwerpunkts Lernen als eine Chance der Berufsbildungswerke. In: M. Weiser/M. Holler (Hg.): *Berufsbildungswerke Historisches. Systematisches. Aktuelles* (S. 120–139). Weinheim, Basel.
- Berufsbildungsgesetz (BBiG) – Berufsbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 4. Mai 2020 (BGBl. I S. 920), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 20. Juli 2022 (BGBl. I S. 1174) geändert worden ist.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hg.): *Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt* (S. 183–198). Göttingen.
- Bourdieu, P. (1985): *Sozialer Raum und Klassen. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P./Wacquant L. J. D. (2006): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main.
- Dlugosch, A./Bevington, D./Henter, M./Nolte, T. (2022): Epistemisches Vertrauen in sozialen Netzwerken – Kulturen des Mentalisierens in Organisationen und zwischen Unterstützungssystemen. In: H. Kirsch/T. Nolte/S. Gingelmaier (Hg.): *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (S. 189–211). Göttingen.
- Dlugosch, A./Kratz, M. (2022): Ein reflexiver Habitus als Fluchtpunkt der universitären Lehrerbildung? Transformationspotenziale im Dienst pädagogischer Professionalisierungsprozesse. *Pädagogische Rundschau* 76 (5), 501–513.
- El-Mafaalani, A. (2014a): *Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Ausstiegs durch Bildung*. Berlin.
- El-Mafaalani, A. (2014b): Habitus-Struktur-Sensibilität – (Wie) kann ungleichheitssensible Schulpraxis gelingen? In: T. Sander (Hg.): *Habitussensibilität* (S. 229–245). Wiesbaden.
- Essen Van, F. (2019): Der »übersehene« Förderschwerpunkt. Zur Notwendigkeit milieusensibler Schulentwicklung. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 64 (2), 134–145.
- Essen Van, F. (2015): Von der Förderschule Lernen in die Wissensgesellschaft. Eine Studie zu einem Übergang mit Fallstricken. *Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 84 (3), 206–219.
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E./Target, M. (2018): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart.
- Förster, M./Benkmann, R. (2023): Habitus, kulturelle Passung und Schwerpunkt Lernen – Ein bildungssoziologischer Beitrag zur milieusensiblen Sozialraumorientierung in der inklusiven Schule. In: S. Schuppener/N. Leonhardt/R. Kruschel (Hg.): *Inklusive Schule im Sozialraum. Entwicklungsprozesse durch Kooperation und Interprofessionalität in herausfordernder Lage* (S. 17–51). Wiesbaden.
- Hank-Raab, R. (2023): Nicht ohne die Familie. Junge Erwachsene mit Werkstattempfehlung am Übergang Schule – Beruf. Eine qualitative Studie zur beruflichen Qualifizierung auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt mit dem Persönlichen Budget gemäß SGB IX. Hamburg.
- Henter, M./Dlugosch, A./Beier, T./Späth, V. (2024, i. V.): Bindungsstile und Mentalisierungskapazitäten von Lehrkräften im Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung. In: N.-H. Schwarzer/P.-C. Link/N. Behringer/A. Turner (Hg.): *Empirische Pädagogik. Themenheft: Bindung und Mentalisieren als Aspekte wirksamer pädagogischer Handlungs- und Beziehungskompetenz*.

- Hiller, G. G. (1997): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Lagenau-Ulm.
- Hiller, G. G. (2019): Soziale Benachteiligung und Schulerfolg. *Sonderpädagogische Förderung heute* 64 (2), 146–161.
- HwO – Handwerksordnung (2022): Handwerksordnung in der Fassung der Bekanntmachung vom 24. September 1998 (BGBl. I S. 3074; 2006 I, S. 2095), die zuletzt durch Artikel 3 des Gesetzes vom 20. Juli 2022 (BGBl. I S. 1174) geändert worden ist (15.02.2024).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2019): Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf (Zugriff am 15.02.2024).
- Koch, K. (2007): Armut und soziale Benachteiligung. In: S. Ellinger/K. Koch/J. Schroeder (Hg.): *Risikokinder in der Ganztagschule. Ein Praxishandbuch* (S. 102–115). Stuttgart.
- Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C. (2014): Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In: T. Sander (Hg.): *Habitussensibilität* (S. 229–245). Wiesbaden.
- Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. In: A. Lenger/C. Schneickert/F. Schumacher (Hg.): *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 11–41). Wiesbaden.
- Menze, L./Sandner, M./Anger, S./Pollak, R./Solga, H. (2021): Jugendliche aus Förderschulen mit dem Schwerpunkt »Lernen«. Schwieriger Übergang in Ausbildung und Arbeit. In: *IAB-Kurzberichte* 22.
- Schroeder, J. (2015): *Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens*. Stuttgart.
- Schroeder, J. (2018): Annäherung an Lebenslagen und Biografie junger Geflüchteter – eine unabdingbare Voraussetzung für eine pädagogische Kommunikation auf »Augenhöhe«. In: J. Schroeder (Hg.): *Geflüchtete in der Schule. Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Schulentwicklung* (S. 13–36). Stuttgart.
- Schulgesetz (SchulG) vom 30. März 2004.
- Schwarzer, N.-H./Gingelmaier, S. (2019): Mentalisieren. *Sonderpädagogische Förderung heute* 64 (2), 119–120.
- Walther, A. (2013): Schwierige Jugendliche – prekäre Übergänge? Ein biografischer und international vergleichender Blick auf Herausforderungen im Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter. In: M. Thielen/D. Katzenbach/I. Schnell (Hg.): *Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung* (S. 13–36). Bad Heilbrunn.
- Weiß, H. (2019): Editorial. *Sonderpädagogische Förderung heute* 64 (2), 117–118.

Wahrnehmen – interpretieren – spiegeln – **Mentalisieren als zentraler Faktor der emotional- sozialen Entwicklung**

Stephan Gingelmaier, Lars Dietrich

Ausgehend von dem aktuellen narrativen Review *Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung* (Schwarzer et al. 2023), das die empirische Datenlage zur Relevanz einer mentalisierungsbasierten Pädagogik fundiert, möchte dieser Beitrag stärker konzeptionell Hintergründe mentalisierungsbasierter Theorie zu einigen im Review überprüften Konzepten aufzeigen und im Hinblick auf die Bedeutung für die emotionale und soziale Entwicklung diskutieren.

Based on the current narrative review of *the Scope of mentalisation-based pedagogy in the field of emotional and social development* (Schwarzer et al. 2023), which substantiates the empirical data on the relevance of mentalisation-based pedagogy, this article aims to provide a more conceptual background to mentalisation-based theory for some of the concepts examined in the review and discusses their significance for emotional and social development.

Der vorliegende Beitrag thematisiert unter der Kapitelüberschrift »Teil 2: Entwicklungs- und Handlungsfelder in der pädagogisch-therapeutischen Arbeit« das Entwicklungsfeld »Emotional-soziale Entwicklung«.

Damit wird im Weiteren zweierlei gemeint sein. Zum einen soll der Frage nach Zusammenhängen zwischen dem bandgebenden Titel einer *Mentalisierungsbasierten Inklusions- und Sonderpädagogik [mit dem] Fokus [auf] Bildungsraum Schule* und einer entwicklungswissenschaftlichen Logik mit dem Fokus auf emotional-soziale Entwicklung nachgegangen werden.

Zum anderen ist damit aber auch nach der Nomenklatur der bundesdeutschen Kultusministerkonferenz der sonderpädagogische Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung/FSP ESE (KMK 2001) aufgerufen. Zur Bestimmung dieser Form der sonderpädagogischen Förderung (unter besonderer Berücksichtigung der emotional-sozialen Entwicklung) heißt es dort:

»Sonderpädagogische Förderung soll das Recht der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung auf eine ihren individuellen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung verwirklichen helfen. Emotionales Erleben und soziales Handeln beziehen die emotionale und soziale Entwicklung, die Selbststeuerung sowie das Umgehen-Können mit Störungen des Erlebens und Verhaltens ein. Die sonderpädagogische Förderung orientiert sich grundsätzlich an den Bildungszielen der allgemeinen und beruflichen Schulen. Darüber hinaus hat sie Bildungs- und Erziehungsaufgaben zu erfüllen, die sich aus den Lebenswirklichkeiten der Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung im emotionalen Erleben und sozialen Handeln ergeben. Die Schülerinnen und Schüler können unabhängig vom jeweiligen Förderort die Bildungsabschlüsse der Schularten erhalten, nach deren Lehrplänen sie unterrichtet wurden. Die sonderpädagogische Förderung ist in erster Linie auf die Weiterentwicklung der Fähigkeiten zu emotionalem Erleben und sozialem Handeln gerichtet. Dabei unterstützt und begleitet sie diese Kinder und Jugendlichen durch ein breites Angebot spezifischer individueller Hilfen, die

- die Wahrnehmung für ihr eigenes sowie fremdes Empfinden stärken, ihre Selbststeuerungskräfte aktivieren und dadurch die Motivation für dauerhafte Veränderungen unterstützen und die Steuerungsfähigkeit ihres Verhaltens langfristig stabilisieren,
- die Fähigkeit zur Reflexion ihres eigenen Denkens und Handelns sowie das von anderen erweitern, dabei Rücksichtnahme und Toleranz gegenüber anderen entfalten,
- Interesse für das Lernen, Verständnis für die Zusammenarbeit und Sinn für das Handeln mit anderen vermitteln« (KMK 2001, S. 3).

Über die reale Belastung von Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung liegen deutschlandweit nur zwei Studien von Schmid et al. (2007a; 2007b) und Hennemann et al. (2020) vor. Beide Studien kommen zu dem Ergebnis einer sehr hohen Belastung im Förderschwerpunkt: »Schulen für Erziehungshilfe fungieren häufig als ein Auffangbecken für psychisch sehr belastete Kinder und Jugendliche mit schweren kinder- und jugendpsychiatrischen Erkrankungen« (Schmid et al. 2007b, S. 287). Und:

»Insgesamt 85 % der untersuchten Schülerinnen und Schüler werden von ihren Lehrkräften als funktionsbeeinträchtigt eingeschätzt. Auch wenn dieser Zahl in einer ausführlicheren Befragung weiter nachzugehen ist, kann sie

bereits als Hinweis darauf verstanden werden, dass die untersuchte Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit dem FSP ESE psychisch hoch belastet zu sein scheint – mit der möglichen Folge der Gefährdung gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Integration« (Hennemann et al. 2020, S. 53).

Folgt man Ertle und Hoanzl (2002), lassen sich bei Schüler:innen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung schwer belastete innere Welten und daraus resultierende beeinträchtigte Fähigkeiten, inneres Erleben symbolisch mitzuteilen und zu regulieren, feststellen. Innerpsychische Spannungen sind stattdessen nur ansatzweise mentalisierbar und können oftmals nur durch konkretes und musterartiges Ausagieren gelöst werden. Derartige Prozesse, die durch ein hohes Maß an Konkretismus geprägt sind, weisen bereits auf eine beeinträchtigte Mentalisierungsfähigkeit hin und hängen – wie zu zeigen ist – mit psychischer Entwicklung zusammen.

Es kann damit proklamiert werden, dass sich mit hoher Wahrscheinlichkeit sowohl die Kinder und Jugendlichen im Förderschwerpunkt ESE in großer psychosozialer Not befinden, gleichzeitig stellt aber auch die pädagogische Arbeit mit ihnen für die Fachkräfte eine große Herausforderung dar (Safiye et al. 2023).

Im Weiteren soll in einer Art Klammerfunktion Mentalisieren als emotional-soziale Entwicklungserrungenschaft unter besonderer Berücksichtigung eines sonderpädagogischen Förderschwerpunktes dargestellt werden, indem Erleben und soziales Handeln keine feststehenden und situationsunabhängigen Tatsachen sind,

»sondern Entwicklungsprozessen unterliegen, die durch veränderbare außerindividuelle Gegebenheiten beeinflusst werden können. Sie sind nicht auf unveränderliche Eigenschaften der Persönlichkeit zurückzuführen, sondern als Folge einer inneren Erlebens- und Erfahrungswelt anzusehen, die sich in Interaktionsprozessen im persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld herausbildet« (KMK 2001, S. 4–5).

1. Theoretische Einordnung für den FSP ESE relevanter Konzepte

Unter Bezug auf das bereits genannte Review I »Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Ein narratives Review« (Schwarzer et al. 2023) ist dieser Beitrag aus den folgenden Gründen wichtig:

»[Es] kann von einer grundlegenden Relevanz des Mentalisierungskonzepts für die sonderpädagogische Arbeit im FSP ESE ausgegangen werden. Dennoch fehlt eine übergeordnete Zusammenfassung von Forschungsergebnissen, die die vermutete Relevanz wissenschaftlich begründbar untermauern kann. Ziel des vorgelegten narrativen Reviews ist daher die kriteriengeleitete Zusammenschau von Forschungsergebnissen, um die postulierte Relevanz des Mentalisierungskonzepts und dessen Reichweite für den FSP ESE zu prüfen und zu diskutieren« (S. 93).

Die Autor:innen (Schwarzer et al. 2023) kommen aus der Analyse des Reviews zu folgendem Ergebnis:

»Zusammenfassend und hinsichtlich der Zielsetzung des vorgelegten narrativen Reviews erweist sich das Mentalisierungskonzept samt des Ansatzes einer mentalisierungsbasierten Pädagogik als anschlussfähig für die sonderpädagogische Tätigkeit im FSP ESE – sowohl mit Fokus auf die Schüler:innen, als auch im Hinblick auf die Lehrkräfte« (S. 101).

Aus jener empirisch fundierten Bestätigung wird sich hier nun dem Auftrag angenommen, die von Schwarzer et al. (2023) für die sonderpädagogische Arbeit mit dem Fokus auf emotional-soziale Entwicklung relevanten Befunde konzeptionell zu beleuchten.

Stringent werden dafür drei – in diesem Zusammenhang als besonders wichtig erkannte – der von Schwarzer et al. (2023) spezifisch für die emotional-soziale Entwicklung deduktiv hergeleiteten Kriterien diskutiert:

- kindliche Entwicklung und elterliche Mentalisierungsfähigkeit,
- Mentalisieren und Stress,
- Mentalisieren und Emotionsregulation.

Auf die drei Kriterien »Mentalisieren als Verarbeitungsmechanismus«, »Mentalisieren und psychische Gesundheit« und »Wirksamkeit mentalisierungsfördernder Interventionen« musste aus Platzgründen verzichtet werden.

Anders als in einem Literatur-Review kann für die konzeptionelle Beschäftigung auch ältere, aber weiterhin wichtige Literatur berücksichtigt werden.

Diesen Anspruch versucht der Beitrag pro Unterkapitel (1.1–1.3) wie folgt zu realisieren. Die »klassische« Theorie dieser spezifischen emotional-sozialen Entwicklung, die meist aus den 1990er oder 2000er Jahren stammt, wird umrissen. Anhand »aktueller Ergänzungen« zur emotional-sozialen Entwicklung innerhalb der Mentalisierungstheorie wird kurz erörtert, ob es in der Zwischen-

zeit zu (wesentlichen) konzeptionellen Änderungen gekommen ist. Diese Kategorie kommt nur auf, wenn solche »aktuellen Ergänzungen« auch zum Tragen kommen. Zuletzt wird der Versuch unternommen, Anteile der klassischen und aktualisierten Theorien auf den FSP ESE zu beziehen. Dies soll insbesondere das Wechselspiel zwischen jungem Menschen aus seinem Umfeld, Pädagog:in und pädagogischer Organisation thematisieren.

1.1 Kindliche Entwicklung und elterliche Mentalisierungsfähigkeit

Klassische Theorie

2004 legen Fonagy et al. auf Deutsch (auf Englisch bereits 2002) in ihrem grundlegenden Werk *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst* dar, dass die Mentalisierungsfähigkeit im Rahmen einer Entwicklung erworben werden muss, und dass dieser Prozess des Aufbaus der Mentalisierungsfähigkeit von Beginn an interaktionell angelegt ist. Das heißt, dass Menschen von Anfang an »über bemerkenswert reichhaltige Wahrnehmungs-, Lern- und Repräsentationsfähigkeiten verfügen und speziell auf die Struktur der sie umgebenden gegenständlichen und sozialen Welt vorbereitet sind« (Fonagy et al. 2004, S. 162).

Der Zusammenhang zwischen kindlicher Entwicklung und elterlicher Mentalisierungsfähigkeit lässt sich mentalisierungstheoretisch noch immer am besten über die soziale Biofeedback-Theorie erklären (Fonagy et al. 2004). Die emotionale Entwicklung ist von Anfang an sozial, womit das Thema dieses Beitrags in seinen titelgebenden Schlagworten verortet wäre. Mutter und Säugling verbindet spätestens nach der Geburt ein affektives Kommunikationssystem, wobei die Mutter durch die Modulierung der Affektzustände eine entscheidende interaktive Rolle einnimmt und der Säugling indes diesen Prozess schon immer und zunehmend mehr zu beeinflussen mag. Es ist die (mütterliche bzw. eng bezogene) Affektspiegelung, als eine Art natürliches soziales Biofeedback-Training (Fonagy et al. 2004, S. 170), die der zentrale emotionale Lernmechanismus im Rahmen von Kontingenzentdeckung und Kontingenzmaximierung darstellt.

Es wird an dieser Stelle angenommen, dass Kontingenzentdeckung und -maximierung zwei der wesentlichen Entwicklungsgrundlagen der Mentalisierungstheorie sind. Dabei gehen Gergely und Watson (1999) von einem angeborenen Kontingenzentdeckungsmechanismus aus, welcher die Wahrscheinlichkeitsstruktur kontingenter Relationen zwischen Reaktionen und Stimulusvorgängen analysiert. Kontingenz kann: 1. zeitlich (d. h. Einbezug des zeitlichen Abstands von Stimulus und Reaktion), 2. sensorisch-relational (d. h. sinnliche Wahrnehmung von Stimulus und Reaktion) und 3. räumlich (d. h. räumlicher Zusammenhang von Stimulus und Reaktion) unterschieden werden. Letztlich wird

mit Gergely und Watson (1999) permanent eine Art »Gesamtwert«, der den Grad kausaler Beziehungen zwischen Reaktion und Stimuli »misst«, ermittelt (Fonagy et al. 2004, S. 173). Wesentlich und entscheidend ist nach Watson (1994) dabei, dass eines der grundlegenden Ziele des Kontingenzentdeckungsmechanismus die Selbstentdeckung z. B. in der Differenzierung von Innen- und Außenwelt ist, wobei insbesondere die Verfeinerung der Wahrnehmung von Kontingenzgraden nach der oben genannten dreigliedrigen Kontingenzdifferenzierung der entscheidende Motor der sich aufbauenden Distinktion von außen und innen bei Kleinkindern ist. Mit ungefähr drei Monaten scheint es eine reifungsbedingte Veränderung dahin gehend zu geben, dass die Babys sich weniger für perfekte (z. B. eigener Bewegungen), sondern zunehmend für komplexe, aber unvollkommene Kontingenzen interessieren. Es wird vermutet, dass darüber die (primäre) kindliche Selbsterforschung hin zu einer Erforschung und Repräsentanz der sozialen Welt (Fonagy et al. 2004, S. 175) geweitet wird.

Als Teil ihrer Selbstentdeckung werden für Kleinkinder auch darin unweigerlich auftretende Emotionen relevant. Fonagy et al. (2004) postulieren, dass Gefühlszustandshinweise im Selbst und deren Kategorisierung in ähnlicher Weise wie z. B. motorische Stimulus-Reaktions-Beziehungen durch den Kontingenzentdeckungsmechanismus vermittelt werden. Hierbei aktualisiert sich die kaum zu überschätzende Bedeutung der (markierten) Affektspiegelung. Sie stellt die Grundlage dafür dar, dass sich das »Selbst als selbstregulierender Akteur« (Fonagy et al. 2004, S. 181) kennenlernen kann und baut sich in hohem Maße aus feinen, häufigen und andauernden, reziproken Interaktionsprozessen zwischen der Bezugsperson und dem Säugling auf, indem der Säugling versucht, die »Reduzierung der Häufigkeit und Intensität des negativen Gefühlsausdrucks« (Fonagy et al. 2004, S. 180) zu erreichen. Über eine Verkleinerung seines Sets an Emotionsreaktionen (Watson 1979) kann sich auch eine kausale Effekanz dergestalt entwickeln, dass der Säugling über ein sich erhöhendes Maß an Kontingenzkontrolle in positive Erregung versetzt wird, die reaktiv wiederum positive Marker wie Lächeln o.Ä. begünstigen:

»Wir vermuten, daß affektregulierende Spiegelungsinteraktionen die ursprüngliche Situation oder Protosituation bilden, in der Säuglinge lernen können, daß sie durch Externalisierung ihrer inneren Gefühlszustände eine erfolgreiche Regulierung ihrer Affektimpulse zu erzielen vermögen« (Fonagy et al. 2004, S. 182).

Fonagy et al. (2004) werfen in diesem Zusammenhang die zunächst triviale Frage auf, wie das Widerspiegeln eines aversiven Zustandes eigentlich trös-

ten kann und damit in Zusammenhang stehend, wie das Baby am Gesicht der Mutter erkennen kann, »daß der dispositionelle Zustand, der den offensichtlich von ihm kontrollierten äußeren Emotionsausdruck signalisiert, zu ihm selbst gehört und nicht zu der Mutter, die ihn schließlich zeigt« (Fonagy et al. 2004, S. 184). Fonagy und Kolleg:innen sehen hier die Funktion der Markierung von Spiegelungen als zentral an:

»Die Markierung wird in der Regel dadurch erreicht, daß die Mutter *eine übertriebene Version* ihres realistischen Gefühlsausdrucks produziert, ähnlich wie die markierte ›Als-ob‹-Version von Gefühlsausdrücken, die charakteristischerweise beim Als-ob-Spiel gezeigt werden. Der markierte Affektausdruck behält gleichwohl genügend Ähnlichkeit mit dem normativen Emotionsausdruck der Mutter, damit der Säugling den dispositionellen Inhalt der Emotion erkennen kann. Wir behaupten indes, daß die Zuschreibung der wahrgenommenen Emotion an die Mutter durch die Markierung des Ausdrucks gehemmt wird. Diesen Prozeß werden wir als *referentielle Entkoppelung* bezeichnen, um die Tatsache zu beschreiben, daß der referentielle Zusammenhang zwischen dem Emotionsausdruck und dem entsprechenden dispositionellen Zustand des Urhebers, der den Ausdruck produziert, in der Interpretation des markierten Affektausdrucks *suspendiert* wird – der wahrgenommene Emotionsausdruck wird von seinem Referenten ›abgekoppelt« (Fonagy et al. 2004, S. 184).

Damit kann das Kind in der sich entkoppelnden Interaktionswahrnehmung kontingent-selbstreferentielle aber sozial vermittelte Erfahrungen dahin gehend machen, dass aufkommende Affekte erkenn- und regulierbar werden bzw. sind. Diese Erfahrungen bauen das Selbst im Empfinden seiner Wirkmächtigkeit qualitativ und quantitativ auf und prägen es individuell spezifisch.

Aktuelle Ergänzungen¹

Die wichtigste konzeptionelle Ergänzung bzw. Erweiterung kann in der Relativierung der Bedeutung der Bindungsdyade (v. a. Mutter-Kind) gesehen werden. Sie dient z. B. nach Fonagy und Campbell (2017) nicht nur dem Schutz und der Sicherheit des Kindes, sondern bekommt eine zentrale evolutionäre Bedeutung für die transgenerationale Weitergabe von kulturellem Wissen, und zwar ins-

1 Auf Entwicklungen innerhalb der Mentalisierungstheorie hin zum epistemischen Vertrauen muss trotz hoher Relevanz an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet werden. Es sei verwiesen auf Fonagy, P./Nolte, T. (2023).

besondere für die Vermittlung von Wissen über die Natur der Subjektivität und Symbolisierungsfähigkeit des menschlichen Geistes (Fonagy/Campbell 2017, S. 291). Damit erhält Bindung eine Funktion als Organisator von grundlegenden physiologischen und regulativen Prozessen, die der sozialen Kognition zugrunde liegen. Das bedeutet, dass, wenn diese angemessen organisiert sind, sie uns das Leben und Arbeiten mit anderen Menschen ermöglichen (Fonagy/Campbell 2017). Fonagy schlägt deswegen auch einen triangulierenden Weg vor, der die Abstimmung auf das kindliche Verständnis (z. B. als Kontingenzerfahrung) adressiert, wenn er anmerkt,

»dass Lehrer, Nachbarn und ältere Geschwister [...] ebenso wie die Eltern einen wichtigen Beitrag zur Optimierung der Mentalisierungsfähigkeit des Kindes leisten – [...] sofern es ihnen gelingt, sich auf das kindliche Verständnis eigener und fremder mentaler Zustände abzustimmen« (Fonagy 2013, S. 127).

FSP ESE

Als zentralen Entwicklungsantrieb scheinen Menschen also einen permanenten »Kontingenzradar« zu besitzen, da das Erkennen und Verknüpfen von Resonanzen, Zusammenhängen und Ursache-Wirkungsketten evolutionär sicher einen zentralen Überlebensvorteil im Verstehen und Aneignen der Welt brachte. Der zentrale Befund ist, dass diese dauerhafte Suche nach Kontingenzen von Menschen (Babys) auch auf unweigerlich auftretende frühe Affekte generalisiert wird. Um hier emotionsregulative Instanzen wie das Selbst wachsen lassen zu können, braucht es ein Gegenüber, das die Affekte des kleinen Kindes wahrnimmt, situations- und altersangemessen interpretiert und markiert zurückspiegelt. Dieser Dreischritt ist der Kernvorgang des Mentalisierens und die Grundlage für eine sichere Bindungsentwicklung, die allerdings normativ nicht besser als eine unsichere oder desorganisierte Entwicklung ist (das Gegenteil ist der Fall, da Bindungsmuster immer als notwendige Anpassungsleistung gesehen werden müssen), aber eben einen gewissen Entwicklungsvorteil durch Sicherheit darstellt.

Für eine mentalisierungsbasierte Pädagogik im Allgemeinen schlägt Peter Fonagy vor, Bildungsinstitutionen a) als bedeutsames soziales Umfeld zu denken und b) Mentalisieren auch als Gradmesser didaktischer Prozesse zu etablieren:

»Die erste Konsequenz ist, dass wir alle Bildungsinstitutionen als maßgebliches soziales Umfeld betrachten müssen, die ein Kind oder einen Jugendlichen beeinflussen. Eine schulische Umgebung, die nicht dazu in der Lage ist, wirksames Mentalisieren anzuregen und die Subjektivität und Urheber-

schaft der einzelnen Kinder und Jugendlichen anzuerkennen, wird deren Entwicklung nachhaltig negativ beeinflussen. [...] Die zweite Konsequenz aus der Theorie des Mentalisierens und des epistemischen Vertrauens (EV) ergibt sich daraus, was sie uns über die Art und Weise lehren kann, wie einzelne Pädagogen Wissen vermitteln« (Fonagy 2018, S. 11).

Emotionale und soziale Entwicklung wird als ubiquitär bio-psycho-sozial angenommen (Petermann/Wiedebusch 2016). Deswegen gilt alles, was für die Allgemeine Pädagogik gilt, auch für den FSP ESE und nichts, was für den FSP spezifisch wäre, darf Kindern und Jugendlichen, die der allgemeinen Pädagogik zugerechnet werden, »schaden«. Im Zusammenhang einer als psychosozial hochbelastet angenommenen Zielgruppe im FSP ESE (Hennemann et al. 2020), lässt sich aber relativ spezifisch kombinieren, dass der im Bisherigen als sehr feingliedrig beschriebene Prozess des Aufbaus von Selbststrukturen über bedeutungsvolle mentalisierende Interaktionen an jedem Punkt (z. B. Affektwahrnehmung, -interpretation, und -spiegelung) einer störanfälligen Offenheit unterliegt (Luyten et al. 2020)². Durch die oben skizzierte Öffnung der Mentalisierungstheorie in den »weiteren Sozialraum« hinein, können sich auch sozioökonomische Realitäten, substanzinduzierte Bewusstseinsveränderungen, gewaltvolle Konkretismen oder psychopathologische Verzerrungen in die (Un-)Möglichkeiten einer spiegelnden Antwort von Bindungspersonen niederschlagen. Sie modulieren und strukturieren darüber Ausformungen des Selbst, Bindungssysteme und Mentalisierungsfähigkeiten entsprechend stressvulnerabel.

1.2 Mentalisieren und Stress

Der Mentalisierungstheorie zufolge besteht ein enger und bidirektional-kausaler Zusammenhang zwischen der Mentalisierungsfähigkeit und dem individuellen Stresserleben beziehungsweise der Fähigkeit, Stress effektiv verarbeiten zu können. Beide Wirkrichtungen werden in der entsprechenden wissenschaftlichen Literatur sowohl theoretisch als auch quantitativ-empirisch untermauert (Schwarzer et al. 2023).

Klassische Theorie

Ein Mehr an Stress führt der klassischen Mentalisierungstheorie zufolge zu einer Abnahme der Mentalisierungsfähigkeit; dieser Kausalzusammenhang ist jedoch

2 Auf das Problem einer Art selbsterfüllender »Festschreibung« in diesen Förderschwerpunkt kann hier trotz hoher Relevanz aus Platzgründen nicht weiter eingegangen werden.

nicht linear. Stattdessen geht man von einem neurologischen Kippunkt aus, der dazu führt, dass die Fähigkeit zu mentalisieren bei geringem bis moderatem Stresslevel mehr oder weniger gleichbleibt und erst ab einem bestimmten Stresspegel, der den mentalen Apparat und seine psychischen Abwehrstrategien überfordert, ein Zusammenbruch der Mentalisierungsfähigkeit eintritt (Luyten et al. 2012). Wo genau dieser Kippunkt liegt, ist individuell verschieden und von unterschiedlichen inner- und außerpsychischen Faktoren abhängig. Dazu gehören zum Beispiel das individuelle mentalisierungsbezogene psychische Strukturniveau, welches unter anderem von dem mentalisierungsbezogenen psychischen Strukturniveau primärer Beziehungspersonen beeinflusst wird (Fraleay 2002) als auch die Möglichkeit genetischer Prädispositionen (Vucurovic et al. 2021).

Die Annahme eines neurologischen Kipppunktes in der Mentalisierungstheorie deckt sich mit der aus der Entwicklungspsychologie stammenden und fest etablierten Theorie des *Kampf-und-Flucht-Modus* (McCarty 2016). Sie geht davon aus, dass der Mensch auf Situationen, die ein zu hohes Stress- und Angstniveau erzeugen, einen inneren Mechanismus in Gang setzt, der psychische Abläufe in Richtung automatischer und weniger bewusster mentaler Prozesse verschiebt. Diese beschleunigen die menschliche Reaktionsfähigkeit, da sie kognitive, langsame und nicht-automatische mentale Zwischenschritte – wie beispielsweise das Mentalisieren – umschiffen oder abschalten. Der Gewinn der erhöhten Reaktionsfähigkeit kann in bestimmten Situationen Leben retten und ist somit evolutionstheoretisch gut nachvollziehbar (Luyten/Fonagy 2015). Problematisch ist jedoch, dass es im Kampf-und-Flucht-Modus zur Ausschüttung von Botenstoffen kommt, die dem menschlichen Körper über längere Zeiträume hinweg, d. h. bei chronischem Stress, extreme – bis tödliche – physische und psychische Schäden zufügen können (Keller et al. 2012).

Aktuelle Ergänzungen

Neuere empirische Studien unterstützen die Vermutung, dass eine höher entwickelte Mentalisierungsfähigkeit einen Schutzfaktor für die emotionale Gesundheit darstellt, der dabei hilft, Stress effektiver verarbeiten und regulieren zu können (Schwarzer et al. 2023). Im Idealfall helfen der Bindungstheorie zufolge primäre Bezugspersonen ihren Kindern von Geburt an dabei, schwierige Affekte soweit zu verarbeiten, dass diese nicht zu einer emotionalen Überflutung führen (Fletcher/Gallichan 2016). Der Mentalisierungstheorie zufolge nehmen dabei Spiegelungsprozesse eine entscheidende Rolle ein, deren Gelingen stark von der Mentalisierungsfähigkeit der primären Bezugsperson abhängen. So muss die primäre Bezugsperson sowohl die eigenen Affekte und Emotionen

als auch die des Kindes korrekt erkennen und interpretieren – sprich mentalisieren – können, um sie im Anschluss in eine aushaltbare und somit auch annehmbare Form transformieren (»vorverdauen«) und zurückgeben zu können.

Zahlreiche empirische Untersuchungen unterstützen die Vermutung, dass nicht nur Eltern, sondern auch Pädagog:innen die Rolle primärer Bezugspersonen für Kinder und Jugendliche einnehmen (Kennedy/Kennedy 2004). Aus diesem Grund kommt dem mentalisierungsbezogenen psychischen Strukturniveau von Pädagog:innen hinsichtlich der effektiven Ausübung ihrer Arbeit eine ganz entscheidende Rolle zu. Quantitativ-empirische Untersuchungen unterstützen die Annahme, dass eine höher strukturierte Mentalisierungsfähigkeit Pädagog:innen dabei hilft, den eigenen Stress und den der betreuten Kinder und Jugendlichen erfolgreicher zu verarbeiten (Schwarzer et al. 2023).

FSP ESE

Der Mentalisierungstheorie zufolge kommt es somit insbesondere in von regelmäßigen Stresssituationen geprägten Professionen, beispielsweise in pädagogischen Arbeitsfeldern, die sich durch einen engen und regelmäßigen Kontakt zu Kindern und Jugendlichen mit schweren psychosozialen Beeinträchtigungen auszeichnen, schnell zu einem Teufelskreis in der Beziehungsdynamik. Weisen Pädagog:innen eine »niedrige« psychische Struktur hinsichtlich ihrer Mentalisierungsfähigkeit auf, erleben sie in der Interaktion mit den Kindern und Jugendlichen mehr Stress, der nicht ausreichend verarbeitet werden kann (Schwarzer et al. 2023). Aufgrund des unverarbeiteten Stresses geraten diese Pädagog:innen wiederum häufiger in einen nicht-mentalierenden mentalen Wahrnehmungsmodus, was im Umkehrschluss verhindert, dass sie effektivere Wege finden können, den Stress zu verarbeiten. Vor diesem Hintergrund ist es keine Überraschung, dass insbesondere Personen in Arbeitsfeldern, in denen die Beziehungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit schweren psychosozialen Beeinträchtigungen im Vordergrund steht, besonders häufig von Burnout und der Gefahr eines vorzeitigen Berufsausstiegs aus gesundheitlichen Gründen betroffen sind (Dudenhöffer 2014).

1.3 Mentalisieren und Emotionsregulation

Genau genommen ist der Zusammenhang zwischen der Mentalisierungsfähigkeit und dem Stresserleben ein Sonderfall des Zusammenhangs zwischen der Mentalisierungsfähigkeit und der Emotionsregulation allgemein; somit besteht auch hier eine enge und bidirektionale Wechselwirkung.

Klassische Theorie

Zunächst ist die Fähigkeit der primären Bezugsperson entscheidend, selbst schwierige Emotionen aushalten und effektiv verarbeiten als auch die eigenen Affekte und die von anderen mentalisieren zu können – eine Grundvoraussetzung dafür, dass Kinder effektive mentalisierende und emotionsregulierende psychische Strukturen entwickeln können (Fonagy/Bateman 2016). Nur wenn die Bezugsperson Affekte passend erkennen, markieren, verarbeiten/vorverdauen und zurückgeben/-spiegeln kann, ist es ihr möglich, die Rolle eines Hilfs-Ich (Wieser/Ottomeyer 2000) einzunehmen, das bei der Emotionsregulation effektive Unterstützung leisten kann. Können kaum oder gar nicht aushaltbare Affekte eines Kindes mit der Hilfe der primären Bezugsperson jedoch bewusst gemacht, korrekt eingeordnet und somit besser unter Kontrolle gebracht werden, ermöglicht dies dem Kind erst selbst zu mentalisieren und das Mentalisieren zu lernen bzw. zu üben. Denn dadurch kann in dem im letzten Abschnitt thematisierten neurologischen Kippunkt mehr Stresstoleranz z. B. gegen emotionale Überflutung aufgebaut werden. Im Laufe der Zeit hat das Kind hierdurch die Möglichkeit, die für die Emotionsregulation notwendigen psychischen Strukturen – in der Mentalisierungs- und Bindungstheorie auch als *interne Arbeitsmodelle* (Bretherton/Munholland 2008) bezeichnet – zu verinnerlichen.

An der Theorie des Zusammenhangs zwischen dem Mentalisieren und der Emotionsregulation wird die enge Verbindung der Mentalisierungstheorie zur Bindungstheorie deutlich. Es ist eine der zentralen Annahmen der Bindungstheorie, dass eine sichere Bindung der primären Bezugsperson notwendig ist, damit sie für das Kind als »sicherer Hafen« fungieren kann (Kerns et al. 2015). Dies ermöglicht es dem Kind, weitestgehend (wenn auch nie komplett) angstfrei seine Umgebung erkunden und Risiken eingehen zu können – beispielsweise sich physisch von der primären Bezugsperson zu entfernen, oder mit einer unbekannt Person Kontakt aufzunehmen. Die Mentalisierungstheorie erweitert die Bindungstheorie und schlüsselt weiter auf, dass dem Mentalisieren in diesem Prozess eine entscheidende Rolle zukommt (Zayde et al. 2023).

FSP ESE

In pädagogischen Arbeitsfeldern ist die Emotionsregulation insbesondere für Fachkräfte wichtig, die mit Kindern und Jugendlichen mit schweren psychosozialen Beeinträchtigungen arbeiten, da letztere dazu neigen, durch ihr emotional besonders herausforderndes Verhalten schwierige und unverdaute Gefühle bei der pädagogischen Fachkraft abzuladen (Zimmermann 2016). Der Mentalisierungstheorie zufolge muss die pädagogische Fachkraft lernen, in solchen emotional überlastenden Situationen die eigene Mentalisierungsfähigkeit auf-

rechtzuerhalten. Neue empirische Studien unterstützen die Annahme, dass die Mentalisierungsfähigkeit von Pädagog:innen eng mit der Emotionsregulationsfähigkeit in belastenden Situationen einhergeht (Schwarzer et al. 2021).

2. Fazit und Ausblick

Es wurde ausformuliert, dass das Mentalisieren konzeptionell eng mit dem anthropologischen Streben nach entwicklungsförderlichen Kontingenzerfahrungen verbunden ist. Vereinfacht ausgedrückt: *Das Ziel ist es, in Beziehung zu Menschen und Dingen die Auswirkungen der eigenen Wirkmächtigkeit spiegelnd zu erfahren.* Eltern spielen dabei für Kinder, die bei ihren Eltern aufwachsen, in der westlichen Welt meist die zentrale Rolle. Die Bedeutung von Geschwistern als Co-Konstrukteur:innen ist für den Bereich der Mentalisierung dabei noch ein Desiderat (Kreuzer 2024). Insbesondere dieser Aufbau von Kontingenzerfahrungen, der über das Mentalisieren vermittelt wird, prägt deswegen die Zugänge zu sich selbst und zur sozialen Welt grundlegend z. B. in einer generalisierten Erwartungshaltung: »Kann ich etwas ›Passendes‹ in mir, mit anderen Menschen oder auch z. B. einem schulischen Lerngegenstand erreichen? Wie trete ich dazu in Beziehung?« Für den Aufbau einer sicheren und neugierigen Zugangsdisposition braucht der menschliche Säugling frühe Möglichkeiten, dies zu erproben und Kontingenzen, die weder perfekt noch dauerhaft frustrierend oder aversiv sind. Das geht mit unweigerlich auftretenden und mitunter starken Affekten einher, die der Säugling noch nicht allein regulieren kann, sondern dafür spiegelnd-mentalisierende Bezugspersonen braucht. Daran wächst und formt sich das Selbst spezifisch auch in der Art seiner späteren Möglichkeiten, adaptiv regulierend mit (Beziehungs-)Stress (mentalisierend) umzugehen, was spiralförmig wiederum die Art und Weise gestaltet, wie z. B. in der Schule mit (fehlenden) Kontingenzerfahrungen umgegangen wird.

Die Art und das Maß an Stress, das Mentalisieren einschränkt bzw. temporär verunmöglicht, hängt dabei vom Alter und der bisherigen Entwicklungsgeschichte des Individuums ab: So tritt das Individuum in eine pädagogische Institution (Kita, Schule usw.) ein.

Die pädagogische Institution mit ihren Protagonist:innen sollte sich deswegen programmatische Gedanken machen, wo sie den Kindern/Gruppen und bei Bedarf auch individuell weder perfekte noch dauerhaft frustrierende Kontingenzerfahrungen ermöglicht. Für die Pädagog:innen und die pädagogischen Organisationen (z. B. im FSP ESE) bedeutet dies *harte Arbeit*, gerade auch, wenn es ihnen gelingt, wohlmeinend, verlässlich und mentalisierend zu sein.

Das gilt insbesondere für Kinder und Jugendliche, die ein Übermaß an frustrierenden oder aversiven Kontingenzerfahrungen³ oder dauerhaft fehlinterpretierenden affektiven Spiegelungsprozessen durch primäre Bezugspersonen erfahren haben. Wenn man nun bedenkt, dass die Mentalisierungstheorie die Mentalisierungsfähigkeit als einen sich zwar früh entwickelnden Prozess begreift, der aber ein Leben lang für Veränderung und Nachentwicklung (Fonagy et al. 2017) offen bleibt, dann ist die Trias *wahrnehmen, interpretieren und spiegeln* in einem hohen Maße z. B. für pädagogische Beziehungspersonen und -prozesse gerade im FSP ESE relevant.

Diese spezifische Feedbackform (*wahrnehmen, interpretieren und spiegeln*) wird vor allem in ihrer Funktion als bedeutsames, affektives Antwortformat gebraucht. Die Form des interaktionellen »Prinzips Antwort« (Heigel-Evers/Ott 2000) trifft in ihren idealerweise markierten Antworten bereits auf Lebenserfahrungen und psychische Strukturbildungen z. B. aus (chronifizierten) Misserfolgen, Missachtungen, misstrauenden und möglicherweise gewaltvollen Erfahrungen von bereits mehreren Jahren, die sich teilweise bereits zu relativ verfestigten, sich selbst erfüllenden Mustern ausgewachsen haben. Es stellt auch für die pädagogischen Institutionen und ihre Mitarbeitenden eine Herausforderung in der Suche nach Kontingenzen dar (Vesković 2023). Denn es ist keine Selbstverständlichkeit und es gibt in der pädagogischen Praxis genügend andere Beispiele, bei denen sich zeigt, dass eine mentalisierende Haltung aufgrund multidimensionaler, fehlender Ressourcen oder einer bewussten nicht-verstehenden Beschränkung allein auf das sichtbare Verhalten gerichtet ist.

Nur eine dauerhafte, mentalisierende Reflexion und Verarbeitung nutzt aufseiten der Professionellen, mit Frustration und Überforderung umzugehen und das resultierende Nichteinlassen auf Beziehung und kindliche Lebenswelten sowohl individuell wie auch institutionell als veränderbaren Zustand anzugehen. Zu wenig wird aber betont: Was die pädagogischen Fachkräfte in ihrer Mentalisierungsfähigkeit bestärkt, das nutzt aufgrund des emotional-sozialen und interaktionellen Lerncharakters des Mentalisierens auch den Kindern und Jugendlichen in den pädagogischen Institutionen. Deswegen ist eine intensive, institutionalisierte und regelmäßige Form der Verarbeitung solcher spiegelnder Mentalisierungsprozesse (z. B. in Intervisionsgruppen, Supervisionsgruppen, Coachingsprozessen usw.) unerlässlich, will man den Kindern in den pädagogischen Erfahrungen des Alltags spiegeln, dass produktive Kontingenz-

3 Die Bedeutung diesbezüglicher digitaler Erfahrungen z. B. durch Videos oder Videospiele bei (kleinen) Kindern dürfte beträchtlich sein. Leider fehlt für eine Berücksichtigung an dieser Stelle der Platz.

erfahrungen ermutigende, reizvolle und lohnende Lernerfahrungen der (belasteten) sozialen und emotionalen Entwicklung sein können.

Literatur

- Bretherton, I./Munholland, K. A. (2008): Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory. In: J. C. P. R. Shaver (Hg.): *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (S. 102–127). New York.
- Dudenhöffer, S. (2014): Lehrkräfte. In: P. Angerer/J. Glaser/H. Gündel/P. Henningsen/C. Lahmann/S. Letzel/D. Nowak (Hg.): *Psychische und psychosomatische Gesundheit in der Arbeit: Wissenschaft, Erfahrungen und Lösungen aus Arbeitsmedizin, Arbeitspsychologie und Psychosomatischer Medizin* Kindle Ausgabe (S. 169–182). Landsberg am Lech.
- Ertle, C./Hoanzl, M. (2002): Einführung. In: C. Ertle/M. Hoanzl (Hg.): *Entdeckende Schulpraxis mit Problemkindern. Die Außenwelt der Innenwelt in Unterricht und Berufsvorbereitung mit schwierigen Schülern und jungen Erwachsenen* (S. 7–24). Bad Heilbrunn.
- Fletcher, H. K./Gallichan, D. J. (2016): An overview of attachment theory: Bowlby and beyond. In: H. K. Fletcher/A. Flood/D. J. Hare (Hg.): *Attachment in intellectual and developmental disability: A clinician's guide to practice and research* (S. 8–32). New York.
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist E. L./Target, M. (2004): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart.
- Fonagy, P. (2013): Soziale Entwicklung unter dem Blickwinkel der Mentalisierung. In: J. Allen /P. Fonagy (Hg.): *Mentalisierungsgestützte Therapie* (2. Aufl.) (S. 89–152). Stuttgart.
- Fonagy, P./Bateman, A. W. (2016): Adversity, attachment, and mentalizing. *Comprehensive Psychiatry*, 64, 59–66. DOI: 10.1016/j.comppsy.2015.11.006
- Fonagy, P./Campbell, C./Bateman, A. (2017): Mentalizing, Attachment, and Epistemic Trust in Group Therapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 67, 176–201. DOI: 10.1080/00207284.2016.1263156
- Fonagy, P./Campbell, C. (2017): Böses Blut – Ein Rückblick: Bindung und Psychoanalyse, 2015 [Bad Blood revisited: Attachment and psychoanalysis, 2015]. *Psyche, Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 71 (4), 275–305. <https://doi.org/10.21706/ps-71-4-275>
- Fonagy, P./Bateman, A./Lorenzini, N./Luyten, P./Campbell, C. (2021): Development, Attachment and Childhood Experiences: A Mentalization Perspective. In: J. M. Oldham/A. E. Skodol (Hg.): *American Psychiatric Association Publishing Textbook of Personality Disorders* (S. 55–77). Washington.
- Fonagy, P./Campbell, C./Luyten, P. (2023): Attachment, Mentalizing and Trauma: Then (1992) and Now (2022). *Brain Sci.* 13, 459. <https://doi.org/10.3390/brainsci13030459>
- Fraley, R. C. (2002): Attachment stability from infancy to adulthood: Meta-analysis and dynamic modeling of developmental mechanisms. *Personality and Social Psychology Review* 6 (2), 123–151. DOI: 10.1207/S15327957PSPR0602_03
- Gergely, G./Watson, J. S. (1999): Early socio-emotional development: Contingency perception and the social-biofeedback model. In: P. Rochat (Hg.): *Early social cognition: Understanding others in the first months of life* (S. 101–136). New Jersey.
- Heigl-Evers, A./Ott, J. (2000): Zur Theorie und Praxis der psychoanalytisch-interaktionellen Methode. *Psychotherapie* 5 (2), 58–72.
- Hennemann, T./Casale, G./Leidig, T./Fleskes, T./Döpfner, M./Hanisch, C. (2020): Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL) – Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsstrategien. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 44–57.

- Keller, A./Litzelman, K./Wisk, L. E./Maddox, T./Cheng, E. R./Creswell, P. D./Witt, W. P. (2012): Does the perception that stress affects health matter? The association with health and mortality. *Health Psychology* 31 (5), 677–684. DOI: 10.1037/a0026743
- Kennedy, J. H./Kennedy, C. E. (2004): Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools* 41 (2), 247–259. DOI: 10.1002/pits.10153
- Kerns, K. A./Mathews, B. L./Koehn, A. J./Williams, C. T./Siener-Ciesla, S. (2015): Assessing both safe haven and secure base support in parent–child relationships. *Attachment & Human Development* 17 (4), 337–353. DOI: 10.1080/14616734.2015.1042487
- KMK (2001): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf (Zugriff am 27.07.2023).
- Kreuzer, T. F. (2024): *Aufwachsen mit Geschwistern*. Stuttgart.
- Luyten, P./Fonagy, P. (2015): The neurobiology of mentalizing. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment* 6 (4), 366–379. DOI: 10.1037/per0000117
- Luyten, P./Fonagy, P./Lowyck, B./Vermote, R. (2012): Assessment of mentalization. In: A. B. P. Fonagy (Hg.): *Handbook of mentalizing in mental health practice* (S. 43–65). American Psychiatric Publishing Inc.
- 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 (1), 297–325.
- McCarty, R. (2016): Chapter 4 – The Fight-or-Flight Response: A Cornerstone of Stress Research. In: G. Fink (Hg.): *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior* (S. 33–37). Cambridge, MA.
- Peterman, F./Wiedemann, S. (2016): *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen.
- Safiye, T./Vukčević, B./Milidrag, A./Dubljanin, J./Cikotić, A./Dubljanin, D./Lačković, M./Rodić, I./Nikolić, M./Čolaković, G./Mladenović, T./Gutić, M (2023): Relationship between mentalizing and teacher burnout: A cross sectional study. *PLoS ONE* 18 (1): DOI: e0279535. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279535>
- Schmid, M. (2007a): *Psychische Gesundheit von Heimkindern. Eine Studie zur Prävalenz psychischer Störungen in der stationären Jugendhilfe*. Weinheim.
- Schmid, M./Fegert, J. M./Schmeck, K./Kölch, M. (2007b): Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 282–291.
- 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. DOI: doi.org/10.35468/6021
- Schwarzer, N.-H./Dietrich, L./Gingelmaier, S./Nolte, T./Bolz, T./Fonagy, P. (2023): Mentalizing partially mediates the association between attachment insecurity and global stress in preservice teachers. *Frontiers in Psychology*. *Front. Psychol.* 14:1204666. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1204666
- Schwarzer, N.-H./Nolte, T./Fonagy, P./Gingelmaier, S. (2021): Mentalizing and emotion regulation: Evidence from a nonclinical sample. *International Forum of Psychoanalysis*, 30 (1), 34–45. DOI: 10.1080/0803706X.2021.1873418
- Sharp, C./Shohet, C./Givon, D./Penner, F./Marais, L./Fonagy, P. (2020): Learning to mentalize: A mediational approach for caregivers and therapists. *Clin Psychol Sci Pract.*00:e12334. DOI: <https://doi.org/10.1111/cpsp.12334>
- Vesković, D. M. (2023): Teacher's attachment and mentalization as the predictors of classroom management styles. *Psihološka istraživanja*, (2), 221–237. DOI: 10.5937/PSISTRA26-44790

- Vucurovic, K./Caillies, S./Kaladjian, A. (2021): Neural correlates of mentalizing in individuals with clinical high risk for schizophrenia: ALE meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 1–7. DOI: 10.3389/fpsyt.2021.634015
- Watson, J. S. (1979): Perception of contingency as a determinant of social responsiveness. In: E. B. Thoman (Hg.): *The Origin of the infant's Social Responsiveness* (S. 33–64). New York.
- Watson, J. S. (1994): Detection of self: The perfect algorithm. In: S. T. Parker/R. W. Mitchell/M. L. Boccia (Hg.): *Self-awareness in animals and humans: Developmental perspectives* (S. 131–148). Cambridge. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511565526.010>
- Wieser, M./Ottomeyer, K. (2000): Hilfs-Ich. In: G. Stumm/A. Pritz (Hg.): *Wörterbuch der Psychotherapie* (S. 276). Berlin.
- Zayde, A./Derella, O. J./Kilbride, A. (2023): Safe haven in adolescence: Improving parental reflective functioning and youth attachment and mental health with the Connecting and Reflecting Experience. *Infant Mental Health Journal*, 44 (2), 268–283. DOI: 10.1002/imhj.22042
- Zimmermann, D. (2016): *Traumapädagogik in der Schule. Pädagogische Beziehungen mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen*. Gießen.

Die Mentalisierungslücke in der Sonderpädagogik am Beispiel von geistiger Behinderung und Autismus

Manfred Gerspach

Die aktuelle Sonderpädagogik hat mit Blick auf die Implantierung eines Mentalisierungskonzepts zwei Aufgabenstellungen bisher nicht befriedigend gelöst: Zum einen ist ihr Bild von Menschen mit geistiger Behinderung und solchen aus dem Autismus-Spektrum von einer beschränkten, statischen und pathologisierenden Vorstellung ihrer Persönlichkeit geprägt. Zum andern dürfen selbstverständlich auch die realen, organisch begründeten Einschränkungen nicht verleugnet werden. Wie also bestimmt das Zusammenspiel biologischer, sozialer und psychischer Faktoren die Komplexität einer Behinderung bei den Betroffenen?

1. Sonderpädagogik und der Mythos vom angeborenen Schwachsinn – ein historischer Aufriss

In der Sonderpädagogik haben wir es mit einer zweifachen Beeinträchtigung der Fähigkeit zu Mentalisieren zu tun. Zum einen hat sie, beginnend mit der allgemeinen These vom angeborenen Schwachsinn, ein stigmatisierendes und aussonderndes Bild vom Menschen mit Behinderungen, Störungen und Beeinträchtigungen hervorgebracht und dies tendenziell bis heute – zumindest auf unbewusster Ebene – beibehalten. Kurzum werden die Adressat:innen dieser Disziplin kaum mentalisiert.

Zum andern treffen wir bei unseren Adressat:innen auf Mängel in der inneren symbolischen Vorstellungswelt. Deren Ausprägung hängt ab von den sozialen und innerfamilialen Faktoren, die sich als beziehungs-dynamischer Hemmschuh erweisen können. Selbst bei vorliegenden cerebralen Schädigungen hängt die optimal mögliche Hirnreife von einem anregenden Beziehungsmilieu ab. Die biologischen Risiken nehmen mit zunehmendem Alter ab, während die psychologischen an Einfluss gewinnen (vgl. Neuhäuser et al. 1989, 1990; Gerspach 2018, S. 89 f.). Kurzum ist zu klären, wie vor diesem Hintergrund die

Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit dieser Personengruppe weitestgehend unterstützt werden kann.

Dieses Dilemma der Sonderpädagogik, dem Großteil ihrer Adressat:innen jegliche Fähigkeit zum Denken und Fühlen abzuspochen, reicht bis zu ihren Anfängen Mitte des 19. Jahrhunderts zurück, erreichte indessen ihren Höhepunkt zur Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft (vgl. Gerspach 2019). Funktionäre wie Hilfsschullehrer:innen gingen weitgehend d'accord mit der Politik der Euthanasie der NS-Zeit und die historische Aufarbeitung dieser Verstrickung ist noch immer von Widerständen, Auslassungen und Kontroversen begleitet.

Aber schon vor Ausbruch des Ersten Weltkriegs brachte die Verschmelzung von rassenhygienischen und ökonomischen Überlegungen eine Kosten-Nutzen-Relation der sogenannten »Ballast-Existenzen« hervor. Diese vor allem aus der Medizin stammenden Tendenzen müssen als Vorstufe von massenhafter Sterilisation und am Ende Eliminierung erachtet werden. Die Diagnose »angeborener Schwachsinn« war wohl die am häufigsten gestellte Indikation zur Sterilisation, und etwa 400.000 sogenannte »erbkrankte Volksschädlinge« waren davon betroffen (vgl. Hänsel 2017, S. 136 f.; Hänsel 2009, S. 341 ff.; Hänsel 2017, S. 141; Brill 2011, S. 84 ff.; Brill 2011). Unter der Maßgabe der »Vernichtung lebensunwerten Lebens« wurde schließlich zwischen 1939 und 1945 die Liquidierung dieser »Ballast-Existenzen« in Angriff genommen und bis zu 100.000 Menschen fielen dieser Barbarei zum Opfer (Mattner 2000, S. 69).

Es reicht nicht hin, sich auf der Vorderbühne von diesen offenkundigen Gräueln zu distanzieren, wenn auf der Hinterbühne der Schleier des Verdrängens nicht gelüftet wird. Nach Auffassung von Brill und Hänsel werden von der historischen Forschung hinsichtlich der rassenhygienischen Aktivitäten der zeitgenössischen Heil- und Sonderpädagog:innen der NS-Zeit entscheidende Quellen und Materialien ignoriert, denn außer den bekannten Funktionären waren wesentlich mehr Hilfsschullehrer:innen aktiv verstrickt gewesen. »Ein sehr großer Teil unterstützte die zentralen Intentionen der NS-Ideologie in diesem Bereich, und viele gingen über die gesetzlichen Vorgaben und Möglichkeiten hinaus, indem sie sich und die Institution Sonderschule/Hilfsschule anbiederten in der Erfassung der Klientel« (Brill 2011, S. 301).

Bereits 1934 wurde im Rahmen des ersten reichsweiten Schulungslagers der Reichsfachschaft Sonderschulen eine Neubestimmung der Disziplin vorgenommen. Dabei wurde der Begriff Heilpädagogik durch die Bezeichnung Sonderpädagogik ersetzt (vgl. Tornow 1935). 1943 mündete dies schließlich in das Konzept einer »völkischen« Sonderpädagogik ein, womit der Anschluss an die rassenhygienischen Ziele der Nationalsozialisten endgültig vollzogen war. Der Schweizer Hanselmann übernahm übrigens 1941 den Begriff der Sonder-

pädagogik, was zu dessen nachhaltiger Einbürgerung in den Fachdiskurs wesentlich beitrug (Bleidick 1969, 1978, 1993a, 1993b, Hanselmann 1941). Dennoch sei festgehalten, dass er, ebenso wie die Einführung der Bezeichnungen Behinderung und Behinderte ursprünglich der Nazi-Ideologie entsprang. Noch 2001 wiederholt Bleidick dagegen seine alte Behauptung, wonach Sonderpädagogik von Hanselmann »als bloße Ersatzbezeichnung« vorgeschlagen worden sei, »weil der Name Heilpädagogik einen ungerechtfertigten Heilungsanspruch suggerierte und zu Missverständnissen Anlass bot« (Bleidick 2001, S. 93).

Nun ist Ulrich Bleidick vor kurzem gestorben, und ich möchte ihm meinen Respekt erweisen. Indessen bin ich irritiert über die Nachgebliebenen, die aus seinem »Opus magnum ›Pädagogik der Behinderten« (Ellger-Rüttgardt et al. 2023, S. 139) von 1972 heute noch Folgendes meinen herauslesen zu können: »Letztlich war seine kritisch-distanzierte Grundhaltung jedoch förderlich für die Integrationsbewegung« und er habe sich »von dem früher weit verbreiteten defektorientierten Denken im Verständnis von Behinderung« distanziert (ebd., S. 139). Seiner dezidierten Lesart nach führt eine Behinderung zur »Behinderung der Erziehung« und verlangt demgemäß nach einer Sondererziehung zur »Kompensation der gestörten Funktionen (vgl. Bleidick 1978, S. 198). Sie scheint einer allgemeinen Erblindung zum Opfer gefallen zu sein.

Die Aufarbeitung der Rolle der Heil- und Sonderpädagogik im Faschismus ist bis heute nicht einvernehmlich gelungen. Zudem fällt die Kritik an Kolleg:innen wie etwa Wolfgang Jantzen (1975), die sich darum bemüht haben, wesentlich heftiger aus als gegenüber den Mittäter:innen von damals (Hänsel 2012, S. 246f.). Hänsel und Brill bemängeln den noch immer fahrlässigen und zum Teil verfälschenden Umgang mit den Quellen und das Hinterlassen von Leerstellen bei der Darlegung. Es werde unsichtbar gemacht, »dass alle führenden Vertreter der Sonderpädagogik als Sonderschullehrer in der Sonderschulpraxis tätig und Sonderschullehrkräfte im Sonderschulalltag über die Sonderschule als Institution an den rassehygienischen Verbrechen beteiligt waren« (Hänsel 2017, S. 143).

Ich habe deshalb ein wenig an dieser unsäglichen Verbandsgeschichte der Sonderpädagogik verweilt, um deutlich zu machen, wie die vorurteilsbehaftete Haltung gegenüber dem Kreis der eigenen Adressat:innen zum Versuch ihrer Vernichtung gereichte *und* die schonungslose Bewusstmachung dieses Erbes noch immer zu hintertreiben gesucht wird. Dieser Mentalisierungslücke haftet ein innerdisziplinäres, transgeneratives Moment an, so wie es für viele in die NS-Zeit verstrickte Familien gilt. Indessen gibt es seit Längerem auch Gegenbewegungen. Entscheidende demokratische Initiativen wie Student:innenbewegung, Anti-Psychiatrie-Bewegung, »Krüppel«- und »Independent Living«-

Bewegung, schließlich die emanzipativen Ansätze Integration und Inklusion auf anderem Wege haben seit Ende der 1960er Jahre zu einer Revision des Menschenbildes in der Sonderpädagogik beigetragen.

Überdies darf die mittlerweile breit angelegte ethische Debatte innerhalb der Sonderpädagogik hier nicht vergessen werden. Die Tatsache, dass neben anderen Angehörigen von kulturellen Minderheiten auch Menschen mit Behinderungen bis heute vielfältige Erfahrungen von Ausgrenzung und Entrechtung machen müssen, hat die Forderung nach uneingeschränkter Teilhabe an allen gesellschaftlichen Prozessen beflügelt. Das Prinzip der Inklusion ist zur politischen Basis des normativen Prinzips einer egalitären Differenz geworden, wobei sehr deutlich erkannt wird, dass gesellschaftliche Funktionssysteme immer einengende Bedingungen setzen (vgl. Rösner 2010, S. 126; Dederich 2016; Prengel 2006). Aktuell verlangt Dederich nach einer Ethik der Sorge, die Verantwortung, Anerkennung und Gerechtigkeit einschließt:

»Im Vollzug der Erfahrung erweist sich Sorge als affektiv grundierte Antwort des leiblichen Selbst, man könnte auch sagen als Resonanz auf eine selbsterfahrene oder bei einem anderen Menschen oder auch einem Kollektiv wahrgenommene Situation der Gefährdung, Unsicherheit, Not, Bedrängnis, Belastung usw.« (Dederich 2022, S. 34).

Gefährdung, Not, Bedrängnis – Dederich wählt allgemein für jeden von uns gültige Begriffe, die sich explizit nicht auf Menschen mit einer Behinderung reduzieren lassen.

Ein ethisches Dilemma entsteht für die Sonderpädagogik vor allem aus der Tatsache einer unzureichenden Autonomie der Adressat:innen. Deshalb ist eine ethische Haltung zu entwickeln, mit der Abstand von einer spezifischen Sonder-Anthropologie gewonnen werden kann. Stattdessen ist ein praktisch verpflichtendes Mandat für jene Personen zu übernehmen, »die wegen ihrer alters- oder behinderungsbedingten sozialen Abhängigkeit auf unverbrüchliche Beistandschaft existentiell angewiesen sind« (Gröschke 1993, S. 59; Moser 2003, S. 64 ff.).

Die Tendenz, eine geistige Behinderung auf eine organpathologische Stellgröße zu reduzieren, ist ungebrochen. Wir werden der Aporie nicht Herr, mit Begriffen zu operieren, die zur Verdinglichung des Menschen gereichen. Nehmen wir zum Beispiel die relativ neue Bezeichnung »herausforderndes Verhalten« bei Menschen mit seelischen und/oder geistigen Behinderungen, die die »Negativ-Etikettierung ›verhaltensgestört« ablösen und den Blick für die »Kompetenzen, Ressourcen und positiven Seiten« innerhalb einer komplexen

Situation freigeben soll. Herausforderndes Verhalten führe dazu, dass sich andere Menschen »unzulänglich und hilflos« fühlten (Kossat/Kossat, o. J.). Gleichzeitig werden damit »originelles Verhalten«, »Problemverhalten« sowie »externalisierende (nach außen gerichtete)« und »internalisierende (nach innen gerichtete) Verhaltensweisen« verbunden. Mit Bezug auf Feuser sei dieses Verhalten »relational und zeitlich passager« (Büschi/Calabrese 2021, S. 1 ff.; Feuser 2008, S. 34). Weil aber in der Umgangssprache dem Adjektiv »herausfordernd« ein latenter, und zwar verurteilender Affekt mitgegeben ist – was von denen, die ihn verwenden, verleugnet und eben *nicht* mentalisiert wird – atmet diese Neuschöpfung ein euphemistisches Verschleiern, zumal das inkriminierte Verhalten jetzt auf eine bedeutungslose Unveränderlichkeit fixiert wird.

Nun richtet sich Mentalisieren ja aufs Erleben sowie die innere Welt der Repräsentationen von sich und den Objekten. Eingeführt wurde das Konzept der inneren Welt von Melanie Klein, die sich Gedanken machte über »eine verwickelte Objektwelt, die vom Individuum in den tiefen Schichten des Unbewussten konkret in seinem Innern empfunden wird« (vgl. Klein 1972, S. 120; Gerspach 2021, S. 69). Auch Erklärungen von Verhaltensweisen, die auf mentale Zustände im Sinne der Motivation für eben dieses Verhalten zurückgreifen, gehören selbstverständlich in die Welt der inneren Vorstellungen. Diese innere Welt wird vom Selbstempfinden regiert, das sein Gepräge durch spezifische Beziehungserfahrungen erhielt. In ihr sind implizite Inhalte enthalten, zu denen es keinen »vernünftigen« Zugang, schon gar nicht über beobachtbares Verhalten, gibt. Die reflektierte Beobachtung beleuchtet eine »innere Welt«, die ein ebenso realer Ort ist wie die äußere Welt (vgl. Hinshelwood 2004, S. 455; Diem-Wille 2012, S. 28). Es darf nicht vergessen gehen, dass die Verfasstheit der inneren Welt in unmittelbarem Zusammenhang mit den sozio-kulturellen und materiellen Dimensionen der äußeren Welt und den daraus resultierenden gesellschaftlichen Widersprüchen steht.

Von dieser Warte aus wären externalisierende Verhaltensweisen auf die ihre latente Bedeutung reinszenierter Objektbeziehungen hin abzuklopfen. Internalisierende, also selbstverletzende Verhaltensweisen wären in analoger Weise dahingehend zu verstehen, dass sie im »Schmerz-Körper« auch euphorische Zustände auslösen: »Wenn Sie sich schlagen oder beißen, haben Sie eine spezielle Beziehung zu dem Objekt. Das Objekt ist etwas innerhalb Ihres eigenen Körpers« (Morelle 1997, S. 77 f.) Mithin stellt die Selbstverletzung einen Versuch der Subjektwerdung dar. Autoaggressionen treten in Momenten massiven Überfordertseins auf. Es sind Mitteilungen an die Umwelt. »Solche Kinder werden ihr Schlagen natürlich verstärken, wenn sie sich nicht verstanden fühlen, aber aus der Aufmerksamkeit der Umwelt noch die Hoffnung beziehen

können, dass ihre Botschaft doch einmal vielleicht ankommen könnte« (Niederdecken 2003, S. 133).

In den angeführten Zitaten ist aber unter der Maßgabe rein deskriptiver Beschreibungen nur das Verhalten von Belang. Fühlen sich also wirklich allein die anderen unzulänglich und hilflos? Die Engführung, bei den Mitarbeiter:innen in den jeweiligen Institutionen nur von persönlichen Haltungen und Einstellungen auszugehen, welche über »Verwirklichung oder Verhinderung von Entwicklungschancen und Teilhabemöglichkeiten« dieser Personengruppe entscheiden würden (Calabrese/Zambrino 2022, S. 49), verkürzt die professions-theoretische Debatte um das ganze Spektrum unbewusster, d. h. verborgener Beziehungsdimensionen auf *beiden* Seiten des dialogischen Geschehens, das auch körpernahe und nichtsprachliche Elemente beinhaltet.

Meist löst die erste Konfrontation mit dem Phänomen Behinderung bei den Eltern Ängste und Abwehr aus, was ihnen die vorbehaltlose Anerkennung ihres Kindes erschwert. Zwar müssen wir hier häufig von unumkehrbaren cerebralen Schädigungen ausgehen. Aber alle Störungen erhalten ihre Bedeutung immer nur im Zusammenspiel von Menschen. Das bedeutet, dass nicht das isoliert zu betrachtende Verhalten einer Person oder deren neurologische oder anatomischen Voraussetzungen entscheidend sind, sondern »das wechselseitige Zusammenspiel und dessen Regulation« (von Lüpke/Gerspach 2023, S. 55). Die große Enttäuschung der Eltern, dass ihr reales Kind ganz anders ist, als sie es sich in ihren Fantasien von einem idealen Kind vorgestellt haben, hinterlässt eine tiefe Kränkung, was die Beziehung zum Kind eintrübt.

Das Kind wiederum erlebt diese frühen Erfahrungen mit seinen Eltern als dermaßen schmerzlich, dass ihnen langfristig der Zugang zum Bewusstsein versperrt wird. Bald weiß es nicht mehr, was ihm mit der vorenthaltenen Anerkennung angetan wurde. Auch weiterhin wird eine starke psychische Abwehr in neuen Situationen, die von ihrer Ähnlichkeit her an die alten Wunden erinnern, innere Widerstände aktivieren, um dieses Wissen fernzuhalten. In diesem Fall sind weder Vorstellungskraft noch Sprache verfügbar, um sich zu erinnern und diese Erinnerungen artikulieren zu können. »Wo Sprache und Denken als »Probearbeiten« ausfallen, wird blind »agiert« (Leber 1972, S. 23; Gerspach 2021, S. 34). An die Stelle einer reflektierten Mitteilung über das Selbsterleben treten sprachlose Inszenierungen als unbewusste Wiederholung des einst erlittenen Traumas.

Dosen geht davon aus, dass die frühe Kindheitsentwicklung und besonders die Mutter-Kind-Interaktion »primär durch die für die Behinderung verantwortlichen Faktoren und sekundäre durch die Behinderung selbst ungünstig beeinflusst« werden (Dosen 1993, S. 97; Gaedt 1986; Gaedt/Gärtner 1990).

»Diese frühen Interaktionsmuster bilden den ›affektiven Kern‹ [...] der werdenden Persönlichkeit. Diese in diesem affektiven Gedächtnis fixierten emotionalen Erfahrungen werden zu einem Teil der ›Identität‹. Damit ist auch das Bedürfnis (oder der ›Zwang‹) verbunden, diese emotionalen Erlebnisse immer und immer wieder zu reproduzieren« (Gaedt 1986, S. 26).

Auch wenn inzwischen allenthalben Differenzierungen eingezogen worden sind, um immanent schlummernde Stigmatisierungen und Diskreditierungen zu vermeiden, so wird das Problem meist nicht zu Ende gedacht. Solange man dem Verhalten eines Menschen keine verleiblichte Manifestation seiner schwierigen Lebensgeschichte zuerkennt, wird der Vorwurf, dieses Verhalten sei schlicht der Ausdruck seines Defekts, nicht aufgelöst. Er ist jetzt nur über die politisch korrekte Erlaubnis des Anders-Seins etwas geglättet. Solange man sich nicht auf die Suche nach dem verborgenen Sinn hinter der manifesten Verhaltensstörung macht, bleibt der Versuch einer Neukonzeptionalisierung halbherzig. Mit dem Anspruch auf eine außergewöhnlich gute, umfassende und spontane Reflexions-, also Mentalisierungsfähigkeit (vgl. Allen et al. 2011, S. 85; Gerspach 2018, S. 84) ist dieses Vorgehen nicht zu vereinbaren.

In keinem Fall lässt sich dem Dilemma einer (un)angemessenen Begriffsfindung entkommen. Sprache ist und bleibt gewaltförmig. Kobi hat alle alternativen Formulierungsvorschläge zur geistigen Behinderung durchprobiert. Er, wie aktuell auch Pforr, geht davon aus, dass ein Geist nicht schwach, behindert oder krank sein kann. »Geist ist sich selbst kongruent in der ihm eigenen Vollendung. Er kann sich allenfalls auf Grund widriger naturhafter Umstände in einem bestimmten Individuum nicht entfalten« (Kobi 2000, S. 71; Pforr 2022). Gleichzeitig aber käme der gänzliche Verzicht auf den Begriff einer beschönigenden Verleugnung gleich. Kobi warnt daher eindringlich vor »Apostrophierung und Sogenanntismus«. Nach ihm bedarf es einer gehörigen Portion Unverfrorenheit, Eltern eines schwerst geistig behinderten Kindes die Aussage ins Gesicht zu lächeln, sie würden sich lediglich um ein Phantom Sorgen machen (ebd., S. 73 ff.).

Wie kaum ein anderer hat Kobi mit den Begrifflichkeiten gerungen. Dennoch ist es auch ihm eingeständenermaßen nicht geglückt, den gordischen Knoten zu lösen. In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, dass der Begriff der geistigen Behinderung die als verletzend empfundene Bezeichnung »Schwachsinn« ablösen sollte. Aber es erstaunt doch, dass man auch nach dem Untergang des Naziregimes mitsamt seinen Euthanasiepraktiken nicht vom defizienten Geist lassen mochte. Zumindest ist Kobi diese Aporie gegenwärtig. Damit vermag er eine völlig andere Position zu beziehen, als sich über die Orientierung an einer

rein organischen Schädigung der Gefahr einer eindimensionalen und monokausalen naturwissenschaftlichen Verkürzung auszuliefern. Selbst wenn wir nicht außer Acht lassen, dass die Physis dem Individuum und seiner sozialen Umwelt Vorgaben macht, so ist doch unbenommen, dass Behinderung für eine »gesellschaftliche Verkrüppelung« steht (Jantzen 1976, S. 430 ff.; Kastl 2010, S. 48 ff.).

2. Die restringierte Mentalisierungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung

Dass wir es bei einer geistigen Behinderung auch mit organisch begründeten Einschränkungen zu tun haben, steht außer Frage, aber wo sich das Verhältnis von psychosozialen und biologischen Faktoren einpendelt, steht vor dem Hintergrund der Komplexität ihrer jeweiligen Reichweite dahin. Zumindest in der jüngeren Entwicklung von Klassifikationsmodellen wird diesem Gedanken Rechnung getragen. In der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der WHO werden keine Krankheiten mehr systematisiert. Vielmehr geht es um Hilfen zur Einschätzung von Problemen und Beeinträchtigungen. Nun wird ein »erweitertes Verständnis der Bedingungen von Gesundheit und der körperlichen, persönlichen und sozialen ›Funktionsfähigkeit‹ eines Menschen – im Kontext von Umweltfaktoren – zugrunde gelegt« (Fischer 2010, S. 400). In dem fortan gültigen bio-psycho-sozialen Modell wird von einer negativen Wechselwirkung zwischen dem Gesundheitsproblem und den Kontextfaktoren ausgegangen. Allerdings werden nach wie vor biografisch verortete, psychodynamisch beeinflusste Tiefendimensionen nicht berücksichtigt.

Dabei wissen wir längst, dass emotionale Beeinträchtigungen bei Menschen mit einer geistigen Behinderung zwar häufig vorkommen, aber »keinen direkten Bezug zur Hirnschädigung« haben (Sinason 2000, S. 67). Viel plausibler wäre es also, nicht nur bestimmte identifizierte Wirkfaktoren deskriptiv zu fassen und dann additiv aufzusummieren, sondern gleich von deformierenden Anpassungsprozessen auszugehen, die das Selbsterleben eintrüben. Sinason hat das am Beispiel des »behinderten Lächelns« herausgearbeitet. Demnach handelt es sich dabei nicht wirklich um ein Lächeln, sondern um einen manischen Versuch, »etwas Unkontrolliertes im elterlichen Gegenüber unter Kontrolle zu bringen«. Aus Scham und Erschrecken über die Heftigkeit dieses Impulses wird der Gedanke, am besten sei das Kind nie geboren worden, verdrängt. Und dennoch spürt das Kind diesen heimlichen Tötungswunsch und beginnt, sich gefügig zu geben. In Anlehnung an Winnicott lässt sich hier von der Entwicklung eines

falschen Selbst sprechen, das im Sinne einer sozialen Haltung auf der »Grundlage von Gefügigkeit« aufgebaut wird und leicht für real gehalten wird (Winicott 1990, S. 173). Der psychosoziale Aspekt wiegt wohl weit schwerer als die organische Schädigung (Gerspach 2004, S. 57).

Der namhafte Psychiater Eugen Bleuler hatte bereits vor über hundert Jahren auf das Phänomen mangelhaft ausgebildeter Abstraktionsfähigkeit hingewiesen. Menschen mit schweren geistigen Defekten verstünden Unterschieden nicht recht. Auf die Frage an einen geistig behinderten Jungen »Wenn deine Mutter gestorben wäre, wer gäbe dir zu essen?« habe dieser geantwortet: »»Meine Mutter, die lebt ja noch«« (Bleuler 1916, S. 7). Sicherlich kann man dieses Beispiel für eine überaus beschränkte Mentalisierungsfähigkeit erachten. Aber ist es nicht zu kurz gegriffen, umstandslos eine angeborene oder perinatal erworbene Intelligenzminderung zu unterstellen? Das psychische Dilemma im Kontext einer geistigen Behinderung beruht doch auf einer lebenslangen Abhängigkeit von den versorgenden Menschen der näheren Umgebung – was zunächst und über lange Zeit hauptsächlich auf die Mutter zutrifft. Selbstverständlich sind auch die Väter zu den primären Bezugspersonen zu zählen. Real sind sie in dieser Funktion aber leider deutlich unterrepräsentiert. Die mit der Abhängigkeit verknüpften ambivalenten Affekte und tiefsitzenden Ängste dürfen doch in ihrer Wirkmächtigkeit fürs Festhalten an sehr konkretistischen Denkfiguren nicht übersehen werden. Diese Attitüde entspricht in der von Allen et al. entworfenen Skala der verschiedenen Ebenen der Reflexivität (RF) dem Raster »fehlende Reflexionsfähigkeit«, gekennzeichnet durch simplizistisches Mentalisieren und extremen Konkretismus (Allen 2011, S. 83), wobei dies eher auf eine emotionale Mangelsituation, verbunden mit misslingender Affektregulierung, denn auf eine primäre organische Schädigung verweist.

Für diese These spricht einiges. Als Ergebnis einer von mir durchgeführten Befragung von Menschen mit einer geistigen Behinderung über die Wünsche, wie sie gerne wohnen möchten, zeigten sich große Hemmungen, sich Bedürfnisse und Sehnsüchte eingestehen zu dürfen, geschweige denn, diese zu äußern (vgl. Gerspach 2004, S. 75 ff.). Sie sind es gewohnt, auf die Wünsche der anderen um sie herum – zu Hause, im Wohnheim, in den Werkstätten – zu hören, nicht aber ihre eigenen Vorstellungen zu entwickeln. Die emotionale Verstrickung mit den Angehörigen ihrer Ursprungsfamilie und den Mitarbeiter:innen in den unterschiedlichen Institutionen sind übermächtig und es fällt ihnen schwer, die Einschränkung ihrer Freiheitsgrade zu erkennen und den Willen zur Entwicklung ihrer Autonomie aufzubringen. Vor allem jene, die in einer stationären Einrichtung wohnen, offenbaren eine ausgeprägte, konditionierte Nicht-Selbstständigkeit, verkoppelt mit einem großen Maß an Überangepasstheit.

Daher müssen wir davon ausgehen, dass eine doppelte Belastung wirksam wird, die sich bereits in den frühesten Interaktionsszenarien bemerkbar macht und auf ausgesprochen unflexible Weise einsozialisiert bleibt.

1. Aufgrund organisch begründeter mangelhafter geistiger Voraussetzungen vermögen sie eine Reihe von elementaren Interaktionssignalen weder angemessen zu erfassen noch darauf zu reagieren.
2. Sie spüren die tiefe Enttäuschung der Mutter und nehmen zumindest rudimentär und unbewusst wahr, dass deren beschränkte Beziehungsangebote mit abgewehrten feindseligen Fantasien einhergehen (vgl. Gerspach 2009, S. 145).

»Geistige Behinderung ist keine Krankheit« (Neuhäuser 2000b, S. 32). Dieser Bezeichnung kennzeichnet allein die Begrenztheit der intellektuellen Möglichkeiten eines Menschen, die sich in den sozialen Raum ausdehnt. Kurzum: »Geistige Behinderung kann nicht als einheitliche oder als definierte Störung betrachtet werden, es kommt zu Veränderungen im Entwicklungsverlauf und in Abhängigkeit von sozialen bzw. psychosozialen Faktoren.« Selbst die Versuche, Zusammenhänge zwischen Verhaltensauffälligkeiten und genetischer Störung zu untersuchen, erbrachten das Resultat, dass ein bestimmter »Verhaltensphänotyp« nur selten spezifisch ist und es immer zu einem komplexen Wechselspiel mit Umweltfaktoren kommt (vgl. Neuhäuser 2000a, S. 38). Somit erscheint es nicht statthaft, eine geistige Behinderung allein auf ein pathologisches organisches Phänomen zu reduzieren, zumal trotz aller diagnostischen Bemühungen in 30–40 % aller Fälle die Ursache nicht zu klären ist (vgl. Neuhäuser 2000b, S. 35; Gerspach 2009, S. 146).

Jantzen wendet sich eindringlich gegen die Reduzierung von geistiger Behinderung auf Natur, aber er sagt auch frei heraus, dass er weder zustimmen könne, dass es geistige Behinderung oder geistig Behinderte nicht gäbe, noch, dass die Funktion des Begriffs zwangsläufig nur ein wirres Gemisch aus unseren wahrnehmungsmäßigen Eindrücken sei. Daher unterteilt er das Grundproblem in drei Komplexe:

- Einschränkungen in Dialog und Bindung in der frühen Kindheit,
- Einschränkungen der sprachlichen Kommunikation,
- Einschränkungen der Teilhabe am kulturellen Leben (Jantzen 2000, S. 169 ff.).

Mit der Betonung auf Dialog, sprachliche Kommunikation und Teilhabe am kulturellen Leben gibt er früh die Richtung vor, in die sich definatorische Annäherungsversuche bewegen müssen, was sich schließlich in den Formulierungen der UN-Behindertenrechtskommission materialisierte.

Es gilt zu untersuchen, auf welche Weise das Subjekt mit seiner Behinderung unbewusst einen Teil seines frühen Lebensdramas realisiert. Wir sind also gehalten, Behinderung als eine in Szene gesetzte Erlebensfigur (vgl. Lorenzer 1974, S. 127; Gerspach 2022, S. 6) zu lesen. Es geht um weit mehr als einen gesellschaftlichen Status der Ausgrenzung, der dem Subjekt fremd und äußerlich bleiben müsste.

Umweltfaktoren beeinflussen die biologischen Prozesse ebenso, wie soziale Einflüsse sich in natürlichen Substraten abbilden. Auch unter den Bedingungen organischer Lähmungen ist das menschliche Gehirn als ein in hohem Maße sich selbst organisierendes System im Rahmen von Interaktionserfahrungen anzusehen (Ellesat 2012, S. 79; Hüther 2010; Gerspach 2014, S. 24 ff.). Es ist ein »Beziehungsorgan« (Fuchs 2021), und seine Struktur und Funktion sind »nutzungsabhängig« (von Lüpke 2009, S. 32). Insofern erscheint es auch plausibel, dass sich neuronale (Fehl-)Funktionen über entwicklungsunterstützende Interventionsangebote wieder verändern lassen. Damit ist kein Therapieshopping gemeint, sondern eine förderliche, von Reflexion getragene Beziehungsarbeit, die Eltern dazu befähigt, ihr Kind und seine brachliegenden Fähigkeiten zu mentalisieren. Das Soziale fließt in die Natur ein, wie die Natur ins Soziale einfließt. So kommt Jantzen zu einer für die Sonderpädagogik wichtigen Erkenntnis: »Stress der Kinder und intrusive Verhaltensweisen der Eltern (die schon bei nichtbehinderten Kindern langfristige Auswirkungen im Sinne von Konzentrations- und Aufmerksamkeitsstörungen haben) wirken eher in Richtung unsicherer Bindung und entsprechend labiler psychischer Prozesse« (Jantzen 2000, S. 173).

Nach Niedecken ist das Kind mit einer geistigen Behinderung von Anfang an mit Reaktionen konfrontiert, die eine »affektive Katastrophe« bedeuten. Vor allem der frühe Mangel eines psychischen Raums, »in welchem sich eine Störung überhaupt als seelische manifestieren könnte«, spricht nach ihr für eine enge Verzahnung von biologischer und psychosozialer Schädigung (vgl. Niedecken 1997, S. 108; Preiß 2006, S. 57). Die Organisierung von geistiger Behinderung wird ihr zufolge über eine Verschmelzung physiologischer Angstreaktionen mit intentionalen Gesten hergestellt. Zunächst beherrschte die Angststarre der Mutter die Szene, ausgelöst durch den Schock über die Geburt ihres Kindes. Als mimetische Reaktion folgte der Totstellreflex des Kindes, in dem sich das innere Bild des »Grauens der Mutter« spiegelte (ebd., S. 107–110).

Bei Kohut benötigt das Kind für eine gedeihliche Entwicklung und seine seelische Ablösung gleichermaßen die Bestätigung seiner narzisstischen Selbstbesetzung durch »den Glanz in den Augen der Mutter« (Kohut 1975, S. 149). Ausgangspunkt dieses euphorischen Moments sind die vorgeburtlichen Ima-

ginationen, wie ideal dieses Kind einmal sein wird. Davon ist hier nichts mehr zu entdecken, denn das reale Kind enttäuscht diese Wünsche. Korff-Sausse spricht vom »Bild von Deformität«, welches ein solches Kind auf seine Eltern übertrage – »es ist ein zerbrochener Spiegel« (Korff-Sausse 1997, S. 60). Hinter diesem emotionalen Zustand verbirgt sich der »unaussprechliche und unzulässige Todeswunsch«, der zunächst nicht über das Empfinden von Trauer bearbeitet werden kann (ebd., S. 61).

Ein Grund für die Unmöglichkeit, die Trauer zuzulassen, ist die »unaufhörliche Existenz des imaginären Kindes. Die Kluft ist so groß, dass das reale Kind keinen Platz finden kann. [...] Im Hintergrund mögen Gedanken aufkommen, dass es besser sei, wenn das Kind tot wäre, weil die Trauer um das reale Kind weniger schwer wäre als die Trauer um das imaginäre Kind«. Korff-Sausse folgert: »Die Behinderung schafft ein Ereignis, das etwas Udenkbares und Schrecken-erregendes umfasst.« Den Eltern haftet damit eine »Unfähigkeit zur Symbolisierung, die notwendig für Trauer ist«, an (ebd., S. 60). Anders ausgedrückt: »Geistige Behinderung wird als Widerstand gegen Wissen verstanden« (vgl. Morelle 1997, 75; Mannoni 1972).

Ein elfjähriges Mädchen mit Trisomie 21, M. genannt, absolviert bei Niedecken eine Spieltherapie, und der Tod ist in den Spielszenen allgegenwärtig. Während eines der begleitenden Gespräche wird das zum Thema, und die Mutter weigert sich zunächst zu glauben, dass ihre Tochter so etwas Abstraktes wie »tot sein« überhaupt erfassen könne. Sie kommen auf die Fantasien der Mutter unmittelbar nach der Geburt zu sprechen. »Sie meinte, dass sie sich nicht daran erinnern könne, M. totgewünscht bzw. Mordphantasien gehabt zu haben. M.s Vater rauchte jetzt sehr nervös und hektisch. Sie sagte weiter, dass sie sich jetzt aber gerade daran erinnere, dass ihr Bruder ihr einmal erzählt habe, wie sie ihm solche Phantasien kurz nach M.s Geburt selbst eingestanden habe. Ich spürte an meiner inneren großen Spannung (ich begann innerlich zu zittern), wie bedrohlich das Gespräch wurde« (Niedecken 2003, S. 96).

Das Udenkbare – wenn also die Eltern das Kind und seine Behinderung aus Angst vor ihren ungeheuerlichen Fantasien nicht zu denken vermögen, dann kann auch das Kind keinen Raum finden, in dem es sich denken kann.

»Das geistig behinderte Individuum wird hauptsächlich über die Identifikation mit seinem Körper gesehen. Zwischen seinem Körper-Selbst und seinem geistigen, symbolischen Selbst gibt es wenig Raum. Nur über den ›realen Körper‹ wird dem Behinderten zugehört. Er wird mit Trisomie 21, mit Herzproblemen oder Spastik identifiziert« (Niedecken 2003, S. 76).

Das Kind muss sich nicht nur mit seiner Behinderung konfrontieren, »sondern auch mit dem Schmerz, den es in seinen Eltern und in den Augen anderer auslöst«. Das Kind nimmt jede Projektion über seine Abnormalität auf und »absorbiert jede Fantasie, die mit Seltsamkeit oder Tod verwandt ist« (Korff-Sausse 1997, S. 69). In letzter Konsequenz ist es »namenlos«, wird nicht mentalisiert und vermag folglich nicht zu mentalisieren. Die geistige Behinderung entpuppt sich als »gesellschaftlich-soziale Institution« am Schnittpunkt von »Diagnostik, gesellschaftliche(n) Phantasmen vom ›Geistigbehindertsein‹« und schließlich den »hierauf unreflektiert fußenden Förderungs- und Rehabilitationsmethoden«, »eingrichtet zur Unbewusstmachung solcher Tötungsphantasien und ihrer Herkunft aus tabuierten Wünschen« (Niedecken 1997, S. 102; 2003). Jetzt erkennen wir, auf welche nachgerade grausame Weise die deutsche Geschichte noch präsent, wenn auch unbewusst gehalten ist und zu fundamentalen Mentalisierungsbeeinträchtigungen beiträgt.

Als Antwort darauf muss es vordringliche Aufgabe in der pädagogischen Arbeit mit geistig behinderten Menschen sein, jenes vermittelte Leiden und seine Folgen verstehen zu lernen. Und aus diesem Verstehen erwächst eine entwicklungsunterstützende Beziehung, die bei Leber in den Begriff des fördernden Dialogs einging: Die verschütteten Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten müssen wie »Schätze gehoben, d. h. gefördert werden« (Leber 1988, S. 42). Es ist dann weniger der organische Mangel als solcher, der *Unheil* bedeutet, als vielmehr »vermittelt zu bekommen und damit erfahren zu müssen, nicht richtig, nicht vollständig, nicht vollwertig, hilflos, abhängig zu sein und den Bezugspersonen Kummer und Unannehmlichkeiten zu bereiten« (Leber 1979, S. 59 f.). Und dann wird geschehen, was nötig ist: Mentalisieren bringt Mentalisieren hervor.

3. Die restringierte Mentalisierungsfähigkeit von Menschen aus dem Autismus-Spektrum

In ihrem Text »Zur Genese der Dummheit« beschreiben Horkheimer und Adorno, wie das »Fühlhorn der Schnecke« vor einem Hindernis sogleich in die »schützende Hut des Körpers zurückgezogen« wird. Daraus leiten sie ab: »Die Unterdrückung der Möglichkeiten durch unmittelbaren Widerstand der umgebenden Natur ist nach innen fortgesetzt, durch die Verkümmern der Organe durch den Schrecken. [...] Dummheit ist ein Wundmal« (Horkheimer/Adorno 1969, S. 274). Horkheimer und Adorno ging es bei diesen Aussagen um das Phänomen, die eigene Neugier zu zensieren, wenn der äußere Widerstand

dagegen zu groß ist. Werden Kinder dergestalt gehemmt, entstehen früh Narben, die Deformationen bilden. Das kann sich negativ auf alle Leistungen auswirken – »praktische und geistige« (ebd., S. 274). Von Lüpke geht einen Schritt weiter und befindet, dass in solchen Szenen »die Keimzelle für die Entwicklung von geistiger Behinderung« liegt (von Lüpke 2006, S. 4 f.). Hier zeigt sich der innere Rückzug in eine Behinderung, die vorher so nicht vorhanden war. Behinderung entpuppt sich als eine »Nutzanwendung der Dummheit« (Hoven-Buchholz 2001, S. 116). Das Unvermögen zur Mentalisierung ist daher nicht allein organpathologischen Ursprungs.

Auch bei Menschen aus dem Autismus-Spektrum – welches übrigens nicht mehr der geistigen Behinderung subsumiert wird – stoßen wir auf eine weitgehend fehlende Symbolisierungsfähigkeit. »Sie sind immer wieder mit anschwellenden inneren und äußeren Reizen konfrontiert, die nicht ins Seelische transformiert und mitlaufend unbewusst verarbeitet werden können« (Nissen 2015, S. 114). Die gängigen neuropsychologischen Erklärungstheorien gehen von einer gestörten bzw. schwachen kontextgebundenen Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitung aus, einem eingeschränkten Erfassen von sozialen Vorgängen, einer Kontextblindheit für die Gesamtheit von Elementen sowie einer Störung von Exekutivfunktionen wie planendem Denken (vgl. Kron et al. 2018, S. 20 f.). Inzwischen werden die nachfolgenden Kategorien gewählt: dauerhafte Defizite in der sozialen Kommunikation und sozialen Interaktion, eingeschränkte repetitive Verhaltensmuster, Interessen oder Aktivitäten, Bestehen der Symptome seit der frühen Kindheit sowie Beeinträchtigungen des Funktionierens im Alltag (vgl. Theunissen 2013, S. 18 ff.).

Allerdings ist es fraglich, ob die bevorzugte Orientierung an neurowissenschaftlichen Befunden tatsächlich für eine eindeutige und ausschließlich neurologische Genese des Autismus spricht. Nach Alvarez ist die Lesart, das »autistische Kind zu untersuchen und dabei die interpersonale Dimension zwischen uns zu ignorieren, als würde man mit tauben Ohren Musik hören und ohne Geruchssinn den Duft zweier Rosen vergleichen« (Alvarez 2001, S. 262). Offenbar handelt es sich nicht primär um ein mechanisches, cerebrales Verschaltungsproblem, sondern eher darum, ob die Kinder den erlebten Interaktionssequenzen eine angemessene Bedeutung zuzuordnen vermögen. Schon vor der bewussten Wahrnehmung eines optischen oder akustischen Reizes verweisen »elektrische Potenziale auf Aktivitäten im Gehirn«. In einem gemeinsamen Raum entstehen »Bilder, Erfahrungen, Hoffnungen, Fantasien«, die Resonanzphänomene darstellen und mit einer wechselseitigen Bedeutung aufgeladen sind – die hier allerdings nicht kongruent sind (vgl. von Lüpke 1996, S. 66 ff.; Gerspach 2021, S. 160).

Autistische Menschen stehen offenbar vor dem Problem, beständig von nicht abzumildernden Ängsten überschwemmt zu werden. Am Anfang des extrauterinen Lebens herrscht eine beinahe vollständige physiologische Unreife vor. Dieser ursprüngliche somatische Mangel, sich selbst nicht behelfen zu können, macht den Säugling fast völlig von seiner primären Umgebung abhängig. Nach Max Stern ist die bereits zu diesem frühen Zeitpunkt auftauchende Angst vor dem Tod »im Wesentlichen die Angst vor der Wiederholung einer von jedem Individuum erlebten traumatischen Situation des Verlusts des mütterlichen Objekts [...], in der unter Todesgrauen etwas wie die Vernichtung des Selbst erlebt wurde« (Stern 1972, S. 902 f.). Beim persistierenden Autismus handelt es sich also wohl um eine progressive Psychopathologie, bei der sich die »Störung von Anfang an allmählich und kumulativ« aufbaut und zu einer gravierenden Ausprägung führt (Loch 1999, S. 392). Die Anfänge dieses Biotraumas reichen bis in die intrauterine Zeit zurück.

In allen deskriptiven Annäherungen an Autismus bleibt das Moment der Angst seltsam unberücksichtigt (vgl. von Gontard 2021). So wird die fehlende Neigung zur Abstimmung mit den primären Objekten auf einen kognitiven Defekt zurückgeführt. Dornes neigt mehr dazu, die »mangelnde affektive Ansprechbarkeit des Säuglings, der sich von den gefühlsgetönten Äußerungen eines Anderen nicht ›bewegen‹ lässt« (Dornes 2006, S. 148) dafür verantwortlich zu machen. Nach Paulsen wird die affektive Unsicherheit durch frühe Kognition ersetzt und »affektive Kommunikation durch kognitive Evaluation der Beziehung. Die affektive Kommunikation wird gefürchtet, weil sie als Risiko erlebt wird« (Paulsen 1998, S. 162 f.). Aus dem Blickwinkel von Tustin wird das Kind zunächst von dem Gefühl getragen, »die Welt ›erschaffen‹ zu haben«, was im Widerspruch zu der Einsicht steht, dass es sich nach dieser Welt zu richten habe. Noch ist das Kind vor solchen Wahrnehmungen geschützt, »die zu einschneidend wären, als dass sein rudimentär ausgebildeter neuropsychischer Apparat mit ihnen zu Rande kommen könnte« (Tustin 1989, S. 20). Bei einem autistischen Kind erfolgt die Konfrontation mit dieser Realität viel zu früh. »Metaphorisch gesprochen ist es als ›Frühgeburt‹ [...] aus dem postnatalen Mutterleib in die Welt gestoßen worden und lebt daher in dem Wahn, einen Teil seines Körpers verloren zu haben« (ebd., S. 20 f.). In einem Zustand extensiver Hypersensibilität schafft das zu frühe Gewahrwerden der körperlichen Getrenntheit von der »Nicht-Selbst«-Mutter, die bislang als Teil des eigenen Körpers erlebt wurde, eine unerträgliche Erfahrung. Diese Halluzination wurde gestört, bevor das Kind eine solche Störung ertragen konnte (vgl. ebd., S. 21 f.). Folglich erscheint der pathologische Autismus als ein System von Schutzmanövern, »mit denen die ›Nicht-Selbst«-Realität zu meiden gesucht wird« (ebd., S. 31).

Bezüglich der Bedeutung einer früh erlebten Traumatisierung sind die bereits in der Fetalzeit beginnenden und beim Säugling fortgesetzten Beobachtungen von Piontelli (1996) hilfreich. In einem Fall kam es über die Gefahr eines vorzeitigen Lösens der Plazenta zu einer heftigen, von bewegungsloser Starre begleiteten Angstreaktion des Fetus auf der einen und zur Ausbildung einer massiven Angst bei der Mutter um ihr ungeborenes Baby auf der anderen Seite (vgl. Lüpke von/Gerspach 2023, S. 56).

Tustin hat die folgende Einteilung gewählt (Tustin 1989):

- Um mit dem Schrecken der körperlichen Getrenntheit fertig zu werden, entwickelt der »Schneckenhaustyp« die Wahnvorstellung, »in eine Kapsel eingeschlossen zu sein« (S. 37). Diese Kinder verhalten sich überwiegend asymbolisch, denn »die schützende Phase des normalen primären Autismus wurde gestört, ehe das Kind eine solche Störung ertragen konnte« (S. 47).
- Wie bei der traumatischen Empfindung eines körperlichen Verlusts wird beim »konfusen Typ« eine »psychotische Depression« sichtbar. Anders als bei verkapselten autistischen Kindern liegt hier eine »pathologische Verkäuelung mit dem ›Nicht-Selbst« vor. Bruchstücke des »Selbst« werden als disparate Teile empfunden, »so dass ›Selbst« und ›Nicht-Selbst« unentwerrbar vermengt sind« (S. 53).

Nissen weist darauf hin, dass beim Schneckenhaustyp kein Begriff von einem anderen existiert und das Kind »die Suche nach dem Objekt aufgegeben hat«. Zudem kommt der interpenetrative Prozess des Containings, »in dem sich Subjekt und Objekt wechselseitig Komplexität zum Strukturaufbau zur Verfügung stellen« nicht zustande (Nissen 2015, S. 112). Tustin spricht hier davon, dass es ihnen an Einbildungskraft mangelt und sie kein Innenleben haben (vgl. Tustin 2005, S. 34). Um die traumatisch erlebte und angstmachende Unterscheidung von Selbst und Nicht-Selbst zu vermeiden, dürfen »Ich« und »Du« nicht auftauchen. Deshalb verwendet ein autistisches Kind auch keinen dieser Begriffe und verharrt im »konkretistischen Denken«. Weil alle Selbst- und Objektrelationen vermieden werden müssen, erstarrt das Erleben in einer »körperlichen, sensuell-sensorischen Dominanz« (Nissen 2015, S. 115). Ähnlich sieht es Tustin: »Die Fähigkeit zu Abstraktionsleistungen als Voraussetzung für phantasievolleres und reflexives Denken wird eingeschränkt« (vgl. Tustin 2005, S. 39).

Aus kognitionstheoretischer Sicht wird moniert, dass Autist:innen an einer fundamentalen Mentalisierungsstörung leiden, weil sie »nicht in der Lage sind, in den Köpfen der anderen zu lesen«. Dies lasse sich über einen Testvergleich mit Kindern, die nicht dem Autismus-Spektrum zuzurechnen sind, nachweisen.

Dennoch es ist nicht statthaft, aus einem solchen Befund auf das »isolierte Defizit einer intellektuellen Fähigkeit« zu schließen (Kuster 2011, S. 51). Das Problem liegt eher in der unvermittelt in der Testsituation eintretenden Konfrontation mit dem Fremden. Plötzlich wird etwas fremd, das normalerweise nicht als fremd erscheint, »wie die Stimme oder Teile des eigenen Körpers« (Turnheim 2005, S. 16). Dem Testaufbau ist geschuldet, dass sich das Kind unvermittelt einer ihm unbekanntem weiblichen Person gegenüber sieht – für ein Kind mit Autismus ein traumatisches Ereignis. Aus Sicht einer psychodynamischen Mentalisierungstheorie heißt das: »Die Unfähigkeit, zutreffende Schlüsse zu ziehen, wäre nicht primär als unzureichendes Funktionieren eines Denkprozesses zu verstehen, sondern als Unmöglichkeit, sich gegenüber dem allgegenwärtigen Fremden zu schützen« (Kuster 2011, S. 52).

Obwohl es nicht mehr zulässig ist, Autismus zum Formenkreis der geistigen Behinderungen zu zählen, so ergeben sich doch verblüffende, aber allgemein vernachlässigte Gemeinsamkeiten zwischen Menschen mit geistiger Behinderung und solchen aus dem Autismus-Spektrum. Wenn ich jetzt einmal die ebenfalls aufscheinende Inzidenz von aggressiven und autoaggressiven Episoden außer Acht lasse, so gibt es die Angststarre und das Unvermögen – oder besser ausgedrückt: die Weigerung zum Symbolisieren. Den anflutenden Affekten und Fantasien ist der Weg, zu bewusstseinsfähigen mentalen Zuständen zu werden, versperrt. Für beide Phänomene lassen sich plausible psychodynamische Motive aufzeigen. Über eine sensible, von Mentalisierung getragene Annäherung an die Gemütsverfassung dieser Menschen kann es dann besser gelingen, sie tendenziell in ihren bislang unausgereiften exekutiven Funktionen allmählich zu stabilisieren. So zeigt Niedecken auf, wie ein verstehender Zugang zum Abklingen von selbstverletzendem Verhalten führt: »Ich sprach zu ihm, was genau, kann ich nicht erinnern, aber es drückte in irgendeiner Weise aus, wie sehr seine Verzweiflung und Wut mich betroffen machten. Langsam beruhigte er sich, und schließlich sagte er [...] zu mir ganz deutlich ›danke‹« (Niedecken 2003, S. 129).

Es gilt, ein Gefühl und eine Sprache für die inneren Nöte, Ängste und Konflikte zu finden, damit sich Entlastung einstellen kann. Aber: »In einer Position des Meisters zu sprechen, verfestigt ›Debilität‹« (Demuyne 1997, S. 90).

Literatur

- Allen, J. G./Fonagy, P./Bateman, A. W. (2011): *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis*. Stuttgart.
- Alvarez, A. (2001): *Zum Leben wiederfinden. Psychoanalytische Psychotherapie mit autistischen, Borderline-, vernachlässigten und missbrauchten Kindern*. Frankfurt am Main.
- Bleidick, U. (1969): *Heilpädagogik – Sonderpädagogik – Pädagogik der Behinderten*. Zeitschrift für Heilpädagogik, 20 (2). Festschrift für Gustav Lesemann zum 80. Geburtstag am 23.2.1969, 67–97.
- Bleidick, U. (1978): *Pädagogik der Behinderten* (3. Aufl.). Berlin.
- Bleidick, U. (1993a): *Methodologische Probleme einer Geschichte der Behindertenpädagogik. Die Sonderschule*, 38 (1), 2–17.
- Bleidick, U. (1993b): *Geschichtsschreibung und nationalsozialistische Vergangenheit in der Behindertenpädagogik. Die Sonderschule*, 38 (4), 225–230.
- Bleidick, U. (2001): *Sonderpädagogik*. In: G. Antor/U. Bleidick (Hg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (S. 92–94). Stuttgart.
- Bleuler, E. (1916): *Lehrbuch der Psychiatrie*. Berlin.
- Brill, W. (2011): *Pädagogik der Abgrenzung: Die Implementierung der Rassenhygiene im Nationalsozialismus durch die Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn.
- Büschi, E./Calabrese, S. (2021): *Herausforderndes Verhalten*. In: *socialnet Lexikon*. <https://www.socialnet.de/lexikon/4704> (Zugriff am 18.03.2023).
- Calabrese, S./Zambrino, N. (2022): *Herausfordernde Verhaltensweisen: Ein Hindernis für die Entfaltung von Inklusion? Menschen*. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 5, 45–51.
- Dederich, M. (2016): *Ethische Aspekte der Inklusion*. In: K. Ziemer (Hg.): *Lexikon Inklusion* (S. 71–73). Göttingen.
- Dederich, M. (2022): *Ethik der Sorge: Verantwortung, Anerkennung, Gerechtigkeit im Zeichen radikaler Andersheit. Ein Versuch. Menschen*. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 1, 33–39.
- Demuyne, J. (1997): *Deblität: Fragen nach der Struktur*. In: E. Heinemann/J. de Groef (Hg.): *Psychoanalyse und geistige Behinderung* (S. 82–91). Mainz.
- Diem-Wille, G. (2012): *Denken und Fühlen. Die Bedeutung der inneren Welt für das pädagogische Handeln. Reflexion der pädagogischen Praxis im Work-Discussion-Seminar*. In: G. Diem-Wille/A. Turner (Hg.): *Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung* (S. 117–139). Stuttgart.
- Dornes, M. (2006): *Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung*. Frankfurt am Main.
- Dosen, A. (1993): *Diagnostische und therapeutische Probleme*. In: C. Gaedt/S. Bothe/H. Michels (Hg.): *Psychisch krank und geistig behindert. Regionale Angebote für psychisch kranke Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 91–107). Dortmund.
- Ellesat, P. (2012): *ADHS – alles nur genetisch? Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie*, 43 (1), 75–96.
- Ellger-Rüttgardt, S. L./Schmetz, D./Wachtel, P. (2023): *Nachruf Prof. Dr. Dr. h. c. Ulrich Bleidick*. Zeitschrift für Heilpädagogik, 74 (3), 138–139.
- Feuser, G. (2008): *Intensiv, herausfordernd, aggressiv? Auffälliges Verhalten von behinderten Menschen verstehen*. In: *Evangelisches Diakoniewerk* (Hg.): *An Grenzen kommen. Begleitung von behinderten Menschen mit herausforderndem Verhalten* (S. 34–44). Gallneukirchen.
- Fischer, E. (2010b): *Geistige Behinderung im Kontext der ICF – ein interdisziplinäres, mehrdimensionales Modell?* In: Fischer, E. (Hg.): *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen, Theorien, aktuelle Herausforderungen* (S. 385–417). Oberhausen.

- Fuchs, T. (2021): *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption* (6. Auflage). Stuttgart.
- Gaedt, C. (1986): *Besonderheiten der Behandlung psychisch gestörter geistig Behinderter mit Neuroleptika. Neuerkeröder Beiträge 1. Neuerkerode.*
- Gaedt, C./Gärtner, D. (1990): *Depressive Grundprozesse – Reinszenierung der Selbstentwertung. Neuerkeröder Beiträge 6. Neuerkerode.*
- Gerspach, M. (2004): *Betreuungsarbeit in der Institution.* In: M. Gerspach/D. Mattner (Hg.): *Institutionelle Förderprozesse von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 53–111). Stuttgart.
- Gerspach, M. (2009): *Psychoanalytische Heilpädagogik. Ein systematischer Überblick.* Stuttgart.
- Gerspach, M. (2014): *Generation ADHS – den »Zappelphilipp« verstehen.* Stuttgart.
- Gerspach, M. (2018): *Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik. Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern.* Stuttgart.
- Gerspach, M. (2019): *Von der Euthanasie der NS-Zeit zur neuen Behindertenfeindlichkeit.* In: S. Andresen/D. Nittel/C. Thompson (Hg.): *Erziehung nach Auschwitz bis heute. Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft* (Bd. 22). Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main (S. 333–351). Norderstedt.
- Gerspach, M. (2021): *Verstehen, was der Fall ist. Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik.* Stuttgart.
- Gerspach, M. (2022): *Die Bedeutung der Psychoanalytischen Pädagogik für die Sonderpädagogik.* In: M. Dörr/M. Kratz (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet/Rubrik: Psychoanalytische Pädagogik/Psychoanalytische Pädagogik in unterschiedlichen Praxisfeldern* (S. 1–31). Weinheim, Basel.
- Gontard von, A. (2021): *Das DC:0–5-Klassifikationssystem zur Diagnose von psychischen Störungen bei Säuglingen, Klein- und Vorschulkindern. Frühförderung interdisziplinär*, 40 (44), 38–51.
- Greving, H./Gröschke, D. (Hg.) (2000): *Geistige Behinderung: Reflexionen zu einem Phantom.* Bad Heilbrunn.
- Gröschke, D. (1993): *Praktische Ethik der Heilpädagogik: Individual- und sozialetische Reflexionen zu Grundfragen der Behindertenhilfe.* Bad Heilbrunn.
- Hänsel, D. (2009): *Karl Tornow: Propaganda für die Sonderschule. Behindertenpädagogik*, 48 (4), 341–351.
- Hänsel, D. (2012): *Quellen zur NS-Zeit in der Geschichte der Sonderpädagogik. Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), 242–261.
- Hänsel, D. (2017): *Sonderpädagogik im Nationalsozialismus und der Zusammenhang von Exklusion und Inklusion. Behindertenpädagogik*, 56 (2), 133–150.
- Hanselmann, H. (1941): *Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung (Heilpädagogik).* Zürich.
- Heinemann, E./de Groef, J. (1997): *Psychoanalyse und geistige Behinderung.* Mainz.
- Hinshelwood, R. D. (2004): *Wörterbuch der Kleinianischen Psychoanalyse.* Stuttgart.
- Horkheimer, M./Adorno, T. W. (1969): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente.* Frankfurt am Main.
- Hoven-Buchholz, K. (2001): *Zu dumm zum Leiden? Psychoanalytische Überlegungen zur geistigen Behinderung. Psychosozial*, 24 (4), 113–125.
- Hüther, G. (2010): *Erfahrung gemeinsamen Erlebens ist entscheidend. »ADHS ist keine Krankheit!« Interview. Pädiatrie* 2, 7–10.
- Jantzen, W. (1975): *Behinderung und Faschismus. Zum 30. Jahrestag der Befreiung vom Hitlerfaschismus. Behindertenpädagogik in Hessen*, 14 (4), 150–169.
- Jantzen, W. (1976): *Zur begrifflichen Fassung von Behinderung aus der Sicht des historischen und dialektischen Materialismus. Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23 (7), 428–436.

- Jantzen, W. (2000): Geistige Behinderung ist kein Phantom – Über die soziale Wirklichkeit einer naturalisierten Tatsache. In: H. Greving/D. Gröschke (Hg.): *Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom* (S. 166–178). Bad Heilbrunn.
- Kastl, J. M. (2010): *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. Wiesbaden.
- Klein, M. (1972): *Das Seelenleben des Kleinkinds und andere Beiträge zur Psychoanalyse*. Reinbek bei Hamburg.
- Kobi, E. E. (2000): Zur terminologischen Konstruktion und Dekonstruktion Geistiger Behinderung. In: H. Greving/D. Gröschke (Hg.): *Geistige Behinderung; Reflexionen zu einem Phantom* (S. 63–78). Bad Heilbrunn.
- Kohut, H. (1975): *Die Zukunft der Psychoanalyse*. Frankfurt am Main.
- Korff-Sausse, S. (1997): Ein psychoanalytischer Ansatz bei geistiger Behinderung. In: E. Heinemann/J. de Groef (Hg.): *Psychoanalyse und geistige Behinderung* (S. 58–73). Mainz.
- Kossat, J./Kossat, R. (o.J.): Was versteht man unter herausforderndem Verhalten? <https://www.herausforderndes-verhalten.de> (Zugriff am 18.03.2023).
- Kron, M./Schmidt, L. D./Fischle, A. (2018): Bildungsteilhabe durch schulische Assistenz. *Netzwerkbasierte Unterstützung für Schüler und Schülerinnen im autistischen Spektrum*. Siegen.
- Kuster, M. (2011): Effet. *Journal für Psychoanalyse*, 31 (52), 46–53.
- Lanwer, W. (2020): Philosophisch anthropologische Konzeptionen zur Vorstellung vom Menschen. <https://doi.org/10.30820/0341-7301-2020-4-359>
- Leber, A. (1972): Psychoanalytische Reflexion – ein Weg zur Selbstbestimmung in Pädagogik und Sozialarbeit. In: A. Leber/H. Reiser (Hg.): *Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Perspektiven sozialer Berufe* (S. 13–51). Neuwied, Berlin.
- Leber, A. (1979): Heilpädagogik – was soll sie heilen? In: F. Schneeberger (Hg.): *Erziehungswissenschaften. Antworten aus dem Werk Paul Moors* (S. 59–77). Luzern.
- Leber, A. (1988): Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: G. Iben (Hg.): *Das Dialogische in der Heilpädagogik* (S. 41–61). Mainz.
- Loch, W. (1999): *Die Krankheitslehre der Psychoanalyse. Allgemeine und spezielle psychoanalytische Theorie der Neurosen, Psychosen und psychosomatischen Erkrankungen bei Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart, Leipzig.
- Lorenzer, A. (1974): *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis*. Frankfurt am Main.
- Lüpke von, H. (1996): Die vielfältigen Dimensionen des Dialogs. In: Paritätisches Bildungswerk Bundesverband e.V. (Hg.): *Von der Behandlung der Krankheit zur Sorge um Gesundheit. Entwicklungsförderung im Dialog* (S. 65–71). Frankfurt am Main.
- Lüpke von, H. (2006): »Ein Zeichen sind wir, deutungslos ...« Kinder, die nicht stören können. <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-02-06-luepke-zeichen.html> (Zugriff am 18.03.2023).
- Lüpke von, H. (2009): AD(H)S und Ritalin: Polarisierung und Positionierung in der pädagogischen Arbeit. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 9, 31–33.
- Lüpke von, H./Gerspach, M. (2023): Wie steht es um den Zusammenhang von Autismus und ADHS? *Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 1, 53–59.
- Mannoni, M. (1972): *Das zurückgebliebene Kind und seine Mutter – Eine psychoanalytische Studie*. Olten, Freiburg.
- Mattner, D. (2000): *Behinderte Menschen in der Gesellschaft: Zwischen Ausgrenzung und Integration*. Stuttgart.
- Morelle, C. (1997): Selbstverletzung: Körper und geistige Behinderung. In: E. Heinemann/J. de Groef (Hg.): *Psychoanalyse und geistige Behinderung* (S. 74–81). Mainz.
- Moser, V. (2003): *Konstruktion und Kritik: Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen.
- Neuhäuser, G. (2000a): Geistige Behinderung aus medizinischer Sicht. In: H. Greving (Hg.): *Geistige Behinderung: Reflexionen zu einem Phantom* (S. 32–38). Bad Heilbrunn.
- Neuhäuser, G. (2000b): Medizinische Diagnostik – Intuition und Algorithmus. In: M. Buchka (Hg.): *Intuition als individuelle Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit in der Heilpädagogik* (S. 69–82). Luzern.

- Neuhäuser, G./Beckmann, D./Pauli, U. (1989): Psychologische Determinanten neurologischer Symptome und neurologischer Syndrome bei Kleinkindern. In: *Jahrbuch der medizinischen Psychologie*, Band. 2, (S. 139–156). Berlin, Heidelberg, New York.
- Neuhäuser, G./Beckmann, D./Pauli, U. (1990): Zur Entwicklung sogenannter Risikokinder, Frühförderung interdisziplinär, 9 (1), 1–11.
- Niedecken, D. (1997): Die »Organisierung« von geistiger Behinderung. In: E. Heinemann/J. de Groef (Hg.): *Psychoanalyse und geistige Behinderung* (S. 101–116). Mainz.
- Niedecken, D. (2003): *Namenlos. Geistig Behinderte verstehen* (4. überarb. u. erw. Aufl.). Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Nissen, B. (2015): Zur psychoanalytischen Konzeptualisierung und Behandlung von Störungen aus dem autistischen und autistoiden Spektrum. *Psychotherapeutenjournal*, 2, 110–119.
- Paulsen, S. (1998): Affekt und Beziehung – theoretische und therapeutische Überlegungen. *Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie*, 29 (2), 155–167.
- Pforr, U. (2022): Wie behindert man einen Geist? Ursache und Wirkung der Diagnose geistige Behinderung. In: M. Günther/J. Heilmann/A. Kerschgens (Hg.): *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln* (S. 483–513). Gießen.
- Piontelli, A. (1996): *Vom Fetus zum Kind. Die Ursprünge des psychischen Lebens. Eine psychoanalytische Beobachtungsstudie*. Stuttgart.
- Preiß, H. (2006): *Ein psychoanalytischer Blick auf geistige Behinderung. Impulse für Theorie und Praxis der Geistigbehindertenpädagogik*. Rimpf.
- Prenzel, A. (2006): *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Opladen.
- Rösner, H.-U. (2010): Inklusion allein ist zu wenig! Plädoyer für eine Ethik der Anerkennung. In: M. Dederich/H. Greving/C. Mürner/P. Rödler (Hg.): *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik* (S. 126–141). Gießen.
- Sinason, V. (2000): *Geistige Behinderung und die Grundlagen menschlichen Seins*. Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Stern, M. (1972): Trauma, Todesangst und Furcht vor dem Tod. *Psyche – Z Psychoanal*, 26 (12), 901–928.
- Theunissen, G. (2013): Autismus – Tradition und Wandel. *Behinderte Menschen*, 36 (4/5), 17–28.
- Tornow, K. (1935): Die Einheit der Fachschaft V (Sonderschulen) im NSLB und die sich daraus ergebende Schau ihrer Arbeit in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht. *Die deutsche Sonderschule*, 2 (2/3), 110–129.
- Tornow, K. (1943): *Völkische Sonderpädagogik und Kinderpsychiatrie: Bericht über die 1. Tagung der Deutschen Gesellschaft für Kinderpsychiatrie und Heilpädagogik in Wien am 5. September 1940*. In: *Zeitschrift für Kinderforschung*, 49 (1), 76–86.
- Turnheim, M. (2005): *Das Scheitern der Oberfläche. Autismus, Psychose, Biopolitik*. Zürich, Berlin.
- Tustin, F. (1989): *Autistische Zustände bei Kindern*. Stuttgart.
- Winnicott, D. W. (1990): *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Frankfurt am Main.

Das Primat des Visuellen im Mentalisierungsdenken – ableismuskritische Interventionen

Lukas Kleinhenz, Dino Capovilla

1. Einleitung

Wie erhalte ich eine Vorstellung vom Anderen und von mir selbst? – Es ist dieser Punkt, an dem diverse Diskurse aus Philosophie, Psychologie und Pädagogik auf multiple Weise zusammenlaufen. Seien es die philosophischen Überlegungen zur Intersubjektivität (vgl. z. B. Ricoeur 2022), zur Subjektivation (vgl. z. B. Butler 2018) oder das psychologische und pädagogische Problem der Erziehung. Bei all den unterschiedlichen Herangehensweisen, methodischen Durchdringungen und Schwerpunktsetzungen scheint eines klar: Selbst- und Fremdverstehen bauen aufeinander auf, sind miteinander verwoben und wechselseitig aufeinander bezogen. Peter Fonagy (2015) fasst dies zusammen als »bis in den deutschen Idealismus und die Philosophie des Geistes zurückreichende Auffassung, dass wir uns selbst durch andere verstehen lernen« (S. 10).

In diesem diskursiven Feld, dieser auch geisteswissenschaftlichen Tradition, bewegen sich die pädagogisch und psychologisch virulenten Überlegungen zum Phänomen der Mentalisierung. Gemeinsam ist ihnen die Frage, wie es uns gelingt, das Gegenüber als ein Wesen zu imaginieren, dessen Verhalten von inneren Beweggründen und Prozessen wie Wünschen, Gedanken und Emotionen geleitet wird. Wie es uns gelingt, uns das Verhalten des Anderen auf eben diese Weise zu erklären und dadurch ebenso einen Zugang zum eigenen Gefühlsleben zu erhalten, indem es uns über ein gespiegeltes Außen zugänglich wird.

Als grundlegendes Movens dieser Prozesse arbeitet der Mentalisierungsdiskurs dabei die Bedeutung frühkindlicher Bindungserfahrung (vgl. Bowlby 1995; Brisch 2013) heraus. Aber auch philosophische Überlegungen zur Intersubjektivität und einer anerkennungstheoretisch fundierten Philosophie des Geistes spielen eine grundlegende Rolle (Fonagy et al. 2015, S. 10 f.).

Die vorliegende Arbeit möchte sich auf den zweiten Bereich und damit auf eine Sphäre konzentrieren, die der Debatte um Mentalisierung vorausgeht, diese fundiert und ihr gewissermaßen das Vokabular und die Denkfiguren zur Ver-

fügung stellt, mit der Phänomene des Mentalisierens beschrieben werden können. Auf eben dieser grundlegenden Ebene des Beschreibens von Prozessen der Mentalisierung, so die These, lässt sich ein implizites *Primat des Visuellen* ausmachen. Der wechselseitige Kontakt zwischen Menschen, die Imagination des Anderen, wie der Bezug zum Eigenen, werden prädominant als *Vorgänge des Sehens, des Blickens und Erblickt-Werdens* gedacht und beschrieben. Was damit einhergeht ist eine ableistische Tendenz, die eben diese Vorgänge an die Fähigkeit zu Sehen knüpft und damit auf eine medizinisch-organische Funktionsfähigkeit engzuführen droht, welche Ausschlüsse produziert.

Die in diese Richtung angestellten Begründungsmuster bauen auf Analysen von Jean-Paul Sartres Subjektivations-Szene durch den Blick des Anderen (Sartre 1991, S. 457 ff.) sowie Emmanuel Lévinas Figur des »Antlitz des Anderen« (Lévinas 1998, S. 221 f.) auf. Die beiden Ansätze dienen dabei als Ausgangspunkte einer phänomenologischen Exploration, die ein implizites Primat des Visuellen im Denken von Intersubjektivität ausleuchten möchte, welches dazu führt, dass auch Mentalisierung in ihrer bisherigen Färbung, prädominant als visuell-kognitiv gedachter Vorgang erscheint.

Der Artikel unternimmt zudem den Versuch, Kerngehalte der Mentalisierungsfähigkeit mit den Besonderheiten der pädagogischen Arbeit mit blinden Menschen in Verbindung zu bringen. Die Gruppe blinder Menschen umfasst an dieser Stelle alle Menschen, die durch die Einschränkung ihres Sehvermögens entweder benachteiligt sind, was Mentalisierungsfähigkeit betrifft oder aber vielmehr Mentalisierungsfähigkeit in einem stärkeren Ausmaß entwickeln müssen, da ihnen für die Einschätzung des Gegenübers visuelle Informationen wie wahrgenommene Gestik, Mimik oder Körperhaltung fehlen, während sie – auch bei eingeschränkter Fähigkeit zu sehen – nicht von der intersubjektiven und sozialen Anforderung befreit sind, sich ein »Bild« des Anderen zu machen. Stärker in den Fokus rücken dadurch die Interpretation von Sprechgeschwindigkeit, die Art der verwendeten Worte, nichtsprachliche Laute und die Klangfarbe von Äußerungen (vgl. Wünscher 2011, S. 44 f.). Prozesse der Mentalisierung und Soziale Situationen überhaupt scheinen von multiplen Verschiebungen und Hierarchien durchzogen, wenn eine Person des intersubjektiven Geschehens einen im Hinblick auf die Fähigkeit zu sehen stark beeinträchtigten Körper besitzt. Mentalisierung im Hinblick auf diese Herausforderung zu analysieren ist damit das zweite Anliegen der vorliegenden Arbeit.

Dabei erscheint der Andere nie ausschließlich sinnlich rezipierbar oder schlicht aus der Summe des sinnlich Rezipierten zusammengesetzt, sondern – wie Hermann Schmitz es im Eingangszitat andeutet – immer auch als eine mentalisierende Eigenleistung des begegnenden Subjekts. Eine komplexe Anti-

zipation, dessen Qualität mehr einem Reagieren auf die Präsenz des Anderen gleicht und nicht an bestimmte Sinnesmodalitäten gekoppelt ist.

»Wenn ich vom Leib spreche, denke ich nicht an den menschlichen oder tierischen Körper, den man besichtigen oder betasten kann, sondern an das, was man in dessen Gegend von sich spürt, ohne über ein ›Sinnesorgan‹ wie Auge oder Hand zu verfügen« (Schmitz 1990, S. 115).

Da intersubjektive Prozesse jedoch häufig und äußerst dominant mit Metaphern des Blickens und Erblickt-Werdens beschrieben und analysiert werden, lässt sich eine Engführung auf einen Sinneskanal ausmachen, die zum einen ableistisch wirken kann und zum anderen der von Schmitz angedeuteten phänomenalen Bandbreite der Leibhaftigkeit des anderen nicht gerecht wird.

Foucault versucht derart naiven Vorstellungen der sinnlichen Wahrnehmung den Zahn zu ziehen, indem er gleichsam »hinter« dem physischen Auge ein feineres Auge lokalisiert, das zwar verborgen aber unfassbar agil und machtvoll agiert und als Metapher hegemoniale Achsen der Anerkennung erscheint.

»Hinter jedem sehenden Auge gibt es ein feineres Auge, so verborgen, doch so agil, dass wahrlich sein allmächtiger Blick am weißen Augapfel seines Fleisches nagt« (Foucault 1963, S. 21).

Dieses Auge bildet die Wirklichkeit nicht ab, sondern ordnet und bewertet sie im Dienste der herrschenden sozialen Ordnungen. Es bestimmt, was überhaupt gesehen (im Sinne von bemerkt, reflektiert, problematisiert) wird und was nicht. Auch diese subtile Macht- und Herrschaftsmechanismen muss der Mentalisierungsdiskurs bedenken, soll er nicht in die Fallgrube einer naiven Vorstellung der unabhängigen, moralisch souveränen und von strukturalen Herrschaftsdiskursen bereinigten Mentalisierung des Anderen tappen. Mentalisieren ist dann mit Anerkennungsprozessen genauso verknüpft wie mit der »Aufteilung des Sinnlichen« (Rancière 2002), die evoziert, dass sowohl dem Politischen als auch dem pädagogischen Wahrnehmungssystem zugrunde liegen, welche die Souveränität des Einzelnen übersteigen und festlegen, was sich überhaupt zeigen kann. Intersubjektivität an Prozesse des Blickens und Erblickt-Werdens zu koppeln, könnte sich als eines dieser wirkmächtigen Wahrnehmungssysteme erweisen, die unsere vermeintlich intimen und rein subjektiven Wahrnehmungsprozesse vorstrukturieren. Dies herauszustellen und zu analysieren kann deshalb als subversives Gegenprogramm zu einem derartigen Primat des Visuellen und seinen ableistischen Anklängen erscheinen.

Um den Mentalisierungsansatz grundzulegen, wird zunächst Bezug auf die »Theory of Mind« genommen (Kap. 2). Darauf aufbauend und anknüpfend an das Verständnis von Selbst-Mentalisierung als subjektbildendes Phänomen soll durch einen Rekurs auf Jean-Paul Sartre und Axel Honneths Aufarbeitung desselben herausbearbeitet werden, warum uns das eigene Selbst als Objektivierung im Blick des Anderen zugänglich wird (Kap. 3). Im Zentrum steht hier das Phänomen des Erblickt-Werdens und damit zusammenhängende Mentalisierungsprozesse der eigenen Person über den gedachten Anderen. In Bezug auf Emmanuel Lévinas soll darauf aufbauend das Erblicken des Anderen, in der Figur des Antlitzes, und ein so etablierter »ethischer Widerstand« (Lévinas 1998, S. 199) analysiert werden (Kap. 4). Diese beiden für den Mentalisierungsansatz relevanten intersubjektiven Blickrichtungen des a) Gesehen-Werdens durch den Anderen (Sartre) und b) Sehens des Anderen (Lévinas) sollen dann mit Phänomenen von Blindheit konfrontiert werden (Kap. 5). Dabei liegt der Fokus auf Verschiebungen in der Subjektivierung, auf Ungleichgewichten und Hierarchisierungen – und den damit einhergehenden *machtvollen Konstituierungen behinderter Subjektivität* durch den imaginierten Blick des nicht-behinderten Anderen. In kritischer Auseinandersetzung mit einem vermuteten impliziten Primat des Visuellen innerhalb der Mentalisierungsdiskurse soll abschließend, unter Bezug auf Michel Foucaults Analysen antiker schriftlicher Korrespondenzen, das innere Bild des Anderen als etwas Nicht-Visuelles und nicht zwingend auf visuelle Reize Aufbauendes, herausgearbeitet werden, um so zu einer Diskurserweiterung anzuregen, die etwaigen ableistischen Tendenzen innerhalb der Mentalisierungsdebatte entgegenzuwirken vermag (Kap. 6). Dabei ist nicht Verbesserung das Ziel, sondern eine Ausdifferenzierung und Erweiterung des Mentalisierungsansatzes auf nicht-optische Sinngehalte. Der Artikel versteht sich dabei als Beitrag zur geistes- und sozialwissenschaftlichen Flankierung der Mentalisierungsdebatte, indem kritische Bezüge zu den disability studies hergestellt, unterschiedlich gelagerte Anerkennungsdimensionen mitgedacht und Impulse zur Diversifizierung gesetzt werden.

2. Mentalisierung und Theory of Mind

Kalisch (2012, S. 337) sieht in der psychoanalytischen Mentalisierungstheorie »eine Theorie des menschlichen Geistes«, die auf der von Baron-Cohen (1995) entwickelten »Theory of Mind« aufbaut. Diese expliziert das Ergebnis eines (im Säuglingsalter einsetzenden) Lernprozesses, an dessen Ende die Fähigkeit steht, sich selbst und andere Menschen als Lebewesen mit mentalen Zuständen re-

präsentieren zu können. Der Zugang zu den eigenen Emotionen erfolgt dabei über die Bezugspersonen im Säuglingsalter, welche die Affekte des Säuglings aufnehmen, markieren und spiegeln (vgl. Kalisch 2012, S. 339 f.). So ist der Säugling in der Lage, den eigenen Emotionszuständen im Außen zu begegnen und sich in Beziehung zu ihnen zu setzen. Hier liegt die Keimzelle für die Fähigkeit der Affektregulation, als ein Sich-in-Beziehung-Setzen zu sich. Die Beziehung zum eigenen Innenleben wird zunächst über eine Explikation innerer Vorgänge im aufnehmenden Außen gelernt.¹ Und zwar dadurch, dass mir der oder die großen Anderen (meist die primären Bezugspersonen) meine Emotionen wider spiegeln und ihnen im Sinne von »Containment« (Bion 1997) Raum geben. Die Wahrnehmung meiner Selbst liegt also in gewisser Weise außerhalb von mir und ich erlerne sie vom Säuglingsalter an in diesem sozialen Außen. So Kalisch:

»Die Grundannahme lautet, dass der Geist bzw. das Mentale von den Kindern zuerst im Verhalten der anderen Mitmenschen entdeckt wird. So lernen die Kinder, das Verhalten der Anderen als Indikator für das Vorhandensein (und später zur Prognose) mentaler Zustände zu verstehen: Wir lernen uns selbst durch andere zu verstehen (Fonagy et al., 2004). Selbstverstehen wird also nur möglich durch Fremdverstehen. Nur über den sozialen Blick der Anderen auf uns selbst gelangen wir zur eigenen Identität« (Kalisch 2012, S. 337).

Eben dieser »soziale Blick der Anderen auf uns selbst« als Grundlage der Mentalisierung soll in der vorliegenden Arbeit genauer betrachtet werden.

In der Beschreibung von Kalisch wirkt die Mentalisierungsfähigkeit des Eigenen, die Imagination der eigenen Identität über den Blick der Anderen, wie das Ergebnis eines allmählichen Prozesses, der sich sukzessive einstellt. Ein Lernen, das sich durch mehrfaches Erleben peu à peu aufschichtet. Mit Sartres Blickanalysen soll ergänzend und in Kontrast dazu eine Art schockhafte Plötzlichkeit des Phänomens beschrieben werden, das mit einer tiefgreifenden und existenziellen Scham einhergeht (Sartre 1991, S. 407 f.). Denn der Besitz eines Blickes auf sich selbst scheint nur durch eine Form existenzieller Enteignung möglich. Dabei erscheint das Sehen und die Mentalisierung des Sehens als der zentrale Modus, in dem diese subjektivitätsbildende Enteignung beschrieben wird. In

1 Hier findet sich eine Parallele zu Judith Butlers Theorie des Subjekts als fundamental bezogenes und damit vulnerables, nicht umfassend souveränes und von eben jenen sozialen Beziehungen abhängiges Wesen (Butler 2018). Der Bezug zum und die Vorstellung eines »Eigenen« ist nur durch eine primäre und fundamentale Enteignung möglich.

Bezug auf Blindheit und den damit zusammenhängenden Prozessen von sozialer Behinderung erhält das Phänomen eine besondere Brisanz.

3. Sartre: Das Selbst als Objektivation im Blick des Anderen

Sartre stützt und bezieht die Blickanalysen, mit denen er Subjektivität denkt, auf eine konkrete, beispielhafte Szene, zu finden in seinem Hauptwerk »Das Sein und das Nichts« unter dem Kapitel »Der Blick« (Sartre 1991, S. 457), die sich folgendermaßen paraphrasieren lässt:

Ein Mensch wird auf Geräusche hinter einer verschlossenen Türe aufmerksam, die sein Interesse erregen. Er blickt durch das Schlüsselloch, um sehen zu können, was dort los ist. In dem Moment hört er hinter sich Schritte, die ihm schlagartig signalisieren, dass er gesehen wird (vgl. Sartre 1991, S. 467 ff.).

Axel Honneth (2003) gliedert die darauf aufbauenden Analysen Sartres in drei Schritte, an denen auch wir uns orientieren möchten.²

1. Für den Ausgangspunkt der Szene ist zunächst wichtig, dass Sartre dem Akteur keine bewusste Absicht zuschreibt. Er wird von den Geräuschen hinter der Türe angesprochen und reagiert lediglich mit dem Durch-das-Schlüsselloch-Linsen. Man könnte auch von einer reflexartigen Handlung sprechen, die vom Subjekt nicht weitergehend be- oder überdacht ist. Das Blicken durch das Schlüsselloch ist dabei nicht isoliert als ein Akt der Spionage intendiert, sondern überwindet lediglich das Hindernis, der den Blick versperrenden Tür. Eine die Handlung ausführende Instanz und die Handlung selbst ist vom Subjekt also nicht reflektiert, es ist sozusagen seine Handlungen, geht in ihnen auf: Es ist sich seiner selbst nicht bewusst (vgl. Honneth 2003, S. 146).
2. Der nächste Schritt beschreibt die Wendung der Situation durch den Blick des Anderen hin zu einer plötzlichen Bewusstheit über sich selbst. Sie zeigt sich vor allem in der Umkehrung der Richtung der Aufmerksamkeit des Protagonisten. Dieses Kippen der Aufmerksamkeit wird in seiner Plötzlichkeit

2 Auf die eigentliche Motivation Sartres, die Fremdexistenz gegenüber den Vorbehalten eines radikalen Solipsismus zu verteidigen, kann dabei nicht genauer eingegangen werden. Das Interesse der Auseinandersetzung liegt darin, zu verstehen, wie Sartre Subjektivation denkt und welche Rolle und Funktion dabei das Visuelle einnimmt. Außerdem danken wir Pierre-Carl Link für den Hinweis, dass sich nicht nur Axel Honneth eingehend anerkennungstheoretisch mit Sartres Blickanalyse beschäftigt. Bei Benjamin (2004, 2013) liegt eine dezidiert psychoanalytische Lesart der beschriebenen Phänomene vor, die zum besseren Verständnis zusätzlich herangezogen werden kann.

von Sartre sprachlich in einem prägnanten Satz beschrieben: »Jetzt habe ich Schritte im Flur gehört: man sieht mich« (Sartre 1991, S. 469). Das »man sieht mich« zeigt die »Störung [...] [des] präreflexiven Handelns« (Honneth 2003, S. 146). Es zwingt zu »einer abrupten Verlagerung der Aufmerksamkeit« (ebd.). Anstatt ihrer vormaligen Ausrichtung auf das Geschehen hinter dem Schlüsselloch, auf die »Objektwelt der handhabbaren Umgebung« (ebd.) wendet sich die Aufmerksamkeit auf das eigne Ich. Dieses »Ich« ist es dann, das, wie Honneth es ausdrückt, »wie mit einem Schlag in den Horizont des Bewusstseins ›einbricht‹« (2003, S. 146). Vorher war das Ich sozusagen nicht anwesend, sondern lediglich die Wahrnehmung der äußeren Welt und der Ursprung dieser Wahrnehmung wurde nicht reflektiert. Im Sinne von William James' (1890) Unterscheidung von »I« und »Me« war es ein »I« ohne ein »Me« (vgl. Fonagy et al. 2015, S. 11 f.). Mit dem erlebten Blick des Anderen erhält dieses vormalig nicht bewusste Ich schlagartig Konturen: I see. – But someone sees me. Dieses plötzlich einfallende »Mich« erscheint »in seiner Rolle als Objekt für Andere« (Honneth 2003, S. 146). So zeigt sich: Das, was ich bin, meine wirkliche Existenz in der Welt der Dinge, entzieht sich mir. Vorher war ich meine Möglichkeiten, meine auf mich zulaufende Wahrnehmung, meine Handlungen, also das, was außerhalb von mir liegt, in mir zusammenkommt, was ich aber eigentlich nicht bin – jetzt bin ich »Ich«: Ein isoliert wahrnehmbares Etwas in Raum und Zeit. Und das über einen Prozess, der außerhalb von mir abläuft, außerhalb von dieser meiner Wahrnehmung. An der von Sartre beschriebenen und analysierten Szene wird das grundlegend intersubjektive Moment der Selbst-Mentalisierung greifbar.

3. Das Erblickt-Werden wird nicht bloß erkannt, sondern tiefgreifend erlebt, als eine Veränderung der inneren Verfasstheit. In ihm zeigt sich laut Honneth nicht nur eine Bewusstseinsveränderung des Protagonisten, sondern ein grundlegender »Einstellungswandel, der dessen Selbstbild zwangsläufig in eine Krise stürzen muss« (Honneth 2003, S. 147). Das Subjekt realisiert, dass es nicht nur für-sich, sondern auch an-sich in der Welt besteht, wie dies sonst nur Gegenstände tun. Was so geschehe, sei Honneth zufolge das »existentielle nachvollziehen [...] einer anderen Kategorie von Sein anzugehören« (Honneth 2003, S. 147 f.). Sartre selbst spricht von der »Wahrnehmung meiner selbst als Natur« (Sartre 1991, S. 473). Ergänzen lässt sich: Die Wahrnehmung meines Dinglich-Seins. Nach Sartre habe ich in diesem Moment »meine Transzendenz abgelegt [...] ich habe ein Aussen« (Sartre 1991, S. 473). Sartres ontologische Blickanalysen bieten hier einen Zugang zur Mentalisierung, der nicht kognitiver Natur ist, sondern von einem un-

mittelbaren, existenziellen Erleben bestimmt wird. Dies zeigt sich nicht zuletzt an der Scham in Konfrontation mit der eigenen Objektivität und der damit einhergehenden Exposition. So lässt sich formulieren: Ich werde von jemandem in seiner Welt gesehen, ich bin ein Etwas, ein Objekt unter Objekten in der Welt eines anderen. Ich werde mir schlagartig meiner Objektivität in der Welt bewusst, indem die Welt nicht mehr lediglich das ist, was in meiner Wahrnehmung auf mich ausgerichtet ist, auf mich als Mittelpunkt zuläuft, sondern ich selbst mir als ein solches Objekt in der äußeren Welt erfahrbar werde. Als ein Punkt im Raum. Zunächst könnte der Eindruck entstehen, dass dieses schlagartige Realisieren der eigenen Objektivität keinen Prozess von Mentalisierung darstellt, da diese impliziert, dass ich mir selbst als denkendes und vor allem fühlendes Wesen zugänglich werde, als ein Wesen der Innerlichkeit und eben nicht als Objekt. Erinnern wir uns an die Beschreibungen Sartres und Honneths Einordnungen wird jedoch klar, dass hier ein unmittelbares Erleben beschrieben ist, auf das meist ein tief empfundenes Gefühl der Scham folgt. Ich erlebe mich als etwas Exponiertes und es ist diese Exposition, die mein Ich als Körper in der Welt der Dinge ist, für die ich mich schäme. Ich erlebe mich also nicht nur als etwas, das Gefühle hat, sondern auch als etwas, auf das hin ich mich emotional beziehe, als etwas auf das ich Gefühle entwickle. Diese Art des Selbstbezugs stellt eine genuine und existenzielle Form der Selbst-Mentalisierung dar.

Was insgesamt auffällt: Diese derart existenzielle Verortung des Subjekts wird bei Sartre prädominant visuell gedacht. Es sind zwar akustische Signale, das Geräusch von Schritten, die dem Subjekt signalisieren, dass eine andere Person anwesend ist. Das Kippen der inneren Verfasstheit wird jedoch nicht durch das Geräusch, sondern durch die Antizipation gesehen zu werden ausgelöst. Folgen wir der »light switch theory« (Parker 2003), hat dieses Primat des Visuellen auch eine plakative existenzielle Bedeutung. Mit der Entstehung des Auges vor 541 Millionen Jahren kam es zu einem exorbitanten Evolutionsschub (Kambriische Artenexplosion), da nicht nur die Möglichkeiten durch das Sehenkönnen, sondern vor allem auch der mehr oder weniger erfolgreiche Umgang mit dem Gesehenwerden bestimmte, ob sich Lebewesen als Jäger durchsetzten oder als Beute ausstarben. Selbst aus evolutionsbiologischer Perspektive besitzt das Sehen also eine existenzielle Imprägnation des Intersubjektiven, die es als genuines Bezugsgeschehen und nicht lediglich als passive sinnliche Perzeption erscheinen lässt. Sehen und gesehen werden induziert ein Verhalten zueinander durch Antizipationen der Art und Weise wie der oder das andere mich sieht.

Das Für-einen-anderen-sichtbar-Sein lokalisiert das Subjekt als Objektivierung im Raum. Ich bin dem Anderen (und dadurch – über die Antizipation des fremden Blicks – auch mir selbst) als etwas Sichtbares zugänglich. Das Sehen erscheint als Paradigma der Wahrnehmung des Anderen, die auch meine Selbstwahrnehmung über die gedachte Perspektive dieses Anderen induziert.

Dieser Spur, und möglicher mit ihr zusammenhängender ableistischer Implikationen, soll im folgenden Kapitel weiter nachgegangen werden.

4. Lévinas: Das Antlitz des Anderen als erblickter Blick

Nach Emmanuel Lévinas ist es das »Antlitz des Anderen« (Lévinas 1998, S. 221), durch das wir uns angesprochen und in Verantwortung gestellt vorfinden. Das Antlitz appelliert ihm, diesem Anderen, zu begegnen und seinen ethischen Ansprüchen gerecht zu werden. Es appelliert zur Mentalisierung des Anderen. Dabei sind es explizit die Augen, die Lévinas als sinnlichen Ort des Einfallens dieses anderen beschreibt.

»[Im] Menschenantlitz sind die Augen der schutzloseste, der nacktste Teil des Körpers. Und sie bedeuten Anruf, Aufforderung zur Antwort, zur Verantwortung. Das Antlitz bedeutet mir, mich auf es einzulassen« (Lévinas 1998, S. 78).

In gewisser Weise erscheinen die Augen hier als Tor zum vulnerablen Inneren des Anderen, als fundamentale Offenheit, der ich mich nicht entziehen kann. Beim Erblicken des Anderen spielen die Augen in zweifacher Hinsicht eine Rolle: Ich nehme den Anderen a) optisch, über meine Augen wahr. Und es sind b) die Augen des Anderen, sein Blick, der mir sein Ausgeliefertsein vor mir, seine Schutzlosigkeit offenbart. Im prädominant optischen Wahrnehmen dieser Tatbestände liegt bereits ein nach Lévinas unmittelbar erlebter »ethischer Widerstand« (Lévinas 1998, S. 199) begründet, den anderen nicht zu schädigen, seine Schutzlosigkeit nicht auszunutzen, weil er als in meiner Verantwortung stehender Anderer erscheint.

Barbara Staudigl spricht deshalb von Lévinas Konzeption einer »Ethik als Optik« (2009, S. 28). Mit dem Sehen des Anderen, dem Wahrnehmen seines Antlitzes geht das Erleben eines ethischen Widerstandes einher, es etabliert sich ein Appell, ihn nicht zu schädigen. Es ist die im Antlitz offensichtlich werdende Verletzbarkeit des Anderen, die mich als Instanz auf den Plan ruft, welche die Macht besitzt, den anderen auszulöschen. Aber erst indem ich mich dem

Gegenüber verwahre, erhalte ich Subjektivität, weil ich dem Können gegenüber einen Willen etabliere, es nicht zu tun (Lévinas 1995, S. 21 f.). Durch diese Verantwortungsübernahme ereignet sich Lévinas' Ansicht nach überhaupt erst so etwas wie die Ich-Werdung des Subjekts. Dieser ethische Widerstand, als in mir aufschlagender Apell des Anderen, kann dabei als sich meiner Kontrolle entziehende Mentalisierung verstanden werden. Der appellative Charakter des Antlitzes zwingt zur Reaktion und erscheint damit als grundlegendes *Movens* der Fremdmentalisierung und diese wiederum als Umgang mit eben jener unabweichlichen Ansprache durch den Anderen.

Wenn auch phänomenologisch unterschieden, ist es wie bei Sartre das Visuelle, das hier als Trägermedium fundamentaler Intersubjektivitätsreflexionen dient. Das Antlitz des Anderen, das den ethischen Widerstand in mich transferriert, geht zwar nicht im optisch wahrnehmbaren Gesicht des Anderen auf, sondern verweist auf etwas Dahinterliegendes, Geistiges, bei Lévinas auch explizit Transzendentes. Doch es sind die visuellen Sinngehalte des Gesichts, in einer Begegnungssituation von Angesicht zu Angesicht, über das sich das Antlitz sozusagen vermittelt (vgl. Staudigl 2009, S. 122 f.). Auch hier besteht ein dezidiertes Primat des Visuellen im Denken von Intersubjektivität und einer damit zusammenhängenden, den Mentalisierungsdiskurs fundierenden, Sozialphilosophie.

Die mit Sartre und Lévinas herausgearbeiteten Tendenzen sollen nun mit Phänomenen des beeinträchtigten Sehens konfrontiert werden.

5. Behinderte Subjektivität: das Primat des Visuellen im Denken von Intersubjektivität

Nach Sartre besitzt es keine Relevanz, dass die vernommenen Geräusche, die dazu führen, dass ich mich erblickt fühle, wirklich von einer Person ausgehen. Was wäre, wenn ich einer Täuschung unterlegen wäre? An dem *Gefühl gesehen zu werden*, an der Umwendung des Blicks, das Einfallen meines Ichs in die Situation hätte sich dann nichts geändert. Honneth sieht das Erblickt-Werden demnach als Empfindung, »die insofern gegenüber Täuschungen immun ist, als sie von der tatsächlichen Anwesenheit anderer Personen unabhängig ist« (2003, S. 150). Honneth verweist zudem auf die Anonymität des imaginierten Blicks der anwesenden oder nicht anwesenden Anderen (2003, S. 151).

Der Blick ist ein gedachter, er erscheint als Metapher des Wahrgenommen-Werdens durch eine andere Person. Auf diese Art stellt Sartre das Erblickt-Werden als etwas heraus, das auf einen grundlegenden Seins-Modus verweist. Darauf Bezug nehmend Honneth:

»Es gehört zur Struktur unserer affektiven Selbstbeziehung, uns von Anderen selbst dann beobachtet zu fühlen, wenn diese gar nicht anwesend sind. Daher ist das Erblicktwerden nicht ein raumzeitliches Ereignis, sondern konstitutive Bedingung meiner Beziehung auf mich selbst« (2003, S. 150 f.).

Das Erblickt-Sein ist also der grundlegende Seinsmodus des Menschen im Selbstbezug. In gewisser Weise ist es das Mindset, in dem er überhaupt über sich selbst nachdenken kann. Das Wissen und die Erfahrung gesehen zu werden, wird so zur Form, zum Rohling des Nachdenkens über sich. Sartre schreibt:

»Das Für-Andere-Sein ist ein ständiges Faktum meiner menschlichen Realität, und ich erfasse es mit seiner faktischen Notwendigkeit im kleinsten Gedanken, den ich mir über mich mache« (Sartre 1991, S. 501).

Das Erblickt-Werden bzw. das Gefühl erblickt zu sein, ist die grundlegende Verfasstheit des menschlichen Daseins, das Subjektivität überhaupt erst ermöglicht. Honneth spricht in Bezug darauf von einer *affektiven*, nicht von einer kognitiven Selbstbeziehung und Sartre selbst von einem »ständige[n] Faktum« (Sartre 1991, S. 501) der menschlichen Realität, das gesetzt und unumgebar scheint.

Vergleichbar ist das Sich-gesehen-Fühlen unabhängig von einem real existenten Beobachter mit den, auf dem Bentham'schen Panoptikum aufbauenden, Subjektivierungstechniken bei Michel Foucault (2010). Im klassischen panoptischen Gefängnis sind die Zellen in mehreren Etagen halbkreisförmig um einen zentralen Observationspunkt angeordnet. Durch Gegenlicht oder Einwegspiegel wird erreicht, dass die observierende Person alle Gefangenen zu allen Zeitpunkten beobachten kann, während die Gefangenen davon keine Kenntnis erlangen, was zu einem dauerhaften Sich-gesehen-Fühlen führt. Was sich hier als Struktur der Macht zeigt, ist eine Struktur an der sich das Subjekt, sozusagen als Kristallisationspunkt des imaginierten Blicks, überhaupt erst aufrichtet und sich so als Ich erleben kann. Die Herrschaftsmechanismen der Einflussnahme auf diese machtvollen Beziehungen liegen in der Beeinflussung des Blicks, der als das Ich beobachtend gedacht wird und dabei nie vollkommen ausgedacht sein kann, sondern von realen Blickgeschehnissen und damit von realen Anderen induziert und bestimmt ist, was uns zu Norbert Rickens Vermutung führt, dass »sich [...] die Art und Weise, wie ich auf mich selbst Bezug nehme, nicht trennen [lässt] von der Art und Weise, wie auf mich Bezug genommen worden ist« (2017, S. 195).

Bezogen auf das Erleben von Behinderung erhält dieses Faktum der Färbung des Selbstbezugs durch die »Art und Weise, wie auf mich Bezug genommen

worden ist« (Ricken 2017, S. 195) eine besondere Brisanz. Es beschreibt die Art und Weise, wie sich Othering (Capovilla 2021, S. 150) und ein Behindert-Werden von außen, ein defizitärer Blick in die Selbstbetrachtung einschreibt und das Selbstbild infiltriert.

Blinde Menschen werden wie auch alle anderen ständig erblickt, ohne jedoch selbst ebenbürtig erblicken zu können. Dabei stellt sich die Frage, ob blinde Menschen beim Erblickt-Werden überhaupt eine Vorstellung des Erblickt-Seins entwickeln, wenn Ihnen gewissermaßen der Rahmen für visuelle Vorstellungen fehlt, in dem das Erblickt-Sein gedacht wird. Während bereits ein marginales, verwertbares Sehvermögen, über das der Großteil der blinden Menschen verfügt, in der Regel ausreicht, um genuin visuelle Vorstellungen zu entfalten, scheinen auch Kinder ohne originäre visuelle Vorstellungen funktionale, visuelle Begriffe zu entwickeln (vgl. Lang 2017, S. 261). Das In-Beziehung-Setzen mit visuellen Phänomenen, also auch das Verständnis und der alltagspraktische Umgang mit dem Erblickt-Sein, ist unter dem Begriff »Visualisationsbezug« expliziter Gegenstand der Pädagogik bei Sehbeeinträchtigungen (Lang/Heyl 2021, S. 30). Daraus kann geschlossen werden, dass auch bei blinden Menschen das Erblickt-Sein durch intersubjektive Bezüge und Sprache spürbar wird und sich tief einschreibt – nicht in die Subjektivität, sondern *als* Subjektivität selbst. Das Erblicken erscheint dabei hingegen jedoch wesentlich als etwas, dessen der blinde Körper selbst nicht hinreichend fähig ist. Dies führt zum Einschreiben eines *paradoxen Mangels in der Selbstbetrachtung: Ich werde gesehen, kann selbst jedoch nicht derart sehen*. Gleichzeitig erlebe ich mich ganz nach der von Sartre beschriebenen Art als *jemand, der gesehen wird*. Der Bezug von blinden Menschen auf sich selbst ist also vom Blick Sehender bestimmt. Auf diese Art reichen die behindernden Mechanismen der Mehrheitsgesellschaft bis tief in das Selbstverständnis behinderter Subjektivität hinein. Ein blinder Mensch, der in einer sehenden Mehrheitsgesellschaft lebt, blickt tendenziell als Sehender auf sich selbst (vgl. Kleege 2017, S. 7). Es ist dieses paradoxe Moment, durch das ein Mangel und eine Logik des Defizitären eingeschrieben wird. – Hier liegt ein Grundmoment der Entstehung von Behinderung und eine Parallele zum Selbst-Weltbezug rassifizierter Menschen (vgl. Fanon 2020).

Der Hiatus zwischen »I« und »Me« (vgl. Fonagy et al. 2015, S. 11 f.) ist bei blinden Menschen um ein Vielfaches größer. Das Selbst als Akteur ist das eigenlogisch handelnde. Das repräsentationale Selbst ist das Defizitäre, das von außen nicht selten auf übergriffige Weise als hilflos und damit hilfsbedürftig bewertete. »Sie sehen mich (Me-Anteil), aber ich sie nicht (I-Anteil)« wird zur dauerhaften Imprägnation des Erlebens sozialer Interaktion eines blinden Menschen. Un-

gleichheit ist damit Teil des genuinen Erlebens, der aktuellen Wahrnehmung (vgl. Husserl 1909; 2005) selbst und nicht Ergebnis eines längeren Prozesses oder einer Verkettung von Erlebenseinheiten.

In Bezug auf Sartre könnte man sagen: Menschen, die einen blinden Körper besitzen, erscheinen nicht nur als Objekte in der Welt der Anderen. Sie erscheinen als Objekte, die selbst nicht die Potenz des visuellen Objektivierens besitzen. Der Intersubjektivität wird damit eine fundamentale Hierarchie eingeschrieben, die im pädagogischen Handeln meist nicht ausreichend reflektiert wird. So stellen Capovilla und Riemen (2022) fest:

»Das So-Sein eines Menschen mit einem beeinträchtigten Körper in der sozialen Welt ist nicht einfach das Intuitive, das Spontane und das Unmittelbare. Es ist das Ergebnis einer andauernden Auseinandersetzung mit der Frage nach Normalität und dem Anderssein, der Arbeit entlang der eigenen Grenzen sowie Frustration und Trauer« (Capovilla/Riemen 2022, S. 132).

Menschen, die einigermaßen in die Raster des funktional, medizinisch und ästhetisch Normalen passen, leben demnach die meiste Zeit wie Sartres Figur vor dem Hören der Schritte: Sie gehen in der eigenen Wahrnehmung, den eigenen Handlungen auf. Bei Menschen mit blinden Körpern ist dagegen das schockhafte Kippmoment beim Hören der Schritte und damit der fundamentale Wechsel des Erlebens und der inneren Verfasstheit in gewisser Weise auf Dauer gestellt. Mag es bei allen Menschen zu Scham führen, als etwas Objekthaftes erblickt zu werden, tritt bei Menschen mit blindem Körper die Erfahrung der Abweichung dieses Objekthaften hinzu, was die ohnehin durch das Intersubjektive vorhandene »existenzielle Scham« potenziert und den Blick des Anderen nicht nur als Kippmoment der Selbstwahrnehmung, sondern auch als Bewertungsinstanz erscheinen lässt, die Unterschiede und hierarchische Blickverhältnisse performativ fest schreibt. Das Primat des Visuellen im Intersubjektiven und der Subjektivierung lässt den Mangel derart laut erklingen, dass er alles andere zu übertönen droht. Sowohl in der Fremd- wie in der Selbstwahrnehmung erscheinen Menschen mit einem beeinträchtigten Körper besonders stark *als Körper*, weil sie als Körper ersichtlich werden, der anders ist oder als Körper, der nur eingeschränkt funktioniert, Mängel aufweist und im Vergleich mit der Norm abweicht. Und es ist eben diese Erfahrung des Körper-Seins, die nach Sartre zu Scham führt. Die Scham über das unzulängliche oder abweichende Körper-Sein stellt dabei eine Potenzierung dieser existentiell anthropologischen Scham ob des eigenen Körperseins dar und eine erneute Umwendung des Blicks durch das Ideal des Funktionalen.

Wie Capovilla und Riemen (2022, S. 132) feststellen, »entwickeln Menschen mit einem beeinträchtigten Körper infolge der erlebten Ausgrenzungsängste und -erfahrungen in der Regel ausgeprägte Distanzierungsfähigkeiten zum eigenen So-Sein«. Das Behindert-Werden zwingt den Subjekten also in gewisser Weise eine besondere Fähigkeit zur Selbst-Mentalisierung als In-Distanz-zu-sich-Treten auf. Menschen mit beeinträchtigtem Körper erleben unter Umständen eine Art permanenten Selbstmentalisierungszwang (vgl. Kalisch 2012, S. 346). Sie sind gezwungen, sich ständig von außen zu »sehen« und sich so nach den Kriterien der privilegierten Mehrheitsgesellschaft zu bewerten (vgl. Rommelpacher 1995).

Wie sehr das Sehen dabei nicht nur als primärer Weltzugang, sondern auch als Chiffre für Auffassungsfähigkeit, Wachheit und Lebendigkeit in Erscheinung tritt, zeigt sich in der Sprache, die wir verwenden, in den in ihr fixierten Sinngehalten: Etwas ist *offensichtlich* oder *augenscheinlich* falsch, etwas *sticht* einem sofort *ins Auge* oder sollte vielmehr *ins Auge gefasst* werden, während *aus den Augen aus dem Sinn* bedeutet. Man *sieht etwas ein* oder *verschließt die Augen* vor etwas. Man *sieht rot* oder *keinen Ausweg mehr*. Selbst Nicht-Optisches wird vom Sehen okkupiert, wenn man einfach *keinen Sinn mehr sieht*.

Sehen wird hier mit kognitiv-emotionalen Vorgängen gleichgesetzt. Keinen Sinn mehr zu sehen, bedeutet natürlich nicht, diesen nirgendwo in plastischer Form in der äußeren Welt ausmachen zu können, sondern für sich, in der eigenen mentalen Repräsentation keine tragfähige Sinnhaftigkeit mehr generieren zu können. Hier wird ein Nexus zwischen innerer und äußerer Welt deutlich, der sich im Begriff des Sehens kreuzt. Das Sehen erscheint als menschlicher Selbst-Welt-Bezug par excellence, als Chiffre der wechselseitigen Beziehung zwischen Subjekt und Welt.

Dabei lassen sich zwei Grundtendenzen ausmachen. Das Sehen erscheint:

- als Beschreibung für kognitives, logisches Verstehen. Im Englischen bedeutet »I see« »ich verstehe«. Im Deutschen »sehe ich etwas ein«.
- Sehen erscheint als Bild und Umschreibung für soziale Anerkennung und die Emotion des Angenommen-Seins. Sich nicht gesehen zu fühlen, deckt sich nicht mit dem Phänomen optisch nicht wahrgenommen zu werden, sondern verweist auf das Gefühl mangelnder Anerkennung und Wertschätzung. »Ich fühle mich von dir nicht gesehen« ist eine Anschuldigung mangelnder Mentalisierungsfähigkeit des Gegenübers mit der Bitte oder dem Wunsch nach Veränderung. Gesehen zu werden bedeutet mehr als nur optisch wahrgenommen zu werden, es verweist auf Anerkennung, ja auf stattfindende Mentalisierung. Ich werde erst vom Anderen wirklich gesehen, wenn es ihm gelingt, mich in seinen geistigen Strukturen zu repräsentieren.

Und es sind diese geistigen Strukturen, die unabhängig von der Fähigkeit optischer Wahrnehmung sind.

Der letzte Punkt verweist bereits auf einen möglichen Ausweg aus der beschriebenen Engführung von Mentalisierung auf das Visuelle bzw. der Engführung der Sprache und sprachlicher Bilder bei der Beschreibung mentalisierungsrelevanter Vorgänge und den damit einhergehenden ableistischen Anklängen. Dem soll im folgenden Kapitel weiter nachgegangen werden.

6. Das nicht-visuelle Abbild des Anderen: Foucault und Seneca

Es ist ein Ausschnitt aus einem Brief Senecas an Lucilius (ca. 63–64 n. Chr.), den Foucault auf Techniken der Selbstsorge hin analysiert, der im Folgenden die bereits angedeuteten Gedanken einer Alternative zum Primat des Visuellen innerhalb eines Denkens von Mentalisierung weiter konkretisieren soll. Darin Seneca:

»Dass du mir häufig schreibst, dafür danke ich dir: denn auf diese Weise – die einzig dir möglich ist – zeigst du dich mir [te mihi ostendis]. Niemals empfangen ich einen Brief von dir, ohne dass wir nicht sofort zusammen sind. Wenn uns Bilder abwesender Freunde willkommen sind [...], wie viel willkommener ist ein Brief, der echte Spuren des abwesenden Freundes, echte Zeichen beibringt! Denn was beim Anblick das Süßeste ist, das gewährt des Freundes Hand, dem Briefe aufgedrückt – wiederzuerkennen« (Seneca an Lucilius, Brief 7,8).

Foucault vermerkt dazu:

»Schreiben heißt also sich zeigen, sich sehen lassen, sein eigenes Gesicht vor dem des anderen erscheinen lassen. Von daher muss man verstehen, dass man mit einem Brief einerseits einen Blick auf den anderen wirft (durch das Schreiben, das er erhält, fühlt er sich angesehen), und sich andererseits durch das, was man darin über sich sagt, dem Blick des Empfängers aussetzt. Der Brief schafft in gewisser Weise ein Verhältnis von Angesicht zu Angesicht« (Foucault 2007, 148).

Beide bisher analysierten Blickrichtungen, das Erblicken (Lévinas) und das Erblickt-Werden (Sartre) fließen hier zusammen. Dabei ist es wohl gemerkt *ein Schreiben*, das dazu führt, dass sich der Empfänger (an)gesehen fühlt – nicht

der Blick einer leiblich anwesenden Person. Der Brief selbst, seine Sinngehalte fungieren hier als Blick. Und das nicht als Blick eines unspezifischen »anonyme[n] Andere[n]« (Honneth 2003, S. 151), wie bei Sartres Erblickt-Sein als »Seinsmodus« (vgl. Sartre 1991, S. 501 f.), sondern als persönlicher, konkreter Blick des geliebten Freundes. Hier trennt sich die bloße Ontologie des Subjekts von seinem konkreten Gemeint- und damit Anerkannt-Sein (vgl. Ricoer 2022).

Denn genauso wie das lévinassche Antlitz mit seinem ethischen Imperativ mehr ist als sein physischer Träger, das Gesicht (vgl. Lévinas 1998, S. 221 f.), formiert sich gleichsam »hinter« oder »zwischen« dem physischen Artefakt des Briefes ein Blick in und durch dessen Sinnhaftigkeit, durch seine Ansprache an mich, die von einem Ort ausgeht, der sowohl der Andere in Form des von ihm produzierten Geschriebenen als auch mein Eigenes, im Sinne meiner Interpretations- und Imaginationsleistung ist. Was sich hier zeigt, ist eine Metapher, ein Modell für Mentalisierung selbst.

Der Brief fungiert als nicht-menschliches Artefakt des allzu menschlichen Antlitzes, als Vehikel der Repräsentation, das seinem Original oder materialem Ursprung nicht nur in nichts nachsteht, sondern bisweilen sogar deutlicher zutage tritt. Der von Foucault beschriebene Vorgang, »sein eigenes Gesicht vor dem des anderen erscheinen [zu] lassen« (Foucault 2007, S. 148), ist kein Geschehen optischer Wahrnehmung. Es ist eine durch sprachliche Sinngehalte ausgelöste mentale Repräsentation, die über etwas rein Bildliches hinausgeht, weil es nicht lediglich das Abbild des Anderen ist, das da vor mir erscheint, sondern *meine Art und Weise ihn zu sehen*, sprich meine Art und Weisen seine Äußerungen *zu interpretieren*. Es handelt sich also um ein Amalgam des Anderen, wie er ist, und des Anderen, wie ich ihn wahrnehme, was an ihm ich emotional bewerte, was an ihm mich affiziert und zu mir in Beziehung steht (vgl. Rosa 2016, S. 225 ff.). Das innere Bild ist nichts Optisches, sondern das Produkt eines Beziehungsgeschehens. – Deshalb kann es auch nie an eine bestimmte Sinnesmodalität wie die des Sehens gekoppelt sein.

Dabei wird der Unterschied zwischen optisch-physischer und personal-imaginärer Präsenz in Senecas Brief auf deutliche Weise explizit:

»Wenn uns Bilder abwesender Freunde willkommen sind [...], wie viel willkommener ist ein Brief, der echte Spuren des abwesenden Freundes, echte Zeichen beibringt« (Seneca an Lucilius, Brief 7,8).

Dem in den Worten des Freundes zum Ausdruck Kommenden wird also mehr Echtheit, mehr Authentizität zugeschrieben als einem realistischen Abbild desselben, wie beispielsweise einem Gemälde (damals) oder einer Fotografie

(heute). Das Bild ist im Vergleich zu den authentischen Zeichen des Briefes *unecht*. Das Primat des Visuellen wird hier gebrochen. Während das Abbild ein Duplikat der Erscheinung des Freundes, ein Ab-bilden und damit auch Ab-lösen vom Echten ist, zeigt sich in den verschriftlichten Gedanken, der Freund selbst, sein Geist und seine Persönlichkeit. Deshalb kommt ihnen, Senecas Ansicht nach, ein höherer Wert zu, als dem Bild. In einem Brief, in einer an uns gerichteten Ansprache, kommen die Charaktereigenschaften des Gegenübers, sein Humor, seine Art zu sprechen, Gedanken zu entwickeln, seine besondere Art sich an uns zu wenden, mit uns umzugehen auf viel deutlichere und in gewisser Hinsicht intimere Art und Weise zum Ausdruck, als dies jemals in einem Bild der Fall sein könnte. Es ist der Geist des Freundes, der uns auf diese Art entgegentritt. Und dieser Geist geht über optisch Wahrnehmbares nicht nur weit hinaus, sondern liegt in einer ganz anderen Sphäre.

Mit dem durch das Schreiben des Briefes geschaffenen »Verhältnis von Angesicht zu Angesicht« (Foucault 2007, 148) scheint Foucault etwas zu beschreiben, das die Wahrnehmung des »Antlitz des Anderen« (Lévinas 1998, S. 221 f.) von einer konkreten physisch-situativen Einbindung löst und in einen jeweils individuellen Raum des Imaginären und dennoch alles andere als illusionären Raum stellt – in einen Raum der Mentalisierung. So gesehen offenbart sich mir der Andere in einem Brief unter Umständen wesentlich deutlicher, als wenn ich ihm auf der Straße begegnen würde.

Gerade das Entrückt-Sein von der aktuellen sinnlichen Wahrnehmung (vgl. Husserl 1909, 2005) bei gleichzeitig vorhandener Rezeption der Materialisierung seiner Äußerungen in Schriftform lässt das innere Bild des Anderen als seinen Charakter und seine Wesensart besonders deutlich hervortreten. Das Medium des Briefes als materialisierte Äußerungen des Anderen macht dabei deutlich, dass die aktuelle sinnliche, allen voran optische Wahrnehmung nicht die einzige Modalität ist, in der mir der Andere erscheint und unter Umständen auch nicht die Prädestinierte, wenn es um die Qualität der Repräsentation des Anderen geht. Dem Primat des Visuellen wird so die Legitimation entzogen. Was in den Fokus rückt, ist die Eigenleistung des Subjekts bei der Mentalisierung des Anderen, als nicht lediglich rezeptiver oder aus Rezeptionen zusammengesetzter, sondern als *produktiver* Vorgang, dessen Ergebnis viel mehr ist als die Summe seiner sinnlich wahrgenommenen Teile. Die Mentalisierung manifestiert sich gerade in diesem Überschuss, in dieser Verknüpfungsleistung, die im »Sich ein Bild von«- oder »Einen Reim auf den Anderen«-Machen kumuliert, was sich darin zeigt, dass man ein sinnlich nicht direkt zugängliches Inneres des Anderen durch dessen Äußerungen und das Wissen des eigenen Inneren antizipiert. Dieses Loslösen der Mentalisierung von einer konkreten physischen

Begegnung und von unmittelbarer sinnlicher Wahrnehmung der mentalisierten Person verweist auf den »Ort« der Mentalisierung im Inneren des mentalisierenden Subjekts, der sich aus Zwischenmenschlichem speist.

Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass ich auch eine Romanfigur mentalisieren kann, die als optisch-physische Präsenz nicht existiert. Als Grundlage der Mentalisierung dienen in diesem Fall schwarze Schriftzeichen auf weißem Grund, das gesprochene Wort oder Muster von punktuellen Erhebungen, die mit einer Braille-Maschine verursacht wurden. Mentalisierung baut auf den Imaginations-Spielarten der jeweiligen Individuen auf, die natürlich eine Rückbindung an die sinnliche Wahrnehmung besitzen. Ein Primat *eines* Sinneskanals lässt sich dabei jedoch nicht ausmachen. Der Geist baut auf akkumulierte Sinneseindrücke als Erfahrung auf, ist von diesen jedoch wesentlich getrennt.

Der bei Sartre und Lévinas ausgemachte Vorrang des Visuellen bei der Mentalisierung des Anderen wird im Beispiel von Senecas Brief gebrochen. Die entscheidenden Elemente sind hier eben nicht optisch, sondern sprachlich, nicht physischen, sondern sinnhaften Gehalts. Das, was sich mir vom Anderen über den Brief vermittelt, ist sein Wesen, nicht seine Optik. Damit ist Mentalisierung alles andere als an Optisches gebunden. Sie erscheint als möglichst »echte« Repräsentation des Charakters, der Eigenschaften des Anderen, in den emotionalen und kognitiven Strukturen des Eigenen.³ Und das auf eine »Weise«, so Foucault, »die als unmittelbare und nahezu physische Präsenz erscheint« (Foucault 2007, S. 148). Was bei Sartre der anonyme Andere ist, der gleichsam entpersonalisierte Blick, erscheint bei Seneca und Foucault als der konkrete Andere mit all seinen Eigenheiten.

Gleichzeitig zeigt sich in der uns zur Verfügung stehenden Sprache für diese Vorgänge eine träge und monomanische Ausrichtung auf das Optische und die Sinneswahrnehmung des Sehens: Es ist das *innere Auge* vor dem sich *das Bild* des anderen aufbaut. Dieses Bild des Anderen ist dabei jedoch alles andere als etwas Optisches. Es sind seine Meinungen und Ansichten, seine Ratschläge und Weisheiten, sein Charakter und seine spezielle, ihn auszeichnende Art des Denkens. – Allesamt also geistige und nicht physische Qualitäten. Das »sich zeigen, sich sehen lassen« (Foucault 2007, S. 148), von dem hier die Rede ist, geht nicht in einer Vorstellung von optischer Wahrnehmung auf, sondern in der komplexen intersubjektiven Dimension der wechselseitigen Anerkennung und wird

3 Es lässt sich eher ein gegenteiliger Effekt des Optischen als Störfeuer innerhalb dieses Prozesses feststellen: Menschen, die Schönheitsidealen entsprechen, werden für intelligenter und kompetenter gehalten, auch wenn dem nicht so ist; groß gewachsene Personen bekleiden repräsentativ öfter Führungspositionen (Genau/Blickle 2021).

dennoch – auch von Foucault – ausschließlich mit Begriffen und Metaphern des Visuellen beschrieben.

Diese impliziten, bildhaften Sinngehalte verweisen erneut auf das (verdeckte) Primat des Visuellen bei der Beschreibung von intersubjektiven Anerkennungsprozessen. Es ist dabei explizit das Bildhafte, das diese Trägheit der Fixierung auf das Visuelle bestehen lässt, nicht die Logik der Semantik. So Hans Blumenberg in Bezug auf die Metapher:

»Ihre Wahrheit ist, in einem sehr weiten Verstande, pragmatisch. Ihr Gehalt bestimmt als Anhalt von Orientierungen ein Verhalten, sie geben einer Welt Struktur, repräsentieren das nie erfahrbare, nie übersehbare Ganze der Realität. Dem historisch verstehenden Blick indizieren sie also die fundamentalen, tragenden Gewißheiten, Vermutungen, Wertungen, aus denen sich die Haltungen, Erwartungen, Tätigkeiten und Untätigkeiten, Sehnsüchte und Enttäuschungen, Interessen und Gleichgültigkeiten einer Epoche regulieren« (Blumenberg 2013, S. 29).

Die Metapher erscheint als Wahrheitsträgerin jenseits strukturaler Definitionen und darin vor allem als Vermittlerin wertender Einstellungen, fundamentaler Vorannahmen und Überzeugungen, die dem zergliedernden, analytischen Geist nicht unmittelbar zugänglich sind. Vermitteln sich über sie doch gerade »tragende Gewissheiten, Vermutungen, Wertungen, aus denen sich die Haltungen [...] und Gleichgültigkeiten einer Epoche« (Blumenberg 2013, S. 29) speisen. Ein Grund für Ableismus als Gleichgültigkeit gegenüber den unwahrscheinlichen und seltenen Abweichungen vom Wahrscheinlichen und vordergründig Normalen liegt also unter Umständen in der Sprache und ihren Metaphern selbst begründet.

Darüber hinaus ist es bezeichnend, dass sich Blumenberg innerhalb dieser Beschreibung ebenfalls des Blicks als Metapher des fokussierenden, historisch verstehenden Denkens bedient. Der Blick erscheint erneut als Chiffre des geistigen Durchdringens, bindet es erneut auf subtile Weise an die Fähigkeit zu sehen.

Was sich mit Blumenberg somit auch bei Foucault zeigt, ist eine gewisse Trägheit der Sprache in der Fixierung auf Visuelles bei der Beschreibung eben jener intersubjektiven Vorgänge der Anerkennung und des Verstehens, und damit eine ableistische Tendenz in der Konstitution der Sprache, wenn sie sich mit Intersubjektivität befasst, während die inhaltliche Dimension in gewisser Hinsicht bereits »weiter« ist, nämlich die Qualität des repräsentierten Anderen in seinem charakterlichen Sosein und nicht in seiner Optik zu verorten weiß. Mit den von Foucault aufgearbeiteten Sinngehalten des Briefes Senecas an Lu-

cilius ist uns unabhängig davon eine Vorstellungsmöglichkeit über die Gestalt der Mentalisierung gegeben, die eben nicht an spezifische Sinneswahrnehmung gekoppelt ist, sondern die von spezifischen Sinnen unabhängige mentale Eigenleistung des Subjekts bei der Repräsentation des Anderen betont.

7. Fazit

Da der Mentalisierungsdiskurs an die vorhandenen Sprachspiele (Wittgenstein 1953, 2003) geknüpft ist, lässt sich aus dem Beschriebenen kein direkter Vorwurf formulieren, wohl aber zu einer gewissen Vorsicht und Sensibilität anmahnen, Mentalisierung nicht auf bestimmte Wahrnehmungsarten engzuführen, sondern als diverse Imaginationsleistungen von Subjekten entsprechend ihres sinnlichen Weltbezugs zu begreifen, ohne dass sie dabei auf das Sinnliche reduzierbar sind.

Sartres wie Lévinas Blickanalysen und deren Rezeption haben gezeigt: Unsere Vorstellung der Mentalisierung des Eigenen und des Anderen sind stark von der Sinnesmodalität des Sehens und Vorstellungen einer Optik geprägt. Das Sehen wird als das Medium der Begegnung mit dem Anderen schlechthin konstituiert und auf diese Art zur primären Metapher des Selbst- und Fremdbezugs erhoben.

Auch wenn dies physisch unmöglich ist, wird der Selbstbezug als Vorgang des von außen auf sich selbst Blickens verstanden. Ein derart »innerer Blick« erscheint als Chiffre des (Selbst-)Bewusstseins. Das Blicken wird zum Synonym des Denkens über sich und andere, weil das Subjekt im Selbstbezug sich selbst als ein Anderer zugänglich wird, der erblickt wird, erst im Erblickt-Werden zu einer Vorstellung von sich selbst kommt und Anerkennung mit einem wertschätzenden Sehen des Anderen korreliert. Obwohl das nahe Tasten diesen Anspruch viel besser, weil vollständig erfüllen würde, erscheint das distanzierte Sehen als die Sinnesmodalität, welche in der Lage ist, im Sozialen Ganzheit abzubilden – und damit ein Grundbedürfnis der Subjektivation zu erfüllen. Dieses sich selbst im Gesamten Erblicken wird über die Antizipation des Blicks des Anderen internalisiert. Über sich selbst nachzudenken, heißt deshalb, sich selbst von einem imaginierten Außen zu betrachten.

Wie unter anderem Blumenberg gezeigt hat, sind die Metaphern, die wir zur Beschreibung dieser Vorgänge verwenden, dabei alles andere als trivial und verweisen auf tiefsitzende kulturelle wie diskursive Prägungen (1960, 2013). Es sind nicht nur die Logik, nicht nur dezidierte Definitionen, die menschliches Verhalten und Denken bestimmen, sondern auch subtile Bilder und Metaphern. Selbst wenn auf rationaler Ebene vollkommen klar ist, dass das innere Bild der

Mentalisierung nichts rein Visuelles ist, scheint das implizite Verständnis auf ideeller Ebene auf dominante Weise über Vehikel des Visuellen zu »funktionieren«, was eine Engführung auf einen Sinneskanal darstellt, die ableistisch wirken kann.

Mithilfe von Foucaults Bezug auf Seneca wurde exemplarisch eine alternative Diskursmodalität herausgearbeitet, welche eine von vielen Möglichkeiten darstellt, die Repräsentation des Anderen vom Primat des Visuellen zu lösen. Eine derartige Dekonstruktion, scheint sich als Methode zu eignen, dem Primat des Visuellen subversive Praktiken an die Seite zu stellen, welche in der Lage sind, dominante Ordnungen und Diskursprägungen zu unterwandern, zu erweitern, brüchig werden zu lassen und/oder zu verschieben und damit durch Komplexitätssteigerung und Diversifizierung zu einer inklusiveren Pädagogik beizutragen.

Der Mentalisierungsdiskurs muss sich in selbstkritischer Manier mit diesem sprachlichen, kognitiven und phänomenalen Primat des Visuellen auseinandersetzen, damit es sich nicht zu einem ableistischen Moment verdichtet, weil Mentalisieren auf subtile Weise an Phänomene des Sehens gebunden wird. Mentalisierung bedeutet Repräsentation des Anderen auf multimodale Weise. Bestimmte organische Varianzen dürfen dabei nicht ins Gewicht fallen, wenn auch die Besonderheiten, die damit einhergehen, einer dezidiert pädagogischen Beschäftigung bedürfen. Hier liegt das Handlungsfeld einer ableismuskritischen, mentalisierungsbasierten Inklusionspädagogik, welche die besondere Gefahr sieht, die in der durch Fremdkonstitution bestimmten Selbstkonstitution liegt, und dies selbstkritisch in ihr Arbeiten integriert. Der paradoxe Auftrag der Mentalisierung eines nie vollständig repräsentierbaren Anderen muss dabei als genuin pädagogische Aufgabe betrachtet werden, die in einer besonderen Haltung der Unabschließbarkeit und Prozesshaftigkeit kumuliert, die nicht nach Geschlossenheit strebt, sondern sich offen hält für die multimodalen Ansprachen des Anderen und somit Diversität in der Mentalisierung selbst zu verbürgen vermag.

Literatur

- Baron-Cohen, S. (1995): *Mindblindness. An Essay on Autism and Theory of Mind*. Amsterdam.
- Benjamin, J. (2004). *Die Fesseln der Liebe: Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht* (5. Aufl.). Frankfurt am Main, Basel.
- Benjamin, J. (2013): *Der Schatten des Anderen: Intersubjektivität – Gender – Psychoanalyse* (2. Aufl.). Frankfurt am Main, Basel.
- Bion, W. (1997): *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt am Main.
- Blumenberg, H. (1960; 2013): *Paradigmen zu einer Metaphorologie*. Frankfurt am Main.

- Butler, J. (2018): Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002 (erweiterte Ausg., 5. Aufl.). Frankfurt am Main.
- Capovilla, D. (2021). Behindertes Leben in der inklusiven Gesellschaft. Beltz-Juventa.
- Capovilla, D./Riemen, F. (2022): Zum Leben im beeinträchtigten Körper. *Gemeinsam leben*, 3, 128–134.
- Fanon, F. (2020): *Schwarze Haut, weiße Masken*. Turia + Kant. Wien, Berlin.
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E./Target, M. (2015): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart.
- Foucault, M. (2010): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main.
- Foucault, M. (2017): *Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst*. Frankfurt am Main.
- Frank, M./Weidtmann, N. (2010): *Husserl und die Philosophie des Geistes*. Frankfurt am Main.
- Genau, H./Blickle, G. (2021): Wie sich die Körpergröße auf den Berufserfolg auswirkt. *Forschung & Lehre*, 1, 21.
- Hauck, D. (1990): *Fragen nach dem Anderen. Untersuchungen zum Denken von Emmanuel Lévinas mit einem Vergleich Jean-Paul Sartre und Franz Rosenzweig*. Essen.
- Honneth, A. (2003): Die Gleichursprünglichkeit von Anerkennung und Verdinglichung. Zu Sartres Theorie der Intersubjektivität. In: B. N. Schumacher (Hg.): *Jean-Paul Sartre. Das Sein und das Nichts*. Berlin.
- Husserl, E. (1909; 2005): *Einführung in die Phänomenologie der Erkenntnis. Vorlesung 1909*. Dordrecht, Berlin, Heidelberg, New York.
- James, W. (1890): *The Principles of Psychology*. Henry Holt and Company. New York.
- Kalisch, K. (2012): *Mentalisierung und Affektregulation. Wie sich das kindliche Selbst entwickelt*. Göttingen.
- Kleege, G. (2017): *More Than Meets the Eye*. Oxford.
- Lang, M. (2017): Wahrnehmungsförderung und Begriffsbildung als fächerübergreifende Prinzipien des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Kindern und Jugendlichen. In: M. Lang/U. Hofer/F. Beyer (Hg.): *Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern*, Bd. 1, Grundlagen (2. Aufl.) (S. 228–275). Stuttgart.
- Lang, M./Heyl, V. (2021): *Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung*. Stuttgart.
- Lévinas, E. (1998): *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Freiburg, München.
- Rancière, J. (2002): *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt am Main.
- Ricken, N. (2017): Der pädagogische Blick. Bemerkungen zur Form der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Kulturphilosophie*, 11, 173–198.
- Rommelspacher, B. (1995): *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin.
- Rosa, H. (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin.
- Ricoeur, P. (2022): *Wege der Anerkennung. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein*. Frankfurt am Main.
- Sartre, J.-P. (1991): *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie*. Reinbek bei Hamburg.
- Schmitz, H. (1990): *Der unerschöpfliche Gegenstand*. Bonn.
- Staudigl, B. (2000): *Ethik der Verantwortung. Die Philosophie Emmanuel Lévinas' als Herausforderung für die Verantwortungsdiskussion und Impuls für die pädagogische Verantwortung*. Würzburg.
- Staudigl, B. (2009): *Emmanuel Lévinas*. Göttingen.
- Stegmaier, W. (2009): *Emmanuel Lévinas zur Einführung*. Hamburg.
- Suhr, M. (2001): *Jean-Paul Sartre zur Einführung*. Hamburg.
- Wittgenstein, L. (2003): *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main.
- Wünscher, I. (2011): *Die Herstellung von Geschlecht im Alltag von blinden und sehbehinderten Menschen*. Masterarbeit an der Karl-Franzens-Universität Graz.

Entwicklungsbereich Hören im Zusammenhang mit Mentalisieren als soziales Lernen

Daniela Nussbaumer

Der Spracherwerb und die Mentalisierungsfähigkeit sind eng miteinander verbunden. Insbesondere Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung zeigen aufgrund einer verzögerten Sprachentwicklung und der oft bleibenden niedrigen Sprachkompetenz in der Laut- wie auch in der Gebärdensprache eine verzögerte Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit. Wenn das Verständnis über mentale Zustände anderer Menschen und die Fähigkeit zur Perspektivübernahme mangelhaft gelingt, stellt dies einen Risikofaktor für die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten dar. Im Beitrag werden Fördermöglichkeiten und die Bedeutung von tragfähigen Beziehungen aufgezeigt.

1. Mögliche Auswirkungen einer Hörbeeinträchtigung auf die Entwicklung

In diesem Beitrag geht es um prälingual gehörlose Kinder und Jugendliche, eine zwar kleine, aber dennoch heterogene Gruppe und ihre Mentalisierungsfähigkeiten. Die Heterogenität der Gruppe entsteht durch den Grad ihrer Hörschädigung, die Art der Schädigung (leiseres Hören bei einer Schallleitungsschwerhörigkeit versus verzerrtes Hören bei einer Schallempfindungsschwerhörigkeit), die Art der hörtechnischen Versorgung und ihre Erstsprache, das heißt ob eine Gebärdens- oder eine Lautsprache.

Wenn wir nach Entwicklungsverläufen und Entwicklungsrisiken fragen, müssen wir uns im Klaren sein, dass es den allgemeingültigen Entwicklungsverlauf bei Vorliegen einer prälingualen Hörbeeinträchtigung nicht gibt – ebenso wie es ihn bei hörenden Kindern nicht gibt. Die Entwicklungsverläufe sind von der eben geschilderten Heterogenität geprägt. Die Variationsbreite, ob und inwieweit mit Einschränkungen in der Entwicklung gerechnet werden muss, ist sehr groß und hängt von verschiedenen Faktoren ab. Verschiedene Entwicklungsbereiche wie Sprache und Kommunikation, Soziabilität, Emotion,

Kognition, Sensorik und Motorik beeinflussen sich gegenseitig. Eindeutige Ursache-Wirkungs-Korrelationen sind selten. Sie entstehen aus einem Zusammenspiel von biologisch-neurophysiologischen Voraussetzungen und von Umwelt- und Interaktionsbedingungen.

1.1 Mögliche Auswirkungen einer Hörbeeinträchtigung auf die kommunikative Entwicklung

Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung werden zu über 90 % in Familien mit ausschließlich hörenden Personen geboren. Sie kommunizieren infolge ihrer Hörschädigung oft weniger und weniger eigenaktiv als gleichaltrige normalhörende Kinder. Dies zeigt sich besonders ausgeprägt im Kleinkindalter. Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung machen häufig weniger Spracherfahrungen und haben weniger Gelegenheit, sich sprachliches Wissen anzueignen (Hänel-Faulhaber 2019). Dies führt zu einem kleinen aktiven und passiven Wortschatz. Die mangelnden Spracherfahrungen wirken sich ebenso auf das aktive und passive Grammatikwissen aus: Geringeres morphologisches und syntaktisches Wissen können die Folge sein (Wilbur 2000). Dies schränkt oft auch das schriftliche Verständnis sowie das schriftliche Ausdrucksvermögen erheblich ein und äußert sich in häufigen grammatikalischen Fehlern, wie zum Beispiel einer fehlerhaften Satzstellung. Ein weiterer Bereich, der Personen mit einer Hörbeeinträchtigung oft besondere Mühe bereitet, ist das Verständnis von Idiomatik, Phraseologie und figurativer Ausdrucksweise sowohl in gesprochener wie auch in geschriebener Sprache.

Grundlegend anders zeigt sich die Situation für die knapp 10 % der Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung, die in Familien mit gehörlosen Eltern geboren werden. Sie lernen in der Regel die Gebärdensprache als natürliche Erstsprache und können für einen Lautspracherwerb auf dieser Erstsprache aufbauen.

Kinder beider Gruppen erlernen die deutsche Sprache oft nicht als Erstsprache, sei es, weil sie im frühen Kindesalter zu wenig und nur rudimentär kommunizieren können, oder weil sie im Gegenteil die Gebärdensprache als vollwertige Muttersprache erwerben. Demnach lesen und schreiben sie Deutsch wie andere Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. Die eingeschränkten Möglichkeiten zur Kommunikation und die daraus folgenden Defizite im sprachlichen Bereich können auch Auswirkungen auf die Kognition zeigen.

Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung haben oft keine Möglichkeit, Informationen, die nicht explizit an sie gerichtet sind, zu verstehen. Informelles Wissen (damit ist Wissen gemeint, das durch beiläufig aufgenommene Information in sozialen Interaktionssituationen aufgebaut wird) ist aber für die Entwicklung

von Allgemeinwissen besonders wichtig. Dieser fehlende informelle Input kann zu einem allgemeinen Wissens- und Erfahrungsmangel und zu einem sich selbst verstärkenden negativen Kreislauf führen.

Der eingeschränkte Zugang zu einer Erstsprache kann auch zu Risiken in der sozial-emotionalen Entwicklung führen, denn erst durch Sprache werden Erfahrungen, Wünsche, Gedanken, Gefühle und Intentionen anderer Personen zugänglich. Dieses Verständnis und die Möglichkeit, die Perspektive einer anderen Person einzunehmen, wird als »Theory of Mind« (ToM) bezeichnet (Premack/Woodruff 1978). Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung schneiden bei einschlägigen Tests im Durchschnitt schlechter ab als Schülerinnen und Schüler ohne Hörbeeinträchtigung. Liegt eine sprachliche Entwicklungsverzögerung vor, so zeigen Kinder oft zusätzlich eine größere Impulsivität, weniger emotionale Selbstregulierung und aggressiveres Verhalten, da sie ihre Bedürfnisse schlecht ausdrücken können (Hintermair 2014). Die Schriftsprachkompetenzen sind bei Kindern mit einer Hörbeeinträchtigung zudem häufig sehr niedrig und mit vielen Schwierigkeiten behaftet.

1.2 Mögliche Auswirkungen einer Hörbeeinträchtigung auf die soziale Entwicklung

Eine Hörbeeinträchtigung kann den Aufbau sozialer Kontakte erschweren. Mit Beginn der Pubertät leiden viele Jugendliche mit einer Hörbeeinträchtigung an Regelschulen unter ihrem Anderssein, ziehen sich zurück oder entwickeln Strategien, um ihre Hörbeeinträchtigung zu verbergen, was negative Folgen für ihre Identitätsentwicklung haben kann.

Viele Studien zeigen eine potenzielle Gefährdung der Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung bezüglich ihrer sozial-emotionalen Entwicklung (Dammeyer 2010; Fellinger/Holzinger/Sattel/Laucht 2008; Hintermair 2007; 2014; Van Eldik/Treffers/Veerman/Verhulst 2004; Van Gent/Goedhart/Hindley/Treffers 2007). Auch die Prävalenz von sozial-emotionalen Problemen bei Kindern und Jugendlichen mit einer Hörbeeinträchtigung ist erhöht; sie ist zwei- bis dreimal so hoch wie jene von hörenden Kindern und Jugendlichen (Hintermair 2014).

Sozial-emotionale Probleme können als Wechselwirkungen zwischen Gehirn und Kognitionen mit Erfahrungen und dem Kontext verstanden werden. Die Einsicht in Mentalisierungsprozesse sowie in die Selbstregulation ist sehr wertvoll, weil sie eine individualisierte Beurteilung sozial-emotionaler Probleme bei Kindern mit einer Hörbeeinträchtigung erlaubt (vgl. Hintermair 2013; Vissers/Koolen 2016). In Bezug auf die Mentalisierung wurde bei Kindern mit einer Hörbeeinträchtigung hauptsächlich die ToM untersucht (Lalonde/Chandler

1995); bezüglich Selbstregulation wurden die exekutiven Funktionen erforscht (Morgan/Lilienfeld 2000).

Das Stresserleben von Kindern mit einer Hörbeeinträchtigung ist in der Schule oftmals erhöht, dies aufgrund erhöhter Anstrengung, um dem Unterricht folgen zu können (so muss oft auch zu Hause nachgearbeitet werden) und aufgrund der Tatsache, dass für sie auch Pausensituationen kommunikativ oft besonders herausfordernd und damit kaum erholend sind.

2. Mentalisierungsfähigkeit bei gehörlosen Kindern

Das Konzept des Mentalisierens hat in den letzten Jahren in der psychologischen und pädagogischen Forschung an Relevanz gewonnen (Fonagy et al. 2015). Die bisherige Forschung zur Mentalisierungsfähigkeit, unabhängig davon, ob es sich um hörende oder gehörlose Kinder handelt, konzentriert sich auf die Entwicklungsprozesse in der Kindheit. Analysen zum Erwerb dieser Fähigkeit enden in der Regel mit dem fünften Lebensjahr. Die Ergebnisse zu gehörlosen Kindern deuten auf Defizite im Vergleich zu hörenden Kindern hin. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass die Fähigkeit zum Mentalisieren nicht lebenslang stetig und kontinuierlich verläuft, sondern von einer gewissen Dynamik geprägt ist (Fonagy et al. 2015). Insbesondere im Übergang vom Jugendalter ins Erwachsenenalter wird aufgrund umfangreicher kognitiver Veränderungen auch von größeren Veränderungen in der Mentalisierungsfähigkeit ausgegangen, deren Erforschung jedoch noch in den Anfängen steht (Taubner 2015). Vor diesem Hintergrund stellt sich auch die Frage, wie die Mentalisierungsfähigkeit bei gehörlosen Erwachsenen aktuell ausgeprägt ist.

Menschen, die spezifische Mentalisierungsprozesse nicht ausreichend trainieren konnten – und dies kann bei Menschen mit Hörbeeinträchtigung der Fall sein –, können mit erhöhter Wahrscheinlichkeit im Erwachsenenalter Schwierigkeiten aufweisen, welche sich in Form von Persönlichkeitsstörungen äußern können und als solche diagnostiziert werden. In der aktuellen Version des DSM-5 (Amerikanische Psychiatrische Gesellschaft; APA) wird als möglicher gemeinsamer Faktor sämtlicher Persönlichkeitsstörungen die Beeinträchtigung der Reflexionsfähigkeit und des Selbstgefühls aufgeführt. Diese Auffassung über die Ätiologie von Persönlichkeitsstörungen entspricht einer ziemlich genauen Umschreibung der Mentalisierungsfähigkeiten. Durch diese prominente Setzung der Mentalisierungsfähigkeit als ätiologischem, unterliegenden Faktor von Persönlichkeitsstörungen gewinnt das Konzept an Bedeutung.

Die direkten Folgen einer unzureichenden Fähigkeit zur Mentalisierung zeigen sich deutlich. Wenn grundlegende kindliche Bedürfnisse wie das Verlangen nach Bindung durch Bezugspersonen vernachlässigt werden und zentrale Ängste wie die Trennungsangst entstehen, kann dies zu Einschränkungen sowohl in der kognitiven als auch in der emotionalen Entwicklung führen. Statt einer angemessenen Entwicklung von Emotionsregulation und zwischenmenschlicher Kognition gemäß der ToM kann ein unreifes und unflexibles System affektiver und kognitiver Bewertungen sowie Verhaltensregeln entstehen. Dieses System lässt sich möglicherweise als Bewältigungsmechanismus verstehen, den das Kind aufgrund mangelnder Zuwendung seitens der Bezugspersonen entwickelt. Solche internalisierten Bewältigungsmechanismen können oft zu starken Ärgergefühlen führen, die lediglich durch symptomatische Verhaltensweisen aufgrund unzureichender Emotionsregulation unterdrückt werden können. Schließlich können diese Gefühle in verschiedenen psychischen Störungen wie Depressionen, Angststörungen oder sogar Persönlichkeitsstörungen resultieren, insbesondere dann, wenn die Bewältigungsmechanismen starr und unangepasst sind (vgl. Sulz et al. 2010).

2.1 Forschungsergebnisse zur Theory of Mind (ToM)

Der Gewinn der Theorie des Mentalisierens von Fonagy, Gergely und Jurist (2018) liegt unter anderem in der Verbindung verschiedener Forschungsgebiete. Dies ist die Verknüpfung von der in der Entwicklungspsychologie stark beforschten ToM mit Konzepten der Bindungsforschung und der Psychoanalyse. Die ToM ist bei Kindern und Jugendlichen mit einer Hörbeeinträchtigung am stärksten beforscht (Lalonde/Chandler 1995). Sowohl die Mentalisierung wie auch die ToM beziehen sich auf Aspekte der Metakognition. Während die Mentalisierung auf die Reflexion affektiver, mentaler Zustände fokussiert, stehen bei der ToM epistemische Zustände wie Glauben, Intentionen und Überzeugungen im Zentrum.

Die Resultate aus Studien zur ToM sind bezogen auf Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung gemischt. Bislang hat sich die Forschung vor allem auf »false beliefs«-Aufgaben konzentriert und Defizite bzw. Entwicklungsverzögerungen bei Kindern mit einer Hörbeeinträchtigung gefunden (Courtin/Cyril 2000). Die meisten empirischen Befunde deuten bisher sowohl auf kognitive wie auch auf affektive Verzögerungen der Entwicklung der ToM hin. Dies trifft allerdings nur für gehörlose Kinder hörender Eltern zu (siehe Peterson/Siegal 2000; Meristo/Falkman/Hjelmquist/Tedoldi/Surian/Siegal 2007). Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung aus Familien mit gehörlosen Eltern, die von Geburt an mit der

Gebärdensprache aufwachsen, scheinen keinerlei ToM-Defizite aufzuweisen (Schick/de Villiers/de Villiers/Hoffmeister 2007).

Eine Verzögerung in der ToM-Entwicklung kann als ursächlich und somit als ein Erklärungsfaktor für die hohe Prävalenz sozial-emotionaler Probleme bei Kindern mit einer Hörbeeinträchtigung angesehen werden. Dieser Zusammenhang zwischen ToM und sozial-emotionaler Entwicklung wird durch empirische Forschung gestützt. So zeigen Peterson, O'Reilly und Wellman (2016) einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Grad der Ausbildung der ToM mit dem sozialen Status von Kindern mit einer Hörbeeinträchtigung in der Schulklasse bzw. Gleichaltrigengruppe.

Bis dato besteht ein Forschungsdesiderat, die ToM auf andere Weise als mit den »false believe«-Aufgaben zu messen. Um mehr Einsicht in die Entwicklung der ToM von Kindern mit einer Hörbeeinträchtigung zu gewinnen, ist es notwendig, die verschiedenen interpersonellen und intrapersonellen, kognitiven und affektiven Fähigkeiten der ToM zu differenzieren (Westby/Robinson 2014) und mit verschiedenen standardisierten Testverfahren zu prüfen.

2.2 Die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit nach Alter der Kindern mit Hörbeeinträchtigung

Die Bedeutung der Mentalisierungsfähigkeit in den ersten neun Lebensmonaten liegt insbesondere in der Etablierung einer sicheren Bindung (Oberlerchner 2017) sowie einer gezielten Affektspiegelung seitens der Bezugsperson (vgl. Althoff 2017). Dabei steht die affektive Kommunikation im Mittelpunkt. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben bildet die Basis für die Entfaltung der Mentalisierungsfähigkeit (Brockmann/Kirsch 2010). Es wurde betont, dass ein Gehörverlust in den ersten Lebensmonaten nicht zwangsläufig signifikante Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung hat, da die nonverbale Kommunikation sowie Umwelt- und Beziehungserfahrungen im Vordergrund stehen. Allerdings wurde herausgestellt, dass Eltern möglicherweise von der Diagnose des Gehörverlusts ihres Kindes betroffen sind, was sich (unbewusst) auf ihre Interaktion mit dem Kind auswirken kann (Ahrbeck 1992), und somit die Bindung beeinflussen könnte.

Bezüglich des Bindungsverhaltens gehörloser Kinder gibt es bisher nur begrenzte und teilweise widersprüchliche Ergebnisse. Koester und Meadow-Orlands (2004) fanden eine leicht erhöhte Unsicherheit in der Bindung bei gehörlosen Kindern hörender Eltern im Vergleich zu hörenden Kindern hörender Eltern, während Hintermair (2005) keine signifikanten Unterschiede feststellte. Es scheint, dass die Gehörlosigkeit selbst möglicherweise weniger Einfluss auf

die Bindung hat als die Emotionen und Prozesse innerhalb der Bezugsperson, die aufgrund der Gehörlosigkeit entstehen können und sich unbewusst auf das Bindungsverhalten auswirken könnten.

Zwischen dem neunten Monat und anderthalb Jahren tritt der teleologische Modus in den Vordergrund, in dem das Kind zielgerichtet handelt, ohne die zugrunde liegenden Ursachen zu verstehen (Brockmann/Kirsch 2010). Während dieser Phase scheinen die Auswirkungen der Gehörlosigkeit noch keinen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit zu haben. Kritischer wird es jedoch mit dem Einsetzen der nächsten Entwicklungsphasen: Zwischen anderthalb und vier Jahren dominieren der psychische Äquivalenzmodus und der Als-Ob-Modus, wobei das Spiel mit der Realität im Mittelpunkt steht (Brockmann/Kirsch 2010). Gleichzeitig gewinnt der Gehörverlust und seine Folgen ab dem zweiten Lebensjahr an Bedeutung.

In dieser Phase wird für die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit entscheidend, dass das Kind Wörter und Bedeutungen für mentale Zustände erlernt, um diese verbal auszudrücken und ein Verständnis für die mentalen Zustände anderer zu entwickeln (de Villiers/de Villiers 2014). Für gehörlose Kinder, insbesondere solche mit hörenden Eltern, ist dies jedoch oft eingeschränkt. Aufgrund der oft unzureichenden Kommunikationsbasis haben gehörlose Kinder Schwierigkeiten, ihre eigenen Gefühle oder die anderer Personen zu verbalisieren. Die eingeschränkte Verständigung über mentale Zustände kann zu erheblichen Beeinträchtigungen in der Mentalisierungsfähigkeit führen (Ahrbeck 1992). Untersuchungen von Rhys-Jones und Ellis (2000) haben gezeigt, dass ein Mangel an Gesprächen über mentale Zustände bei jüngeren gehörlosen Kindern zu Einschränkungen in der Entwicklung eines Bewusstseins über mentale Zustände führen kann.

Mit dem Eintritt ins vierte und fünfte Lebensjahr enden die zuvor beschriebenen Entwicklungsphasen durch die Integration im reflexiven Modus (Brockmann/Kirsch 2010). In dieser Phase entsteht eine Theorie des Geistes, die auch affektive Komponenten der Mentalisierungsfähigkeit berücksichtigt (Kernberg 2014). Gleichzeitig markiert dies die ödipale Phase, die für gehörlose Kinder, insbesondere in hörenden Elternhäusern, oft herausfordernd ist (Ahrbeck 1992). Die vorangegangenen Erläuterungen zu den Entwicklungsbarrieren der Mentalisierungsfähigkeit bei gehörlosen Kindern ab dem zweiten Lebensjahr lassen darauf schließen, dass sich dies in einer verzögerten Entwicklung der Theorie des Geistes manifestiert. Untersuchungen von Falkman (2005) sowie Schick, de Villiers, de Villiers und Hoffmeister (2007) zeigen, dass gehörlose Kinder im Vergleich zu hörenden Kindern in Aufgaben zur Theorie des Geistes schlechtere Leistungen erbringen, was auf eine verzögerte Entwicklung hindeutet. Ähnli-

che Ergebnisse wurden auch von Russell, Hosie, Gray, Scott und Hunter (1998) sowie Falkman, Roos und Hjelmquist (2007) festgestellt. Diese Befunde unterstreichen die Bedeutung einer gemeinsamen kommunikativen Grundlage für die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit bei gehörlosen Kindern.

Obwohl nach dem Ende der maßgeblichen Entwicklungsphase der Mentalisierungsfähigkeit bis zum fünften Lebensjahr zunächst eine Zunahme der Reflexionsfähigkeit durch ein breiteres Erfahrungsspektrum prognostiziert wird (Althoff 2017), existieren Faktoren, die die Fähigkeit zum Mentalisieren im Erwachsenenalter sowohl temporär als auch dauerhaft beeinträchtigen können (Luyten/Fonagy/Lowyck/Vermote 2015). Diese Beeinträchtigung äußert sich durch einen Rückgriff auf vergangene prämentalisierende Modi. Es bleibt zu untersuchen, ob diese Defizite im weiteren Verlauf bis ins Erwachsenenalter und darüber hinaus kompensiert werden können. Gibt es Faktoren, die die Mentalisierungsfähigkeit trotz oder möglicherweise gerade wegen der Gehörlosigkeit im Erwachsenenalter verstärken und diejenigen von Hörenden sogar übertreffen könnten? Zu dieser Fragestellung liegen bisher keine konkreten empirischen Erkenntnisse vor, daher müssen bisherige Erkenntnisse durch theoretische Überlegungen ergänzt werden.

2.3 Die Bedeutung einer gemeinsamen Sprache beim Mentalisieren

Insgesamt lassen die empirischen Befunde keinen Zweifel daran, dass gehörlose Kinder, insbesondere bei hörenden Eltern, eine verzögerte Theorie des Geistes und eine geringere Mentalisierungsfähigkeit aufweisen als hörende Kinder. Dabei spielen die Fähigkeiten zur Gebärdensprache sowie deren Umfang und Zeitpunkt des Erlernens, ebenso wie der elterliche Hörstatus, eine entscheidende Rolle. Dies unterstreicht die Rolle der Sprache.

Es ist wichtig zu betonen, dass die kindlichen Defizite weniger auf die Gehörlosigkeit an sich zurückzuführen sind, sondern vielmehr auf sprachliche Unzulänglichkeiten und unzureichende Kommunikationsmöglichkeiten bei den Eltern (Falkman/Roos/Hjelmquist 2007). Mit zunehmendem Alter wird jedoch ein kontinuierlicher Ausbau bisheriger Fähigkeiten und somit eine fortschreitende Gesamtentwicklung des Kindes angenommen (Lohaus/Vierhaus 2015). Es ist zu vermuten, dass sich auch die Sprachfähigkeiten und Kommunikationsmöglichkeiten gehörloser Kinder im Laufe der Zeit verbessern können, beispielsweise durch den Eintritt in eine spezielle Schule für hörgeschädigte Kinder oder durch die wachsenden Gebärdensprachkenntnisse der Eltern. Vor allem gehörlosen Personen mit hörenden Eltern steht mit zunehmender Selbstständigkeit auch der Eintritt in die Gehörlosengemeinschaft zur Verfügung – ein zentraler Rah-

men für die Identitätsentwicklung (Ahrbeck 1992). Möglicherweise können sprachliche Defizite und damit verbundene Einbußen in der Mentalisierungsfähigkeit durch den Gebrauch der gleichen Sprache und das Gefühl des Verstanden-Werdens zu einem späteren Zeitpunkt aufgeholt werden.

Es ist zudem auf die Bildhaftigkeit, Spontaneität und Ursprünglichkeit der Gebärdensprache hinzuweisen. Die performative Gestaltungskraft durch Mimik, Gestik und Körperhaltung scheint eine Ausdruckskraft zu haben, die über das bloße Wort der Lautsprache hinausgeht. Emotionen können daher in non-verbaler Kommunikation, im Gegensatz zu verbalen Kommunikationswegen, unmittelbarer transportiert werden (Broszinsky-Schwabe 2017).

Die Bedeutung einer funktionierenden Kommunikation für die Entwicklung mentalisierender Fähigkeiten wurde herausgestellt (Meins et al. 2002).

2.4 Einfluss der Gehörlosenkultur auf die Mentalisierungsfähigkeit von Erwachsenen mit Hörbeeinträchtigung

Es gibt Faktoren, welche die Mentalisierungsfähigkeit potenziell bei gehörlosen Erwachsenen beeinflussen können. Es ist wichtig zu betonen, dass die Fähigkeit zur Mentalisierung nicht statisch ist; sie kann nach der Kindheitsphase aufgrund von erheblichem Stress oder traumatischen Erfahrungen sogar abnehmen (Brockmann/Kirsch 2010). Solche Beeinträchtigungen können sich durch das Wiederauftreten früher Modi äußern (Fonagy/Bateman 2019).

In den letzten Jahren hat sich die Perspektive auf Gehörlosigkeit und die Selbstwahrnehmung von Gehörlosen erheblich verändert. Gehörlosigkeit wurde lange Zeit als defizitär betrachtet; heute gilt ein aufstrebendes und positiveres Menschenbild von Gehörlosen. Die meisten Betroffenen empfinden ihre Gehörlosigkeit nicht als Defizit oder Krankheit, sondern definieren sich über die Gebärdensprache, insbesondere wenn sie seit ihrer Geburt gehörlos sind (Dahm 1998; Fries 2020). Die Gehörlosenkultur hat sich zu einer eigenständigen, aufstrebenden Gemeinschaft entwickelt, die ihre eigene Sprache und Identität pflegt. Die Gehörlosenkultur sieht sich als sprachliche und kulturelle Minderheit, geprägt durch die fließende Kommunikation in der Gebärdensprache, geteilte Erfahrungen und die geschichtliche Entwicklung der Gemeinschaft (Kaul/Büchler/Gelhardt 2017; Vogel 2003).

3. Förderung der Mentalisierungsfähigkeit bei Menschen mit Hörbeeinträchtigung

Die Erforschung der Entwicklung mentalisierender Fähigkeiten bei Kindern mit Hörbeeinträchtigungen ist von großem Interesse, da sie dazu beiträgt, relevante Variablen in diesem Kontext zu identifizieren. Das Verständnis der ToM bei Menschen mit Hörbeeinträchtigung, insbesondere wenn es ähnliche Defizite wie bei autistischen Kindern aufweist, könnte darauf hinweisen, dass neurobiologische Faktoren allein nicht die Ursache für Schwierigkeiten im Verständnis anderer Geisteszustände sind (Peterson/Siegal 1999; Russell et al. 1998).

Obwohl die Theory-of-Mind-Forschung unter Entwicklungspsychologinnen und -psychologen beliebt ist, ist wenig darüber bekannt, wie Kinder mit Hörbeeinträchtigungen Einsicht in die Gedankenwelt anderer erlangen. Untersuchungen haben gezeigt, dass nicht-nativ spät gebärdensprachige Kinder tendenziell schlechter bei Aufgaben zum falschen Glauben abschneiden als hörende Altersgenossinnen und -genossen (Courtin 2000; de Villiers/de Villiers 2000; Peterson 2004; Peterson/Siegal 1999, 2000; Woolfe et al. 2002). Im Gegensatz dazu zeigen gebärdensprachige Kinder ähnliche Entwicklungsstandards wie hörende Kinder (Peterson/Siegal 1999)

In Bezug auf die verbalen Anforderungen der Aufgaben zeigen Kinder von hörenden Familien Schwierigkeiten beim Verständnis der ToM, selbst wenn diese minimiert werden. Interessanterweise bleiben Unterschiede in den mentalisierenden Fähigkeiten zwischen gebärdensprachigen und spät gebärdensprachigen Kindern bestehen, auch wenn die Aufgaben durch minimale verbale Anweisungen erleichtert werden (Woolfe et al. 2002; Falkman/Roos/Hjelmquist 2007).

Kinder von hörenden Familien, die tiefgreifend taub sind und in einer oralen Sprachform unterrichtet werden, zeigen ebenfalls Verzögerungen bei der Entwicklung von Einblicken in andere Geisteszustände (Courtin 2000; de Villiers/de Villiers 2000; Peterson 2004). Die Ergebnisse variieren jedoch je nach Hörstatus der Kinder (Peterson/Siegal 1999).

Die Forschung zu mentalisierenden Fähigkeiten bei Kindern wurde in verschiedenen Ländern durchgeführt, wobei unterschiedliche Ansätze zur Taubenerziehung und verschiedenen Gebärdensprachen berücksichtigt wurden. Trotz dieser Unterschiede bleibt die verlangsamte Entwicklung von mentalisierenden Fähigkeiten bei Kindern hörender Eltern eine konstante Beobachtung (Russell et al. 1998; Peterson/Siegal 1999; Woolfe et al. 2002).

3.1 Förderung der Mentalisierungsfähigkeit in sozialen Kontexten zu Hause und im Unterricht

Zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit und sprachlichen Handlungsfähigkeit von hörgeschädigten Kindern werden verschiedene Aktivitäten vorgeschlagen, die darauf abzielen, sowohl das Verständnis der eigenen mentalen Zustände als auch das Verständnis der mentalen Zustände anderer zu vertiefen. Diese Aktivitäten sollen dazu anregen, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und den Austausch darüber zu fördern. Das übergeordnete Ziel ist es, die mentalen Kompetenzen der Kinder im Alltag positiv zu beeinflussen. Die Wirksamkeit dieser Ansätze soll in Interventionsstudien untersucht werden.

Es werden drei Förderkontexte betrachtet: familiäre Interaktionsmuster, dialogische Bilderbuchbetrachtung und Symbol- und Rollenspiel. Diese Kontexte können sowohl in sprachtherapeutischen Settings als auch im familiären Umfeld integriert werden.

Familiäre Interaktionsmuster spielen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der ToM und können den altersbezogenen Trend der ToM-Entwicklung beeinflussen. Es stellt sich die Frage, welche Strategien Eltern und Bezugspersonen gezielt einsetzen können, um das Verständnis für mentale Zustände zu fördern und die Interaktionsmuster positiv zu beeinflussen. Die Forschung zeigt, dass der Erwerb von Verben, die mentale Zustände repräsentieren für die ToM-Entwicklung bedeutsam sind. Es scheint, dass verschiedene sprachliche Aspekte zusammenwirken, um am kommunikativen Austausch teilnehmen zu können, mentale Zustände zu reflektieren und Wissen darüber zu erwerben. Dies geschieht durch die Verwendung unterschiedlicher mentaler Begriffe in verschiedenen grammatikalischen Kontexten, was es ermöglicht, mentale Zustände von realen oder falschen Überzeugungen zu unterscheiden und den Kindern eine Grundlage bietet, ihr Verständnis der mentalen Welt auszudrücken.

Die dialogische Bilderbuchbetrachtung spielt eine entscheidende Rolle bei der Förderung der Mentalisierungsfähigkeit von Kindern. Viele Kinderbücher reflektieren reale Zusammenhänge und thematisieren die mentalen Zustände ihrer Protagonistinnen und Protagonisten, wodurch sie verschiedene Handlungsmöglichkeiten aufzeigen (Hurrelmann 2004). Moderne Kinderliteratur präsentiert Gedanken, Vorstellungen und Überzeugungen durch vielfältige Figuren und ihre Handlungen, was Kindern hilft, Perspektiven einzunehmen und das Verhalten der Charaktere zu reflektieren, sei es durch Akzeptanz oder Ablehnung (Wellman/Peterson 2013). Kinderliteratur bietet zahlreiche Gelegenheiten für Kinder, eigene Vorstellungen zu entwickeln, Erfahrungen zu sammeln, das eigene und fremde Handeln zu reflektieren und ihr Weltwissen zu erweitern.

Beim Vorlesen kann der Text an die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes angepasst und entsprechend seinen thematischen Interessen ausgewählt werden. Es ist nicht erforderlich, den Text wortwörtlich vorzulesen; stattdessen kann er genutzt werden, um Ereignisse zu beschreiben oder frei zu erzählen. Bilder unterstützen das Vorlesen und bieten Möglichkeiten, an die Lebenswelt des Kindes anzuknüpfen und seine Erfahrungen zu berücksichtigen. Geschichten bieten zudem Gelegenheiten, dem Kind widersprüchliche Erwartungen und falsche Überzeugungen zu verdeutlichen, indem sie überraschende Wendepunkte enthalten, die die Spannung erhöhen und falsche Annahmen aufdecken.

Das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern und die kommunikative Interaktion darüber sind für hörgeschädigte Kinder herausfordernd, stellen jedoch einen idealen sprachlichen Förderkontext dar. Die Auswahl der Bücher erfordert besondere Aufmerksamkeit, um individuelle Interessen sowie sprachliche und linguistische Fähigkeiten zu berücksichtigen, wobei einfache Sprache und altersgerechte Themen eine Herausforderung darstellen können.

Symbol- und Rollenspiele stellen eine weitere Möglichkeit zur Förderung von Mentalisierungsprozessen dar, ergänzend zum Vorlesen von Bilderbüchern. Während beim gemeinsamen Betrachten von Büchern die Interaktion mit Erwachsenen im Mittelpunkt steht, wird beim Rollenspiel die Interaktion zwischen den Kindern gefördert. Durch den Austausch über das Spielthema, die Handlung und die Rollen wird die gemeinsame Gestaltung der Spielsequenz angeregt, wodurch Kinder ihre Wünsche und Vorstellungen austauschen können. Im Alter von etwa drei Jahren sind Kinder in der Lage, mithilfe symbolischer Handlungen kognitive Repräsentationen von nicht vorhandenen Objekten und Eigenschaften darzustellen (Haug-Schnabel/Bensel 2017). Diese zunehmende Kontextunabhängigkeit ermöglicht es Kindern, fiktive Objekte und Handlungen mittels bekannter Personen oder Alltagsgegenstände zu konstruieren und ihnen vorübergehend andere Funktionen zuzuschreiben (Lillard/Kavanaugh 2014).

4. Fazit und heilpädagogische Relevanz

Aktuelle Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass gehörlose Kinder, insbesondere jene mit hörenden Eltern, tendenziell eine eingeschränkte Fähigkeit zur Mentalisierung aufweisen. Es ist von entscheidender Bedeutung, dass Eltern trotz der Diagnose einer Hörbeeinträchtigung ihres Kindes sensibilisiert werden, um eine sichere Bindung aufzubauen und dadurch die Mentalisierungsfähigkeiten ihres Kindes zu fördern. Zusätzlich ist es wichtig, Eltern über die positiven Auswirkungen der Gebärdensprache und der Gehörlosenkultur auf

die Mentalisierung zu informieren. Dieses Wissen ist auch für Fachkräfte im Bereich der heilpädagogischen Förderung im schulischen und therapeutischen Kontext von großer Bedeutung. Sie müssen über die Mentalisierungsfähigkeit Bescheid wissen und geeignete Fördermöglichkeiten zur Schulung der Perspektivenübernahme und des Verständnisses mentaler Zustände anderer Personen bereitstellen können.

Literatur

- Ahrbeck, B. (1992): Gehörlosigkeit und Identität: Probleme der Identitätsbildung Gehörloser aus der Sicht soziologischer und psychoanalytischer Theorien. Hamburg.
- Althoff, M. L. (2017): Macht und Ohnmacht mentalisieren: Konstruktive und destruktive Machtausübung in der Psychotherapie. Berlin.
- Brockmann, J./Kirsch, H. (2010): Konzept der Mentalisierung: Relevanz für die psychotherapeutische Behandlung. *Psychotherapeut*, 55, 279–290.
- Broszinsky-Schwabe, E. (2017): Interkulturelle Kommunikation: Missverständnisse und Verständigung. Wiesbaden.
- Courtin, C. (2000): The impact of sign language on the cognitive development of deaf children: The case of theories of mind. *Journal of deaf studies and deaf education*, 5 (3), 266–276.
- Dahm, M. C. (1998): Taubheit: Das Recht auf Gehörlosigkeit oder die Chance mit einem »cochlear implant« zu hören? *Menschenbilder und Medizin in der Welt der Gehörlosen und in der Welt der Hörenden*. HNO, 46, 524–528.
- Dammeyer, J. (2010): Psychosocial development in a Danish population of children with cochlear implants and deaf and hard-of-hearing children. *Journal of deaf studies and deaf education*, 15 (1), 50–58.
- de Villiers, J. G./de Villiers, P. A. (2014): Linguistic determination and the understanding of false beliefs. *Children's reasoning and the mind* (S. 205–242). Psychology Press.
- de Villiers, J. G./de Villiers, P. A. (2000): Linguistic determinism and the understanding of false beliefs. In P. Mitchell/K. Riggs (Hg.): *Children's reasoning and the mind* (S. 189–226). Psychology Press.
- Falkman, K. (2005): *Communicating Your Way to a Theory of Mind: The development of mentalizing skills in children with atypical language development*. Doktorarbeit, Göteborg University, Schweden.
- Falkman, K. W./Roos, C./Hjelmquist, E. (2007): Mentalizing skills of non-native, early signers: A longitudinal perspective. *European Journal of Developmental Psychology*, 4 (2), 178–197.
- Fellinger, J./Holzinger, D./Sattel, H./Laucht, M. (2008). Mental health and quality of life in deaf pupils. *European child & adolescent psychiatry*, 17, 414–423.
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E. L. (2018): *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. Routledge.
- Fonagy, P./Bateman, A. W. (2019): Introduction. In: P. Fonagy/A. W. Bateman (Hg.): *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice* (S. 3–21). Washington.
- Fonagy, P./Jurist, E./Gergely, G./Target, M. (2015): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart.
- Fries, S. (2020): *Gewalterfahrungen gehörloser Frauen: Risikofaktoren, Ressourcen und gesundheitliche Folgen*. Wiesbaden.

- Hänel-Faulhaber, B. (2019): Bimodal-bilinguales Lernen in heterogenen Lerngruppen–Beiträge aus der Grundlagenforschung für die Praxis. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 73 (3), 134–142.
- Haug-Schnabel, G./Bensel, J. (2017): Grundlagen der Entwicklungspsychologie: Die ersten 10 Jahre. Freiburg im Breisgau.
- Hintermair, M. (2005): Familie, kindliche Entwicklung und Hörschädigung: Theoretische und empirische Analysen. Heidelberg.
- Hintermair, M. (2007): Prevalence of socioemotional problems in deaf and hard of hearing children in Germany. *American annals of the Deaf*, 152 (3), 320–330.
- Hintermair, M. (2014): Psychosocial development in deaf and hard-of-hearing children in the twenty-first century. Bilingualism and bilingual deaf education, 152.
- Hintermair, M. (2013): Executive functions and behavioral problems in deaf and hard-of-hearing students at general and special schools. *Journal of deaf studies and deaf education*, 18 (3), 344–359.
- Hurrelmann, B. (2004): Sozialisation der Lesekompetenz. Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, 37–60.
- Kaul, T./Büchler, N./Gelhardt, A. (2017): Gehörlose Menschen im Alter –Herausforderungen in der gesundheitlichen Versorgung. *Public Health Forum*, 25, 324–326.
- Kernberg, O. (2014): Liebe und Aggression: Eine unzertrennliche Beziehung. Stuttgart.
- Lalonde, C. E./Chandler, M. J. (1995): False belief understanding goes to school: On the social-emotional consequences of coming early or late to a first theory of mind. *Cognition & Emotion*, 9 (2–3), 167–185.
- Lillard, A. S./Kavanaugh, R. D. (2014). The contribution of symbolic skills to the development of an explicit theory of mind. *Child development*, 85 (4), 1535–1551.
- Luyten, P./Fonagy, P./Lowyck, B./Vermote, R. (2015): Beurteilen des Mentalisierens. In: A. W. Bateman/P. Fonagy (Hg.): *Handbuch Mentalisieren* (S. 67–89). Gießen.
- Meins, E./Fernyhough, C./Wainwright, R./Das Gupta, M./Fradley, E./Tuckey, M. (2002): Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child development*, 73 (6), 1715–1726.
- Meristo, M./Falkman, K. W./Hjelmquist, E./Tedoldi, M./Surian, L./Siegal, M. (2007): Language access and theory of mind reasoning: evidence from deaf children in bilingual and oralist environments. *Developmental psychology*, 43 (5), 1156.
- Morgan, A. B./Lilienfeld, S. O. (2000): A meta-analytic review of the relation between antisocial behavior and neuropsychological measures of executive function. *Clinical psychology review*, 20 (1), 113–136.
- Oberlerchner, H. (2017): Bindung, Mentalisierung, Psychiatrie und Psychotherapie. *Psychotherapie Forum*, 22, 128–133.
- Peterson, C. C. (2004): Theory-of-mind development in oral deaf children with cochlear implants or conventional hearing aids. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45 (6), 1096–1106.
- Peterson, C. C./O'Reilly, K./Wellman, H. M. (2016): Deaf and hearing children's development of theory of mind, peer popularity, and leadership during middle childhood. *Journal of experimental child psychology*, 149, 146–158.
- Peterson, C. C./Siegal, M. (1999): Representing inner worlds: Theory of mind in autistic, deaf, and normal hearing children. *Psychological science*, 10 (2), 126–129.
- Peterson, C. C./Siegal, M. (2000): Insights into theory of mind from deafness and autism. *Mind & language*, 15 (1), 123–145.
- Premack, D./Woodruff, G. (1978): Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain sciences*, 1 (4), 515–526.
- Rhys-Jones, S. L./Ellis, H. D. (2000): Theory of Mind: Deaf and Hearing Children's Comprehension of Picture Stories and Judgments of Social Situations. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (3), 248–265.

- Russell, P. A./Hosie, J. A./Gray, C. D./Scott, C./Hunter, N. (1998): The Development of Theory of Mind in Deaf Children. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (6).
- Schick, B./de Villiers, J./de Villiers, P. A./Hoffmeister, R. (2007): Language and Theory of Mind: A Study of Deaf Children. *Child Development*, 78 (2), 376–396.
- Sulz, S. K. D./Richter-Benedikt, A. J./Hebing, M. (2010): Mentalisierung und Metakognitionen als Entwicklungs- und Therapieparadigma in der Strategisch-Behavioralen Therapie. *Psychotherapie*, 15 (2), 117–126.
- Taubner, S. (2015): *Konzept Mentalisieren: Eine Einführung in Forschung und Praxis*. Gießen.
- Van Eldik, T./Treffers, P. D./Veerman, J. W./Verhulst, F. C. (2004): Mental health problems of deaf Dutch children as indicated by parents' responses to the child behavior checklist. *American annals of the deaf*, 148 (5), 390–395.
- Van Gent, T./Goedhart, A. W./Hindley, P. A./Treffers, P. D. (2007): Prevalence and correlates of psychopathology in a sample of deaf adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (9), 950–958.
- Vissers, C./Koolen, S. (2016): Theory of mind deficits and social emotional functioning in preschoolers with specific language impairment. *Frontiers in psychology*, 7, 227833.
- Wellman, H. M./Peterson, C. C. (2013): Theory of mind, development, and deafness. *Understanding other minds: Perspectives from developmental social neuroscience*, 51–71.
- Westby, C./Robinson, L. (2014): A developmental perspective for promoting theory of mind. *Topics in language disorders*, 34 (4), 362–382.
- Wilbur, R. B. (2000): The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of deaf studies and deaf education*, 5 (1), 81–104.
- Woolfe, T./Want, S. C./Siegal, M. (2002): Signposts to Development: Theory of Mind in Deaf Children. *Child Development* 73 (3), 768–778.

Eine mentalisierungsbasierte Perspektive auf pädagogische Diagnostik

Tijs Bolz, Menno Baumann

1. Einleitung

Diagnostik ist in pädagogischen Kontexten ein vielfältig diskutiertes Handlungsfeld. In der Fachdisziplin der Sozialen Arbeit wird Diagnostik weitgehend übergeordnet ausgehend von dem Konzept des Fallverstehens umgesetzt (Ader/Schrapper 2020). In schulpädagogischen Kontexten hat sich, aus Ansätzen der sonderpädagogischen Psychologie heraus, das Konzept der Förderdiagnostik abgeleitet (z. B. Breitenbach 2020; Bundschuh/Winkler 2019). Dabei ist in diesem Spannungsfeld seit jeher das Verhältnis von psychologischer/psychiatrischer Diagnostik und pädagogischer Diagnostik in letzter Konsequenz nie endgültig fachlich gefasst worden.

In pädagogischen Handlungsfeldern sowie dem pädagogischen Fachdiskurs existieren demnach verschiedene wissenschaftliche Modelle der Diagnostik nebeneinander, die einen Beitrag zur Strukturierung und Regelgeleitetheit von diagnostischen Prozessen leisten können (siehe zur Vertiefung z. B. Bundschuh/Winkler 2019; Breitenbach 2020; Mutzeck 2002; Scheer 2021). Diese spiegeln sich, je nach vorherrschender theoretischer Orientierung der jeweiligen Diagnostiker:in, in der Art der Fragestellungen, der Form der Hypothesenbildung, der inhaltlichen Ausrichtung der Datenbeschaffung, der Methoden zur Datenverarbeitung sowie der Bearbeitung des Verhältnisses von Diagnostik und Intervention wider.

In der Praxis kann dabei zwischen formalen Anlässen zur Diagnostik, die häufig sowohl einem Rechtsrahmen unterlegt sind (z. B. Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, Prüfung der Voraussetzungen für eine Hilfefeststellung nach SGB VIII, § 35a, Begutachtung in familienrechtlichen Verfahren) und einer jedem Förderprozess innewohnenden, nicht formalisierten Form der Diagnostik unterschieden werden. Letztlich ist jede pädagogische Fachkraft gehalten, die Lern- und Entwicklungsprozesse der ihr anvertrauten jungen Menschen zu beobachten und diese Beobachtungen zur Prüfung und weiteren Planung der eigenen Förderbemühungen heranzuziehen.

Der vorliegende Beitrag fokussiert in diesem Zusammenhang den Ansatz der verstehenden Diagnostik, der sowohl im Rahmen formeller als auch informeller Diagnostik zum Tragen kommt. Dies soll nicht suggerieren, dass andere diagnostische Ansätze nicht versuchen, mithilfe von diagnostischen Methoden Problemlagen von jungen Menschen mit psychosozialen Beeinträchtigungen zu verstehen. Die verstehende Diagnostik fokussiert jedoch im besonderen Maße Fragestellungen und damit einhergehende Methoden, die einen besonderen Fokus auf die Rekonstruktion von Sinnzusammenhängen innerhalb von »Fall«-Konstellationen legt. Dies schließt jedoch keine diagnostische Methode und/oder keine theoretische Ausrichtung zur Erklärung von psychosozialen Beeinträchtigungen aus. Zentrales Ziel pädagogischer Diagnostik muss sein, inhaltlich fundierte und ethisch vertretbare Schlussfolgerungen für förderliche Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen zu ermöglichen und ggf. umzusetzen (Stein 2019). Der Ansatz der verstehenden Diagnostik kann dazu beitragen.

Nachfolgend werden zunächst zentrale Grundannahmen einer verstehenden, pädagogischen Diagnostik beschrieben. Darauf aufbauend werden ausgewählte diagnostische Methoden dieses Ansatzes vorgestellt und vor dem Hintergrund des Konzeptes der Mentalisierung abschließend diskutiert. Folgende Themenschwerpunkte finden dabei besondere Berücksichtigung:

- Ausgewählte Methoden zur Analyse biografischer und situationaler Aspekte bei psychosozialen Beeinträchtigungen
- Bildung von Sinnhypothesen bei psychosozialen Beeinträchtigungen

2. Verstehen in pädagogischen Prozessen

In (sonder-)pädagogischen und therapeutischen Handlungsfeldern findet die Einnahme einer verstehenden Perspektive auf psychosoziale Entwicklungsprozesse und insbesondere auf psychosoziale Beeinträchtigungen bereits vielfältig Berücksichtigung. Insbesondere im sozialpädagogischen Diskurs ist diese im Rahmen des übergeordneten diagnostischen Ansatzes bzw. Konzeptes des »Fallverstehens« (z. B. Ader/Schrapper 2020; Tornow 2021; Baumann 2014) verortbar.

Im sonder- und inklusionspädagogischen Fachdiskurs sind verstehende Zugänge, neben traditionellen Ausführungen von Eberwein und Klauer (2003), vor allem unter dem Stichwort »Rehistorisierende Diagnostik« im Rahmen der Tätigkeitstheorie (Jantzen 2011) sowie in der von Baumann (2009) erarbeiteten Konzeption der »Verstehenden subjektlogischen Diagnostik bei Verhaltensstörungen« zu benennen. Das entwickelte Instrumentarium für Verstehenspro-

zesse in pädagogischen Kontexten dient vor allem als klar systematisierte diagnostische Krisenintervention. Ebenfalls bekommt die biografisch-verstehende Perspektive in jüngeren Ausführungen im Zuge der Ausrichtung traumasensibler Pädagogik vermehrt Bedeutung (Zimmermann 2017).

2.1 Grundannahmen einer verstehenden Pädagogik

Ausgehend von diesen Arbeiten lassen sich zentrale Grundannahmen einer verstehenden Pädagogik in der Arbeit mit Menschen mit psychosozialen Beeinträchtigungen identifizieren, die die Basis für eine gezielte Diagnostik und Förderung darstellen und nachfolgend kurz erläutert werden.

Verhalten unterliegt einem subjektiven Sinn.

Grundlegender Ausgangspunkt einer verstehenden Perspektive ist die Annahme, dass junge Menschen aus sich selbst heraus sinngesteuert handeln (Reiser 1995). Somit unterliegt jedes Verhalten einem subjektiven Sinn sowie impliziten Zielen und ist aus Sicht des Kindes, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen ein mehr oder minder konstruktiver (förderlicher) Versuch, Lebenssituationen zu gestalten bzw. zu bewältigen (Wittrock 2008; Baumann 2009). Jedes menschliche Verhalten ist als subjektiv problemlösende Handlungsweise zu betrachten (Hurrelmann 1979; zit. nach Wittrock 2008). Verhaltensweisen werden in diesem Zusammenhang als Bewältigungsstrategien verstanden, die eine Reaktion auf die aktuelle Lebenswelt und/oder vergangene Lebensgeschichten sowie die konkreten biologischen Lebensbedingungen darstellen.

Vereinfacht dargestellt bedeutet dies, dass mithilfe des Verstehens versucht wird, das Subjekt hinter den (ggf. maladaptiven) Verhaltensweisen zu verstehen. In der pädagogischen Praxis zeigt sich die Ohnmacht pädagogischer Fachkräfte insbesondere in Falldynamiken, in denen es den Fachkräften nicht gelingt, aus dem Verhalten des jungen Menschen einen inneren Sinn, eine Intuition abzuleiten, wodurch das Verhalten unberechenbar und unverständlich bleibt (Baumann 2009).

Psychosoziale Entwicklungsprozesse unterliegen bio-psycho-sozialen Einflussfaktoren und sind somit multikausal zu betrachten.

Diese grundlegende Annahme findet sich vor allem in vielfach berücksichtigten und fachwissenschaftlich prominenten bio-psycho-sozialen Modellen (im Ursprung Engel 1977) wieder. Im Sinne eines bio-psycho-sozialen Modells sind Entwicklungsabweichungen und somit auch psychosoziale Beeinträchtigungen multifaktoriell durch komplexe Wechselwirkungsprozesse von neurobio-

logischen, genetischen sowie psychosozialen Einflüssen bedingt (Caspi/Moffitt 2006; Sameroff 2000; Sameroff/Seifer 1990). Für eine verstehende Pädagogik lassen sich daraus zentrale Bedingungsfaktoren wie das aktuelle Geschehen (Aktualgenese), zurückliegende biografische Erfahrungen, die Persönlichkeitsstruktur sowie genetische und organische Ursachen (Ontogenese) ableiten (Stein 2019; modifiziert nach Seitz 1992), die zum Verstehensprozess beitragen können.

Besonders ausgehend von einer (sonder-)pädagogischen Perspektive ist somit bei der Genese von psychosozialen Beeinträchtigungen und daraus entwickelten Verhaltensproblemen das individuelle Zusammenwirken somatischer, sozialer, kognitiver und emotionaler Bedingungen relevant (Resch/Parzer 2014; Stein/Müller 2014). Verhaltensprobleme sind nach diesem Verständnis als Anpassungsleistung an Entwicklungsanforderungen vor dem Hintergrund biopsychosozialer Wechselwirkungen zu verstehen.

Verstehen benötigt die Berücksichtigung von Bezugstheorien und aktuellen empirischen Erkenntnissen.

Eng mit der zweiten Grundannahme verbunden ist die Berücksichtigung von fachlich fundierten Bezugstheorien sowie einschlägigen, empirischen Erkenntnissen, da diese zu einer multikausalen Betrachtung beitragen können.

Emotionen, Motive und das damit im Zusammenhang stehende Verhalten sind geprägt von subjektiven Wahrnehmungsprozessen und damit verbundenen Interpretationen und Bewertungen. Diese Prozesse sind von Beurteilungsfehlern überlagert, die den Blick verengen und nicht selten Deutungen ausklammern, die jenseits der eigenen Wahrnehmungsroutinen und Erfahrungsmuster liegen (Ader/Schrapper 2020).

Die Hinzuziehung einschlägiger Bezugstheorien sowie empirischer Befunde können die professionelle Wahrnehmung, Beschreibung und Interpretation dieser Prozesse unterstützen und zur systematischen Analyse der Vielfalt an Perspektiven auf eine Situation beitragen. Zudem ermöglicht dies, Interpretationen für Dritte regelgeleitet darzustellen und nachvollziehbar zu machen, und festigt die intersubjektive Überprüfbarkeit.

Ansätze und Erkenntnisse einschlägiger Entwicklungstheorien aus unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Disziplinen (vorrangig der Pädagogik, Psychologie, Soziologie) bieten wichtige Wissensbestände für das Aufstellen diagnostischer Hypothesen, das Generieren diagnostischer Informationen und die Ableitung von gezielten Förderbereichen und -maßnahmen.

Insbesondere auf der Grundlage von entwicklungspsychologischen Erkenntnissen können dabei vor allem die Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster biografischer Erfahrungen bei den beteiligten Akteur:innen in pädagogischen

Kontexten und deren Zusammenhang mit den aktuellen Verhaltensweisen in Interaktionen berücksichtigt werden. Damit ist nicht nur die Betrachtung der Erfahrungen der Schüler:innen oder Klient:innen in den Blick zu nehmen, sondern ebenso die der pädagogischen Fachkräfte.

Im Zentrum der verstehenden Pädagogik steht das Generieren und Überprüfen von Hypothesen.

Die Interpretation des Verhaltens und der dahinterliegenden psychosozialen Prozesse auf der Grundlage unterschiedlicher Erklärungsansätze hilft pädagogischen Fachkräften insofern, als dass die maladaptiven Verhaltensweisen für ihn/sie selbst verstehbar werden.

Auf der Grundlage systematisch und regelgeleitet generierter Daten und unter Hinzuziehung theoretischer und empirischer Erkenntnisse stellt das Generieren und Überprüfen von Hypothesen einen Kernaspekt des diagnostischen Prozesses dar. Zielsetzung einer verstehenden Perspektive ist es, durch das Aufstellen von Hypothesen Sinnzusammenhänge zwischen bio-psychosozialen Einflussfaktoren und den Reaktionen des jungen Menschen herzustellen (Reiser 1995).

Pädagogische Prozesse werden immer als komplexe Interaktionsprozesse begriffen, bei denen den pädagogischen Fachkräften wie auch dem Setting ebenfalls umfassende Bedeutung zukommt. Insofern sind Kriterien für die Hypothesenbildung im Rahmen verstehender Diagnostik vor allem in den Fragen zu messen, ob sie den »Fall« in seiner Komplexität und nicht nur individuumszentriert in den Blick nehmen, die Hypothesen innerhalb des gesammelten Datenmaterials nachvollziehbar nachgezeichnet werden können, ob sie das Verhalten des jungen Menschen als im Rahmen der Biografie entstandene Bewältigungsstrategie darzustellen vermögen und ob sie den handelnden Pädagog:innen neue bzw. mehr Handlungsmöglichkeiten eröffnen (Lindemann 2008; Reiser 1995; Baumann/Bolz/Albers 2021).

Verhaltensweisen, die nicht verstanden werden, können zu dysfunktionalen Kommunikations- und Interaktionsprozessen führen.

Wenn Individuen in ihrer Bewältigungsstrategie nicht ausreichend verstanden werden, dann können pädagogische Maßnahmen weitestgehend nutzlos sein, in der Folge zu krisenhaften Zuspitzungen führen und sogar einen negativen Einfluss auf die psychosoziale Entwicklung und das damit zusammenhängende Verhalten einnehmen (Baumann 2019). Um jedoch einen förderlichen Dialog zwischen dem jungen Menschen und der pädagogischen Fachkraft anzustreben und auch gemeinsam herausfordernde Situationen zu bewältigen, bedarf es der

verstehenden Annäherung an das Verhalten, in deren Rahmen die Hypothesen nicht nur Fremddeutungen darstellen, sondern eben genau diese Dialogfähigkeit herzustellen versuchen. Wenn möglichst passgenaue und gezielte Formen der Unterstützung abgeleitet werden sollen, muss verstanden werden, welche Problemlösestrategien, welche sozialen Bedingungen und emotionalen Kompetenzen hinter dem gezeigten Verhalten stehen (Popp 2014).

3. Verstehende Diagnostik bei psychosozialen Beeinträchtigungen

Ausgehend von den grundlegenden Annahmen steht die Suche nach Sinnzusammenhängen zwischen relevanten Einflussfaktoren und den Handlungsstrategien des jungen Menschen im Fokus verstehender Diagnostik. Damit verbunden ist die grundlegende Fragestellung, wie, wo und warum ein Verhalten einen (über-)lebenswichtigen Sinn für einen jungen Menschen hat (Baumann 2009; Baumann et al. 2021).

In der Rekonstruktion der Sinnzusammenhänge kann ein Schlüssel liegen, Verhalten durch die Beschreibung und Analyse des Zusammenwirkens der unterschiedlichen Systeme und Akteur:innen abzubilden und die daraus entstehende Gesamtdynamik innerhalb psychosozialer Prozesse – als Kernpunkt einer verstehenden Pädagogik – darzustellen (Dlugosch 2004). Dies umfasst die methoden- und theoriegeleitete Beschreibung sowie Interpretation von Situationen sowie Zielsetzungs- und Planungsprozesse, die sich innerpsychisch in Kognition, Emotion und Motivation darstellen (Schrapper 2013). Da diese primär nicht klar von außen beobachtbar sind, bedarf es gezielt diagnostischer Ansätze und Methoden, mithilfe derer diese Prozesse aufgedeckt werden können.

3.1 Überblick über ausgewählte diagnostische Methoden

Diagnostische Prozesse basieren immer auf möglichst präzisen Fragestellungen, mit dem Ziel, Problemlagen und Ressourcen (respektive Förderbereiche) zu identifizieren (statusdiagnostische Ausrichtung) und Fördermöglichkeiten (förderdiagnostische Ausrichtung) abzuleiten. Um eine möglichst regelgeleitete und ethisch vertretbare Bearbeitung der Fragestellungen zu gewährleisten, bedarf es regelgeleiteter diagnostischer Methoden. Dabei ist grundsätzlich zwischen datengenerierenden und datenanalysierenden Methoden zu unterscheiden. Zur Erfassung diagnostischer Daten werden – auch im Rahmen verstehender Ansätze – grundsätzlich die einschlägigen Methoden wie z. B. Be-

obachtung, diagnostisches Gespräch, Aktenanalyse sowie spezifische psychometrische Verfahren genutzt.

Die nachfolgende Tabelle 1 zeigt eine Übersicht über mögliche Ansätze und Methoden, die besonders im Rahmen einer verstehenden Diagnostik Berücksichtigung finden können. Ausgehend von den dargestellten Grundannahmen ist die Differenzierung zwischen der Erfassung und Analyse bisheriger biografischer Erfahrungen und aktueller Situationen von besonderer Bedeutung und kann zum Aufstellen oder Überprüfen diagnostischer Hypothesen beitragen. Je nach Fragestellung und Einsatz können Einzelne dieser Methoden sowohl zur Datengewinnung als auch zur Datenanalyse herangezogen werden.

Tabelle 1: Übersicht über Ansätze und Methoden verstehender Diagnostik

Erfassung und Analyse bisheriger biografischer Erfahrungen	Erfassung und Analyse aktueller Situationen
<ul style="list-style-type: none"> - Time-Line-Methoden (Baumann et al. 2021) - Person-Umfeld-Analyse (Schulze 2003) - Analyse vergangener institutioneller Eskalationslogiken (z. B. Schwabe 2019) - Verstehende Subjektlogische Diagnostik (Baumann 2009) - Lösungsorientiertes Interview (Spieß 2000) - Narratives Interview zur Biografie 	<ul style="list-style-type: none"> - Person-Umfeld-Analyse (Schulze 2003) - Methoden des szenischen Verstehens (Rauh 2019; Zimmermann 2017) - Analyse von Eskalationssituationen mithilfe des Modells zur Sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (Bolz/Rieß in Druck) - Self-Monitoring (Baumann et al. 2021) - Ressourcenrad (Baumann et al. 2021) - Analyse aktueller institutioneller Eskalationslogik mithilfe des Deeskalationsmodells nach Colvin (2004) - Motivational Interviewing (Miller/Rollnick 2013) - Methoden der Funktionalen Verhaltensanalyse (z. B. Borg-Laufs 2020) - Dialog journal (z. B. Regan/Mastropieri/Scruggs 2005)

Der aktive und partizipative Einbezug des:der Klient:in selbst im Rahmen diagnostischer Erkenntnisprozesse ist unabdingbar. Einzelne der angeführten Methoden können mit dem jungen Menschen selbst durchgeführt werden und somit zum Verstehen beitragen.

Weitere kooperative Methoden, wie die kollegiale Analyse, beispielsweise mithilfe des Leitfadens zur Szenischen Fallarbeit (Rauh 2023) sowie die systematische kollegiale Fallberatung (Dlugosch/Henter, 2023; Patrzek/Scholer 2018) können den Prozess der verstehenden Diagnostik systematisch unterstützen. Die Nutzung interdisziplinärer Erkenntnisse aus den Bereichen der Kinder- und Jugendpsychiatrie, Familientherapie sowie weiteren sozialpädagogischen

Handlungsfeldern sollte in diesem Zusammenhang (in Abhängigkeit von den zugrundeliegenden Fragestellungen) im diagnostischen Prozess ebenfalls Berücksichtigung finden.

3.2 Bildung von Sinnhypothesen

Ausgehend von den dargestellten Grundannahmen stellt die Bildung von Hypothesen über Sinnzusammenhänge zwischen relevanten Einflussfaktoren und Reaktionen des Individuums ein Kernelement verstehender Diagnostik dar. Verhalten verbleibt dabei nicht im Status eines Symptoms, das als Folge einer Entwicklungsbeeinträchtigung betrachtet wird. Das wahrgenommene Verhalten wird als Leistung des jungen Menschen anerkannt, um damit seine konflikt-hafte aktuelle und/oder vergangene Lebenssituation zu lösen.

Alltägliche Deutungen sowie scheinbar fachlich fundierte Interpretationen unterliegen gesellschaftlichen sowie individuellen Bezugsnormen und Wertvorstellungen. Unter Berücksichtigung von Stein (2019) kann dabei zwischen folgenden Bezugsnormen unterschieden werden:

- *Explizite Normen* (verankerte Regeln; z. B. Schulpflicht)
- *Soziokulturelle Normen* (Grundsätzliche Normen, die in einer bestimmten Gruppe verbreitet sind; z. B. Umgangsformen)
- *Statistische Normen* (Gruppe als Bezugsnorm; als »normal« gilt das Verhalten, das in einer Gruppe am häufigsten vorkommt)
- *Fachwissenschaftliche Normen* (z. B. Bewertung vor dem Hintergrund bestimmter (altersbedingter) Entwicklungsphasen)
- *Persönliche Norm- und Idealvorstellungen des:der Beobachter:in* (auf persönlichen Erfahrungen und Überlegungen basierende Maßstäbe)

Im Rahmen systematischer und regelgeleiteter diagnostischer Prozesse scheinen meist fachwissenschaftlich fundierte Bezugsnormen herangezogen zu werden. Je nach Formalisierungsgrad des diagnostischen Auftrags (z. B. Überprüfung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung) sind es aber auch nicht selten explizite Normen, die Einfluss auf die Entscheidung eines diagnostischen Urteils nehmen. In klinischen Settings und somit statusdiagnostischer Ausrichtung erfolgt das diagnostische Urteil auf Basis der einschlägigen Klassifikationssysteme (z. B. ICD-11 oder DSM-5), deren Zuschreibungen vorrangig fachwissenschaftlichen aber auch statistischen Normen unterliegen. Mindestens implizit nehmen aber ebenfalls persönliche Normen- und Idealvorstellung des:der jeweiligen Diagnostiker:in sowie weiterer relevanter Akteur:innen innerhalb eines Falls Einfluss auf den diagnostischen Prozess und abschließend auf das diagnostische Urteil.

Bedeutsam für eine verstehende Diagnostik und insbesondere bei der Generierung von diagnostischen Hypothesen ist somit die Reflexion der zugrundeliegenden Bezugsnorm, die Einfluss auf die Bewertung von dysfunktionalen, aber auch funktionalen Verhaltensweisen und dahinter liegenden psychosozialen Prozessen hat. Die nachfolgenden Fragestellungen können zu einer multiperspektivischen Betrachtung diagnostischer Fragestellungen beitragen:

- Welche Bezugsnormen und Wertvorstellungen liegen der Interpretation von psychosozialen Beeinträchtigungen zugrunde (ggf. bezogen auf einzelne Situationen)?
- Welche Bezugsnormen und Wertvorstellungen ziehen andere Akteur:innen innerhalb der »Fall«-Konstellation hinzu?
- Welche Unterschiede bestehen innerhalb der »Fall«-Konstellation diesbezüglich?

Zur Aufstellung von Sinnhypothesen kann insbesondere der Ansatz des Szenischen Verstehens (z. B. Lorenzer 2006; Buchholz, 2019) in den biografischen Erzählungen des jungen Menschen und den Bezugspersonen (z. B. in Form von narrativen Interviews) genutzt werden. Die Methode des Szenischen Verstehens bietet zudem die Möglichkeit, gezielte Phänomene der Übertragung und Gegenübertragung im diagnostischen Prozess zu berücksichtigen.

Eine besondere Gefahr besteht im Rahmen der Herleitung von Sinnhypothesen jedoch darin, dass der Versuch der Einnahme der Innensicht des jungen Menschen mit Fehldeutungen, Projektionen oder unzulässigen Verallgemeinerungen der eigenen Vorurteile und Erfahrungen einhergeht (Hoffmann 2020). Die Nutzung möglichst vieler verschiedener diagnostischer Daten aus verschiedenen Perspektiven sowie die Reflexion von Bezugsnormen, eigenen Emotionen und eigenen und fremden Motiven kann möglichen »Fehlinterpretationen« entgegenwirken. Die Berücksichtigung von theoretischen und empirischen Erkenntnissen unterstützt einen fundierten und sachlichen Interpretationsprozess.

Das nachfolgende Dreifelder-Schema (Tabelle 2) kann den regelgeleiteten und fundierten Prozess der Hypothesenbildung strukturieren. Auf Basis der gewonnenen diagnostischen Daten sowie unter Hinzuziehung einschlägiger theoretischer und empirischer Erkenntnisse können die einzelnen Felder mit Erkenntnissen systematisch ausgefüllt werden.

Tabelle 2: Dreifelder-Schema zur Bildung von Sinnhypothesen*Anmerkung.* In Anlehnung an Baumann (2009); Baumann et al. (2021)

Beschreibung von Handlungsstrategien des Individuums: <ul style="list-style-type: none"> - Handlungsstrategien beschreiben das beobachtete Verhalten. - Handlungsstrategien werden i. d. R. im Imperativ formuliert. 	Vermutetes implizites Ziel zu den jeweiligen Handlungsstrategien: <ul style="list-style-type: none"> - Implizite Ziele werden als Ich-Sätze beschrieben. - Implizite Ziele berücksichtigen biografische Erfahrungen des Individuums (ggf. auf institutioneller Ebene).
Ableiten von Hypothese(n): <ul style="list-style-type: none"> - Hypothesen werden als kausale Zusammenhänge aus Perspektive des Individuums formuliert. - Hypothesen eröffnen neue, pädagogische Handlungsmöglichkeiten und bieten den Akteur:innen innerhalb des jeweiligen Systems Sicherheit. - Hypothesen sollten als Zielzustand/Perspektive formuliert werden. - Hypothesen unterscheiden implizite Ziele von möglichen Handlungsstrategien des Individuums. 	

Hypothesen im Rahmen der verstehenden Diagnostik bieten Transparenz und legen sowohl die fallbezogenen Informationen offen als auch die theoretischen Bezugssysteme, die dazu geführt haben, dass der Fall aus dieser Perspektive betrachtet wird (Baumann et al. 2021; Lindemann 2008). Zudem beziehen sich die Hypothesen auf den »Fall« im Sinne des Ansatzes des Fallverstehens und somit den als Indexperson bezeichneten Menschen in seinen Kommunikationsprozessen mit anderen (systemischer Blickwinkel der Beobachter:innen). Die Passung zwischen dem Individuum und den Anforderungen aus dem Umfeld steht im Fokus, und nicht allein das in der Person verortete Symptom (Bolz/Rieß in Druck; Lindemann 2008). Zudem ermöglicht die Hypothesenbildung das als maladaptiv empfundene oder als Symptom beschriebene Verhalten für die handelnden Pädagog:innen nachvollziehbar zu machen und weckt Empathie für die Indexperson.

Die Formulierung der Hypothesen in Form von Kausalsätzen soll keine Ursache-Wirkungszusammenhänge suggerieren. Dennoch trägt dieses Vorgehen zu einer differenzierteren Betrachtung von konkreten Verhaltensweisen und dahinter liegenden Zielsetzungen bei und ermöglicht einen Perspektivwechsel.

4. Fazit und Ausblick

Der Ansatz der verstehenden Diagnostik und die damit einhergehende methodische Ausgestaltung können einen Beitrag zum Verstehensprozess innerhalb einer mentalisierungsbasierten Pädagogik leisten. In einem solchen Verständnis

stellt schon der Prozess der verstehenden Diagnostik eine Intervention dar, da er den Blick der pädagogischen Fachkräfte auf das Verhalten des jungen Menschen verändert – und damit nachvollziehbarer und weniger unberechenbarer macht. Zum einen trägt der Ansatz zum Erfassen und Nachvollziehen der Entwicklungsgeschichte von psychosozialen Beeinträchtigungen im Zusammenhang mit aktuellen Verhaltensweisen und somit der Fähigkeit der kognitiven Empathie bei. Zum anderen ermöglicht eine verstehende Perspektive auf emotionaler Ebene der Empathie, sich in den anderen (gezielt) hineinzusetzen und die Fähigkeiten, Gefühle des anderen Menschen nachzufühlen, indem diese aus der Sicht des:der Klient:in mit partizipativen Methoden erfasst und reflektiert werden.

Die beschriebenen Methoden bieten fundierte Herangehensweisen, um Kognitionen und Emotionen von anderen Individuen gezielter zu beschreiben und zu interpretieren, und tragen somit dazu bei, den »Anderen von innen zu sehen« (Bateman/Fonagy 2016, S. 5). Der beschriebene Prozess der Hypothesenbildung versucht, Handlungen von Individuen im Zusammenhang mit den Intentionen zu betrachten. Dies geht mit der grundlegenden Ausrichtung eines mentalisierungsbasierten Ansatzes einher.

In diesem Verständnis von Diagnostik ist der Ausbau mentalisierungsbasierter Fähigkeiten aber gleichzeitig auch ein Baustein der Reflexion und der Professionalisierung der diagnostischen Fachkraft. Je stärker die Kompetenzen in diesem Bereich ausgebaut sind, desto klarer können sich Pädagog:innen in die Lebensgeschichten einfühlen und denken sowie partizipativ im Dialog mit den jungen Menschen, ihren Familien sowie anderen pädagogisch Tätigen im System die notwendigen Informationen herausarbeiten und die Hypothesen kommunizieren. Im Rahmen eines verstehenden Rahmenmodells der Diagnostik sind diese dialogischen Prozesse elementar, da die Ergebnisse des diagnostischen Prozesses zugleich ein Reflexionsangebot an die Betroffenen darstellen und die Gefahr der »unerbetenen Deutung« (Reiser 2006) besteht.

Nicht zuletzt leistet die Mentalisierungstheorie auch einen Beitrag zur Reflexion der Rolle des:der Diagnostiker:in, der:die im Rahmen eines systemischen Grundverständnisses von Diagnostik und Beobachtung immer Teil des Erkenntnisprozesses ist (Baumann et al. 2021; Lindemann 2008). Mentalisieren bedeutet in diesem Kontext eben auch, sich eigene psychische Zustände zu vergegenwärtigen.

Literatur

- Ader, S./Schrapper, C. (2020): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. München.
- Baumann, M. (2009): Verstehende subjektlogische Diagnostik bei Verhaltensstörungen. Ein Instrumentarium für Verstehensprozesse in pädagogischen Kontexten. Hamburg.
- Baumann, M. (2014): Was ist der »Fall« hinter dem Problem? Warum bringen uns Probleme zu Fall? In: Die Kinderschutzzentren (Hg.): Wenn Kinder zum »Problemfall« werden. Köln.
- Baumann, M. (2019): Kinder, die Systeme sprengen, Bd. 2: Impulse, Zugangswege und hilfreiche Settingbedingungen für Jugendhilfe und Schule. Baltmannsweiler.
- Baumann, M./Bolz, T./Albers, V. (2021): Verstehende Diagnostik in der Pädagogik. Verstörenden Verhaltensweisen begegnen. Weinheim, Basel.
- Bateman, A./Fonagy, P. (2016): *Mentalization-based Treatment for Personality Disorders: A Practical Guide* (Oxford, online edn., Oxford Academic, 1 June 2016), <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780199680375.001.0001>
- Bolz, T./Rieß, B. (in Druck): Förderungen bei Beeinträchtigungen in der emotional-sozialen Entwicklung – ein Modell zur Situationsanalyse und situativem Handeln. In: W. Stöhr/M. Podszus/G.-C. Schulze (Hg.): *Rehabilitationspädagogik*. Bad Heilbrunn.
- Borg-Laufs, M. (2020): Die funktionale Verhaltensanalyse Ein praktischer Leitfaden für Psychotherapie, Sozialarbeit und Beratung. Wiesbaden.
- Breitenbach, E. (2020): *Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Stuttgart.
- Buchholz, M. B. (2019): Szenisches Verstehen und Konversationsanalyse. *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse*, 73 (6), 414–441.
- Bundschuh, K./Winkler, C. (2019): *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik*. München.
- Caspi, A./Moffitt, T. E. (2006): Gene-environment-interactions in psychiatry: Joining forces with neuroscience. *Nature Reviews* 7, 583–590.
- Colvin, G. (2004): *Managing the Cycle of Acting-out-Behaviour in the Classroom*. Eugene OR: Behaviour Associates.
- Dlugosch, A. (2004): Sonderpädagogisches Fallverstehen als Baustein pädagogischer Professionalität? *Sonderpädagogische Förderung*, 49 (3), 285–300.
- Dlugosch, A./Henter, M. (2020): Mentalisieren auf mehreren Ebenen? Zum Fall einer exemplarischen Maßnahmenkarriere in der Kinder- und Jugendhilfe. In: S. Gingelmaier/H. Kirsch (Hg.): *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 204–218). Göttingen. <https://doi.org/10.13109/9783666408533.204>
- Dlugosch, A./Henter, M. (2023): Applying AMBIT to teacher training: Innovations in Germany. In: P. Fuggle/L. Talbot/C. Campbell/P. Fonagy/D. Bevington (Hg.): *Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) for People with Multiple Needs. Applications in Practice* (S. 269–289). Oxford.
- Hoffmann, T. (2020): *Verstehende Diagnostik. Pädagogische Erfahrungen mit Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Erkrankungen im Kontext von Schule und Behinderung*. In: J. S. Schwarz/V. Symeonides (Hg.): *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren* (S. 239–254). Innsbruck.
- Jantzen, W. (2011): *Diagnostik als Rehistorisierung*. Berlin.
- KMK (2011): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schule*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Zugriff am 12.04.2024).
- Lindemann, H. (2008): *Systemisch Beobachten – Lösungsorientiert handeln*. Münster.
- Lorenzer, A. (2006): *Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewussten*. Marburg.
- Miller, W. R./Rollnick, S. (2013): *Motivational Interviewing: Helping people change*. New York.
- Mutzeck, W. (2002): *Förderdiagnostik. Konzepte und Methoden*. Weinheim.

- Popp, K. (2014): Gestaltungsbedingungen der Erziehungshilfe unter integrativen Bedingungen. In: K. Popp/A. Methner (Hg.): Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten. Hilfen für die schulische Praxis (S. 29–46). Stuttgart.
- Rau, B. (2022): Szenisches Verstehen – Die Kultivierung einer alltäglichen Kompetenz zur psychoanalytischen Methode. In: M. Günther/J. Heilmann/A. Kerschgens (Hg.): Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln (S. 211–230). Gießen.
- Reiser, H. (1995): Entwicklung und Störung — Vom Sinn kindlichen Verhaltens. In: H. Reiser/W. Lotz (Hg.): Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik (S. 177–191). Mainz.
- Reiser, H. (2006): Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart.
- Resch, F./Parzer, P. (2014): Stellenwert der Entwicklungspsychopathologie für die Psychotherapie bei Jugendlichen. *Psychotherapeut*, 59, 100–108.
- Patzek, A./Scholer, S. (2018): Systemische Fragen in der kollegialen Beratung. Weinheim, Basel.
- Regan, K. S./Mastropieri, M. A./Scruggs, T. E. (2005): Promoting Expressive Writing among Students with Emotional and Behavioral Disturbance: Disturbance via Dialogue Journals. *Behavioral Disorders*, 31 (1), 33–50. <https://doi.org/10.1177/019874290503100107>
- Sameroff, A. (2000): Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12, 297–312.
- Sameroff, A. J./Seifer, R. (1990): Early contributors to developmental risk. In: J. Rolf/A. S. Masten/D. Cicchetti/K. H. Nuechterlein/S. Weintraub (Hg.): Risk and protective factors in the development of psychopathology (S. 52–66). Cambridge.
- Scheer, D. (2021): Toolbox Diagnostik. Hilfen für die (sonder-)pädagogische Praxis. Stuttgart.
- Schulze, G. C. (2003): Die feldtheoretische Lebensraumanalyse – ein Konzept für eine prozessgeleitete Diagnostik zur Entwicklung von Fördermaßnahmen im Rahmen einer »cross-categorialen« Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 54 (5), 204–212.
- Schwabe, M. (2019): Methoden der Hilfeplanung. Zielentwicklung, Moderation und Aushandlung. Weinheim.
- Seitz, W. (1992): Problemlagen und Vorgehensweisen der Diagnostik im Rahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: G. Hansen (Hg.): Sonderpädagogische Diagnostik (S. 107–139). Pfaffenweiler.
- Spieß, W. (2000): Die Logik des Gelingens. Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext der Pädagogik. Dortmund.
- Stein, R. (2019): Grundwissen Verhaltensstörungen. Hohengehren.
- Stein, R./Müller, T. (2014): Psychische Störungen aus sonderpädagogischer Perspektive. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59, 232–244.
- Tornow, H. (2021): Standards des Fallverstehens – bio-psycho-soziale Diagnostik in den Erziehungshilfen? In: Hagen, B. (Hg.): Schutz und Qualität in den Erziehungshilfen – Definition, Status quo und Weiterentwicklung von Standards. *TJP* 34 (S. 77–87). Hannover.
- Willmann, M. (2015): Emotional-soziale Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen: Diagnostik und Assessment in der inklusiven Schule. In: H. Schäfer/C. Rittmeyer (Hg.): *Handbuch inklusive Diagnostik* (S. 419–432). Weinheim.
- Wittrock, M. (2008): Ansatz der lebensproblemzentrierten Pädagogik. In: M. Vernooij/M. Wittrock (Hg.): *Verhaltensgestört?! Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag* (S. 150–172). Paderborn.
- Zimmermann, D. (2017): *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht*. Weinheim, Basel.

Mentalisierungsbasiertes und systemisch orientiertes Arbeiten in multiprofessionellen Kontexten

Melanie Henter, Dickon Bevington

Der nachfolgende Beitrag widmet sich einem Jugendhilfefall (Patrick¹) mit Blick auf die multiprofessionelle Arbeit in sozialen Systemen² und diskutiert diesen theorie- und praxisbezogen unter einer systemischen und mentalisierungsbasierten Perspektive. In der Fusion von systemischen und mentalisierungsorientierten Überlegungen wird ein hohes Potenzial für die sonder- und inklusionspädagogische (Zusammen-)Arbeit zwischen z. B. Kooperationspartner:innen gesehen. Jedes Verhalten, sowohl der Schüler:innen als auch der Partner:innen eines multiprofessionellen Netzwerks, unterliegt, so die Prämisse des Beitrags, einer Sinnhaftigkeit bzw. Funktionalität. Verhaltensweisen lassen sich damit aus dem aktuellen und biografischen Kontext (Gefühle, Bedürfnisse, Kultur, Glaubenssätze etc.) sowie dem beruflichen Bezugsrahmen (alltagstheoretische oder fachbezogene Erklärungsmodelle und Zugehörigkeit zu einer bestimmten Berufsgruppe, z. B. Lehrperson, Erzieher:in) aller für ein (Jugendhilfe-)System relevanten Personen zumindest annäherungsweise verstehen. Der Fall Patrick wird im Beitrag »Arbeiten im familiären Kontext« (Henter/Asen in diesem Buch) in Bezug zu Kooperations- und Beziehungskonstellationen diskutiert, wodurch nicht nur eine Bewegung weg vom Kind »*als alleinigem Verursacher seiner Probleme*« erfolgt, sondern gleichzeitig auch eine Öffnung hin zu unterschiedlichen Systemen: z. B. Schule, Jugendhilfe und Familie, für die Patrick stellvertretend als Symptomträger³ fungiert.

1 Alle Namen sind anonymisiert.

2 »System [...] bezeichnet eine Gesamtheit interdependenter Elemente in wechselnden Relationen, die sich in einer Umwelt abgrenzt und im Zeitablauf erhält beziehungsweise reproduziert« (Baecker 2012, S. 408 f.).

3 Der Begriff Symptomträger versteht Verhaltensauffälligkeit nicht als intrapersonelle und defizitäre Persönlichkeitseigenschaft einer einzelnen Person, sondern als Versuch, dysfunktionale Kommunikationsmuster in einem z. B. multiprofessionellen System zu lösen (Simon 2012).

1. Zur Fusion von mentalisierungs- und systemisch orientiertem Arbeiten

Im Kontext der Mentalisierungstheorie werden seit geraumer Zeit Anschlüsse an eine systemische Betrachtungsweise insbesondere auch für die multi-professionelle Zusammenarbeit diskutiert (z. B. Bevington 2020). Mentalisieren findet demnach nicht nur in einer Dyade statt, z. B. zwischen primärer Bezugsperson und Kind, Berater:in und Klient:in oder Lehrkraft und Schüler:in, sondern stellt einen sozialen, historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Prozess innerhalb eines Systems oder mehrerer (miteinander interagierender) Systeme dar: z. B. Schule und Jugendhilfe (Bevington 2020). Dem Beitrag liegt daher die Prämisse zugrunde, dass beide Ansätze einander in eindrücklicher Korrespondenz gegenüberstehen und zusammen einen wertvollen Bezugsrahmen für die Arbeit mit Kooperationspartner:innen in Netzwerk- und Organisationskulturen liefern (Dlugosch/Bevington/Henter/Nolte 2022). Hierbei werden folgende Foki gelegt: Die Grundhaltung des Nichtwissens geht aus systemischer Perspektive davon aus, dass »ein Konstrukt eines anderen Menschen allenfalls annäherungsweise durch empathisches detailliertes Nachfragen erahnt werden, aber niemals komplett oder konkret erfasst werden kann« (Kutz 2020, S. 19). Mithilfe der Mentalisierungstheorie lässt sich dieser Leitsatz durch ihren stärkeren Fokus auf die innerpsychische Welt komplettieren. Mentale Befindlichkeiten unterliegen hiernach einer opaken Struktur, aufgrund derer wir nie vollständig wissen können, welcher Katalysator ein Verhalten antreibt. Wir müssen also akzeptieren, dass die dem Verhalten zugrundeliegenden mentalen Zustände (z. B. Wünsche, Gedanken, Bedürfnisse, Ängste, Sehnsüchte) eines Kindes oder eines Teammitglieds niemals vollständig erfasst werden können (Bevington/Fuggle/Cracknell/Fonagy 2017). Jedes Verhalten (z. B. Schulvermeidung oder Delinquenz) ist darüber hinaus funktional für ein bestimmtes System (Schleiffer 2013), d. h. es stellt einen (u. U. von außen als maladaptiv wahrgenommenen) Lösungsversuch dar, um beispielweise ein desintegriertes Kooperationssystem wieder zur (ursprünglichen) Zusammenarbeit zu bewegen.

2. Zur (Re-)Konstruktion eines Jugendhilfefalls auf Grundlage unterschiedlicher Perspektiven im informellen und formellen Netzwerk

Patrick ist ein 13-jähriger Jugendlicher, der Schwierigkeiten sowohl zu Hause als auch in der Schule hat (z. B. Schulabsentismus, Mobbing von Mitschüler:innen, Delinquenz, Diebstahl). Fachliche Empfehlungen (psychiatrisch, schulisch) sowie der Wunsch der Mutter münden 2017 in einer vollstationären Jugendhilfewohngruppe. Die familiäre Situation wird von Henter und Asen in diesem Buch ausführlich diskutiert und kann an dieser Stelle wie folgt zusammengefasst werden: Patrick erfährt 2016, dass der Ehemann seiner Mutter (Herr K.) nicht sein leiblicher Vater ist sowie von seinem leiblichen Vater (Herr F.) und den zwei zugehörigen Halbgeschwistern (Marie, Johann). Patricks Mutter (Frau T.) führt bis 2016 eine Ehe mit Herrn K. Die Scheidung erfolgt, nachdem bekannt wird, dass Herr K. nicht Patricks leiblicher Vater ist. Seitdem besteht kein Kontakt mehr zwischen ihm und Patrick. Auch zum leiblichen Vater besteht kein Kontakt. Der im Verlauf des Falls angelegte Zeitstrahl (Abbildung 1) basiert auf unterschiedlichen Fakten und Sichtweisen aus Eltern- und Hilfeplangesprächen mit Patrick, seiner Mutter, der Fallmanagerin, dem Jugendamtsmitarbeiter und unterschiedlichen schulischen Instanzen (Klassen- bzw. Schulleitungen einer Realschule Plus und einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung/Schule für Erziehungshilfe), sowie diversen Dokumentationen (z. B. Schulakte, Psychiatriebericht). Damit wird annäherungsweise einigen mentalisierungsbasierten und konstruktivistischen Grundideen Rechnung getragen, wonach »jeder seine eigene Wirklichkeit (Landkarte) im Kopf konstruiert, Wirklichkeit daher ein individuelles Konstrukt jedes einzelnen ist und keine objektive Wahrheit darstellt« (Kutz 2020, S. 18, Herv. i. O.).

Klienten-anamnese	Trennung Groß-eltern	Suizid Inte-grations-helfer		Tod Groß-vater		Patrick er-fährt vom leiblichen Vater und den Halb-geschwistern
Jahr	2010	2012	2013	2014	2015	2016
Störungs-anamnese	Schulisch: Patrick wirft mit Sachen herum, verlässt unaufgefordert seinen Platz, bestiehlt seine Lehrkräfte und Mitschüler, verweigert den Schulbesuch, provoziert seine Lehrpersonen und Mitschüler.				Zugehörigkeit zu einer delin-quenten Peergruppe, Drogen-konsum	
Bisherige Lösungs-versuche⁴	Grund-schule	Wechsel 2. Grund-schule	Wechsel 3. Grund-schule	Wechsel aufs Gym-nasium	Wechsel 1. Realschule u. Wechsel 2. Realschule	Wechsel 3. Realschule u. Wechsel 4. Realschule
					Realschule: Separierung vor dem Klassenraum, Nachsitzen, Schulverweis	Hilfeplan-gespräch Jugendamt, Realschul- u. Förderschul-leiter, Fall-managerin, Frau T.
Ressourcen	Beziehung zum Integra-tionshelfer		Beziehung zum Groß-vater		Trotz Schulwechsel verliert Patrick den Anschluss an die schulischen Inhalte nicht.	

Abbildung 1: Zeitstrahl (in Anlehnung an Schwing/Fryszter 2018, S. 91 ff.)⁵

4 Systemisch definiert, haben Lösungen – unabhängig davon, ob sie von außen als positiv oder negativ wahrgenommen werden – die Aufgabe, ein psychisches oder soziales System von z. B. unaushaltbaren Gefühlslagen zu befreien.

5 Im Zeitstrahl wird aus Platzgründen im Plural das Generische Maskulinum genutzt. Das Generische Femininum sowie das dritte Geschlecht werden hierin aber mitgedacht.

Patrick ist zu Hause aufgrund von Delinquenz für seine Mutter nicht mehr tragbar, Scheidung von Patricks Mutter u. Herrn K. (sozialer Vater), Kontaktabbruch zwischen Herrn K. u. Patrick

Entlassung Freund Marc



Schulisch: Patrick wirft mit Sachen herum, verlässt unaufgefordert seinen Platz, bestiehlt seine Lehrkräfte und Mitschüler, verweigert den Schulbesuch, provoziert seine Lehrpersonen und Mitschüler.

Psychiatrisch: Fehlendes Empathievermögen, Störung d. Sozialverhaltens (ICD-10 (F91.1))

Wechsel auf Schule für psychisch Kranke und KJP, Aufnahme vollstationäre Jugendhilfwohngruppe und Wechsel auf 5. Realschule, Wechsel auf eine Förderschule mit dem Schwerpunkt SE

Förderschule: Separierung im Trainingsraum, Reduzierung der Schulstunden

»Der Schulleiter ist ein Hurensohn«

Wohngruppe: Elternarbeit Verstärkerplan, Konzentrationstraining, erlebnispäd. Maßnahme, Psychologische Betreuung

Patrick wird vorzeitig entlassen

Beziehung zu »Marc«

3. Zum Potenzial einer nicht-wissenden Haltung und der Funktion von Verhalten in der Zusammenarbeit zwischen pädagogischen und anderen Fachkräften

Hinsichtlich der Drop-Out-Rate von Kindern und Jugendlichen lassen sich diverse Studien, Fallberichte und andere Publikationen zitieren, die sich mit der Bedeutung von (vorzeitigen) schulischen und Jugendhilfe-Maßnahmenabbrüchen auseinandersetzen (z. B. Dlugosch/Henter 2020; Schmidt et al. 2002). Dabei werden insbesondere auch die Begrifflichkeiten Systemsprenger:in und Hard-to-reach-Jugendliche prominent diskutiert. Das Vokabular suggeriert allerdings, das Kind habe Schuld daran, sich nicht in ein bestehendes Jugendhilfe- oder Schulsystem integrieren zu können – und das leider auch ganz unabhängig davon, dass sich beide Begriffe bereits einer systemischen Definition verschreiben (Baumann 2016; Bevington/Fuggle 2019). Dem vorliegenden Beitrag liegt ein Begriffsverständnis zugrunde, nach dem Verhaltensauffälligkeiten nicht als im Schüler oder in der Schülerin angelegte, überdauernde Charakterzüge zu verstehen sind – zumal damit zwangsläufig ein Kind immer auch zum:zur alleinigen Schuldigen für seine prekäre Situation wird –, sondern als Konstrukte, welche per definitionem von dem:der Beobachter:in selbst abhängig sind und einen direkten Bezug zum jeweils relevanten Kontext aufweisen (z. B. Familie oder Jugendhilfe). Unter Bezugnahme auf die Mentalisierungstheorie und -praxis entsteht dann eine andere Form der Wirklichkeitskonstruktion – nämlich eine, in der die Bedürfnisse und Emotionen im Mittelpunkt eines (Problem-) Verhaltens stehen, welches wiederum die emotional bedingte Imbalance eines Systems zu lösen versucht. Während die im nachfolgenden Erziehungsplan⁶ aufgeführten Gründe für Patricks Verhalten eher als intrapersonelle, persistierende sowie defizitäre Persönlichkeitseigenschaften angelegt sind und als mehr oder weniger monokausale Zusammenhänge in seiner Vergangenheit verortet werden, konstituieren sich mentalisierungs- und systemisch orientierte Hypothesen und Unterstützungsangebote auf Basis mentaler Befindlichkeiten (Emotionen, Bedürfnisse, Wünsche, Absichten etc.) in Beziehungskonstellationen (auch multiprofessionellen Kontexten wie z. B. Jugendhilfe oder Schule) (Bevington 2023).

6 Der Erziehungsplan wurde in Anlehnung an das erste Hilfeplangespräch und die darin von unterschiedlichen Professionellen kommunizierten Verhaltensauffälligkeiten angelegt (Zeitstrahl, Abbildung 1). Die Hypothesen sowie die Zielsetzung wurden durch die in den Fall involvierten Betreuer:innen der Wohngruppe aufgestellt und durch die Fallmanagerin ausformuliert.

Tabelle 1: Erziehungsplan (von 2017)

Verhaltensproblematik	Gründe/Hypothesen	Zielsetzung
Patrick kann Gefühle anderer und die eigenen sowie soziale Situationen nur schwer interpretieren.	Dissoziation von »echten« Emotionen aufgrund eigener traumatischer Erlebnisse (Verlust wichtiger männlicher Bezugspersonen).	1 × wöchentlich Teilnahme an einem sozialen Kompetenztraining.
Patrick meidet die Schule.	Patrick fehlt es an Motivation und Ausdauer hinsichtlich der schulischen Lerninhalte.	1 × täglich Reflexion eines Verstärkerplans.
Patrick beschimpft seinen Schulleiter als Hurensohn.	Fehlende Anerkennung durch eine männliche Bezugsperson.	Dreitägige erlebnispädagogische Maßnahme mit einem männlichen Betreuer.
Patrick schafft es nicht am Unterricht teilzunehmen (ohne zu stören).	Patrick kann seine Aufmerksamkeit und seine Konzentration nicht auf schulische Lerninhalte lenken.	1 × wöchentlich Teilnahme an einem Konzentrationstraining mit dem Psychologen.

Eine mentalisierungs- und systemisch orientierte Herangehensweise konzentriert sich auf die innerpsychischen Zustände Patricks, der als Symptomträger die (emotionale) Instabilität (s)eines Systems und der zugehörigen Mitglieder zu repräsentieren versucht. Insofern fokussiert der Beitrag gleichermaßen auch die Ängste, Feindseligkeiten, Konflikte und Ohnmachtsgefühle der Netzwerkpartner:innen und geht von der Prämisse aus, dass diese nicht (nur) aufgrund der besonders ausgeprägten Bedürfnisse des Jugendlichen entstehen, sondern vielmehr noch aus Kommunikationsproblemen und gegenseitigen Miss- bzw. Unverständnissen für die (berufliche, biografische und persönliche) Situation anderer Fachkräfte heraus resultieren (Twemlow/Fonagy 2016). Hieraus wiederum wird ein epistemisches Misstrauen in Bezug zu z. B. (fachlichen) Entscheidungen von Kooperationspartner:innen begründbar, welches eine integrierte Zusammenarbeit nachhaltig erschwert. Fonagy und Campbell (2023) nutzen in diesem Zusammenhang den Begriff der nicht-mentalisierenden sozialen Unterstützungssysteme und schreiben: »Non-mentalizing social systems have been characterized as ones that create fear and hyperactive attachment, which undermines mentalizing and precipitates the use of non-mentalizing modes. Such social systems can be self-reinforcing and therefore highly stable in their instability, as they undermine the capacity to negotiate and collaborate as well as openness to the mutual epistemic trust that would normally allow the social learning« (Fonagy/Campbell 2023, S. 73).

Damit stellt sich aus Autor:innensicht für den skizzierten Fall nun die Frage, für was das gezeigte Verhalten unter Bezugnahme auf mentale Befindlichkeiten (aller Beteiligten) eine Lösung im (aktuellen) multiprofessionellen Kontext sein könnte.

4. Zum Potenzial von unterschiedlichen Emotionen, Perspektivenwechseln und epistemischem Vertrauen in der multiprofessionellen Zusammenarbeit

Zur Beantwortung der Frage werden nachfolgend zwei unterschiedliche, sich komplettierende mentalisierungs- und systemisch-orientierte Methoden genutzt: Der Zeitstrahl (Abbildung 1) und das aus dem Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) (Fuggle et al. 2023) stammende Pro-Gram. Beide Methoden können via Paper-Pencil mit dem Jugendlichen, Freunden, Eltern und/oder relevanten Fachkräften ausgefüllt werden, mithilfe derer (die Vielzahl an) Beziehungskonstellationen und -qualitäten strukturiert, visualisiert und hinsichtlich nicht-mentalisierender Prozesse (von außen) besser verstanden werden können.

Der Zeitstrahl, der bereits vorgestellt wurde, dient der Erhebung und Strukturierung von biografischen Informationen (z. B. Störungsanamnese und bisherige Lösungsversuche). Während ein Genogramm die Beziehungen zwischen Familienmitgliedern darstellt, visualisiert ein Pro-Gram die in der Vergangenheit und im Hier und Jetzt liegenden Beziehungen zwischen *professionellen*, fallrelevanten Personen sowie deren Beziehung zum Kind. So können z. B. solche Beziehungen aufgedeckt werden, die sich durch ein gegenseitiges (auch epistemisches) Vertrauensverhältnis auszeichnen und damit eine besonders (unter-)stützende Qualität besitzen (Dlugosch et al. 2022). Gleichzeitig werden Beziehungsstrukturen deutlich, die möglicherweise die gemeinsame Arbeit im Netzwerk erschweren. Während der Zeitstrahl sich aus unterschiedlichen Sichtweisen heraus (re-)konstruiert (Patrick, Frau T., Fallmanagerin, Jugendamtsmitarbeiter, Klassen- bzw. Schulleitungen), wird das Pro-Gram ausschließlich im Interview mit der Fallmanagerin entwickelt und repräsentiert damit leider nur ihre Sichtweise. Hätte der Fall nicht schon 2018 sein vorzeitiges Ende genommen (Zeitstrahl), wären auch andere Mitglieder des sozialen Unterstützungssystems z. B. zu verschiedenen Beziehungskonstellationen und -qualitäten interviewt worden. Damit würde nicht nur die Perspektive der Fallmanagerin im Netzwerk abgebildet, sondern auch z. B. die Wahrnehmungen von Patrick und seines Schulleiters. Ein solches (multiperspektivisch entstandenes) Wissen über

die vorherrschenden Beziehungsqualitäten wäre – insbesondere dann, wenn es mit den Beteiligten geteilt wird – allerdings auch mit Vorsicht zu genießen, weil es möglicherweise eine Person im Netzwerk geben könnte, der niemand zu vertrauen scheint.

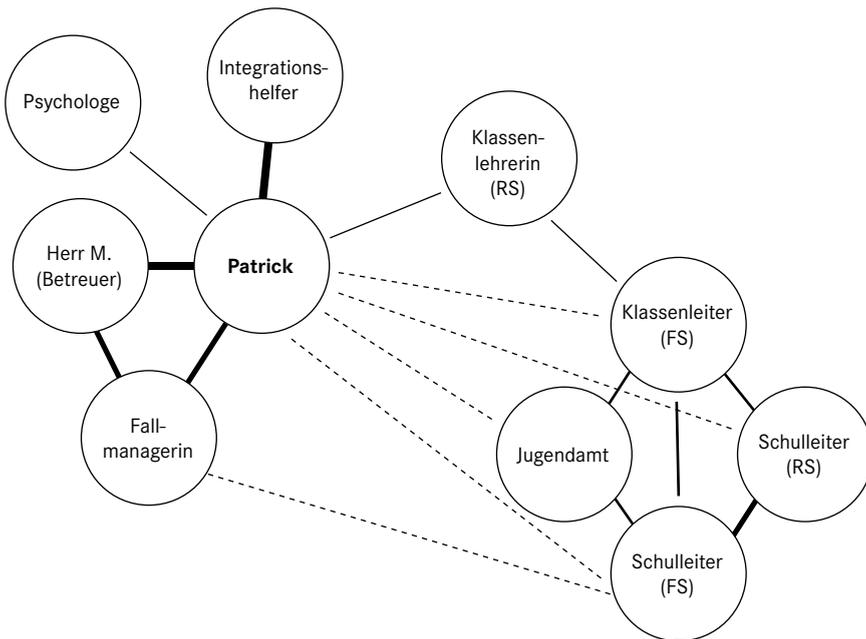


Abbildung 2: Pro-Gramm des aktuellen und vergangenen sozialen Unterstützungssystems von Patrick (in Anlehnung an Bevington et al. 2017, S. 239)

Das Pro-Gramm selbst stellt eine Art »reduzierte« Form eines Ego-Netzwerk dar, wie es von der Sozialen Netzwerkanalyse (SNA)⁷ beschrieben wird⁸ (Dlugosch 2021). Es visualisiert aus der Perspektive der Fallmanagerin eine Karte des sozialen Unterstützungsnetzwerkes von Patrick, wobei die nachfolgenden oder ähnliche Fragen im Interview gestellt werden:

1. Mit wem hat Patrick **im Moment** viel zu tun und können Sie diese Personen mal um ihn herum aufstellen?
2. Warum steht die Person da wo sie steht?

⁷ Die SNA wird von Dlugosch und Thönnies (2023) vor allem auch für die »Entwicklung inklusiver(er) Bildungssysteme« genutzt und (forschungswissenschaftlich) erprobt.

⁸ Ein soziales Netzwerk wird definiert als »Muster an Sozialbeziehungen zwischen einer Menge von Akteuren« (Fuhse 2016, S. 16).

3. Welche dieser Personen sind für Patrick womöglich hilfreich, um mit seinen Problemen umzugehen?
4. Mit wem hatte Patrick **früher** viel zu tun und können Sie diese Personen mal um ihn herum aufstellen?

Die Qualität der Beziehung wird in der SNA z. B. durch die Nähe und die Dicke der genutzten Linien zwischen Akteur:innen abgebildet (Fuhse 2016). So positioniert die Fallmanagerin z. B. die Schulleiter (FS, RS), den Klassenleiter (FS) und den Jugendamtsmitarbeiter am weitesten entfernt von Patrick und auch sich selbst. Je dicker die Linie, desto besser wird die Beziehung zwischen zwei Akteur:innen von Patrick eingeschätzt. Auffällig ist hier nicht nur die Distanz, mit der sich die Teilsysteme Wohngruppe (Herr M., Fallmanagerin, Psychologe) und Schule (Schulleitungen, Lehrpersonen der Realschule und Förderschule) zueinander verhalten, sondern die im Vergleich zu allen anderen (Ver-) Bindungen schlechte Beziehungsqualität, die die Fallmanagerin zwischen den einzelnen Fachkräften der zwei Teilsysteme wahrnimmt. Besonders relevant für SNA-Karten sozialer Unterstützungsnetzwerke ist, welche Fragen zu jeder Beziehung(-squalität) gestellt werden sollten, zumal mehr als zwei oder drei Fragen die interviewte Person überwältigen können (Bevington 2023).

Basierend auf diesen Überlegungen leiten wir exemplarisch die folgenden von der Mentalisierungstheorie und -praxis inspirierten systemischen Hypothesen ab. Die Hypothesen stellen die Funktionalität und Zirkularität von Verhaltensweisen im Kontext des Schul- und Jugendhilfesystems unter Berücksichtigung (der Undurchsichtigkeit) von mentalen Befindlichkeiten in den Mittelpunkt.

Zwei von der Mentalisierungstheorie und -praxis inspirierte systemische Hypothesen

1. Die pädagogisch Professionellen delegieren möglicherweise die Teilnahme an einem Konzentrationstraining mit dem Psychologen, um sich von den eigenen Ohnmachts- und Überforderungsgefühlen zu entlasten (Zeitstrahl).
2. Patrick zeigt möglicherweise schulvermeidendes Verhalten, um die Konflikte zwischen seiner Fallmanagerin sowie den Schul- und Klassenleitern in der gemeinsamen Sorge um ihn zu lösen und alle Beteiligten von den Gefühlen der Feindseligkeit zu befreien (Pro-Gram).

Im Sinne der Mentalisierungstheorie lässt sich argumentieren, dass Erfahrungen solcher Art möglicherweise ein epistemisches Misstrauen in die und zwischen den Fachkräften sowie deren Unterstützungsangeboten erzeugen, was nicht

nur Patrick, sondern auch den Kooperationspartner:innen die Annahme dieser sinnhaft verwehren würde (Fonagy/Campbell 2023). Wenn Patrick 2017 im Hilfeplangespräch mit dem Jugendamts- und den schulischen Vertretern dann erklärt wird, dass es auf der neuen Schule für ihn grundlegend besser werden würde⁹, ist das eine (gut gemeinte und fachlich sinnvolle) Empfehlung, der Patrick nach bis dato neun Schulwechseln aber möglicherweise nicht mehr trauen kann (Zeitstrahl). Bilden sich dann gleichzeitig zwei Koalitionen (Minuchin 1974) – einerseits zwischen Patrick, seiner Fallmanagerin, Herrn M. und dem Psychologen sowie andererseits zwischen dem Jugendamtsmitarbeiter und den schulischen Vertretern – können dysfunktionale Beziehungsqualitäten und die damit einhergehenden Emotionen die Zusammenarbeit zwischen den Kooperationspartner:innen zunehmend erschweren (Pro-Gram). Delegation und Des-Integration werden in diesem Zusammenhang als Lösungsversuche angesehen, denen möglicherweise die Funktion unterliegt, die Angehörigen des multiprofessionellen Systems von unaushaltbaren Gefühlen wie Feindseligkeit und Misstrauen zu befreien – was wiederum im Sinne der Zirkularität von Verhaltensweisen Auswirkungen auf Patricks Handeln hat.

Rekurrierend auf die bisherigen (fachlichen) Lösungsversuche (z. B. Schulwechsel, Separierung im Trainingsraum¹⁰, Reduzierung der Schulstunden, Verstärkerplan und Konzentrationstraining, s. Zeitstrahl) lassen sich im weiteren Verlauf der Fallreflexion nun alternative Unterstützungsmaßnahmen diskutieren, die verdeutlichen, weshalb pädagogische Lösungsvorschläge für Verhaltensauffälligkeiten weniger individual-psychologisch, sondern vielmehr mentalisierungsorientiert und systemisch ausgerichtet sein sollten (Bevington 2023).

In Bezugnahme auf das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) werden hinsichtlich der aufgestellten Hypothesen das *Team Around the Worker* (TAW) (Bevington/Fuggle 2019, S. 221) und das *Dis-Integration Grid* (Bevington et al. 2017, S. 243) sowie deren potenzieller Gewinn für den Fall beleuchtet. Beide Techniken begünstigen mentalisierende Netzwerke, die nicht in (fachlicher) Konkurrenz zueinander arbeiten, denn »[e]pistemisches Vertrauen folgt nicht Rang, Erfahrung, Expertise oder formaler Autorität, aber sein Vorhandensein oder seine Abwesenheit aus der Perspektive der zu helfen Person heraus zu verstehen (einschließlich der Faktoren, die jeweils dazu beitragen), ist zentral« (Dlugosch et al. 2022, S. 203).

Ein TAW bewegt sich weg von dem:der Schüler:in im Zentrum des multi-

9 Information durch die Fallmanagerin.

10 Vgl. Gingelmaier/Asseburg (2020) für eine mentalisierungsbasierte Auseinandersetzung mit dem Trainingsraumkonzept.

professionellen Handelns hin zu derjenigen Unterstützungsperson, von der sich Patrick verstanden fühlt und von der er bereit ist, (pädagogische) Ratschläge anzunehmen. Diese, im AMBIT-Konzept als *keyworker* bezeichnete Person, löst die administrative Ausrichtung des:der Fallmanager:in zugunsten einer vertrauensvollen Beziehung ab, innerhalb derer sich ein Kind verstanden fühlt (Talbot 2023). Unter Bezugnahme auf das Pro-Gram (Abbildung 2) lassen sich die auf empfundener Nähe, Unterstützung und (epistemischem) Vertrauen beruhenden Positionierungen im professionellen Netzwerk vor allem bei Herrn M. (aktuelles Helfer:innensystem) und/oder dem Integrationshelfer (vergangenes Helfer:innensystem) lokalisieren – zumindest aus der Perspektive der interviewten Person (hier die der Fallmanagerin) – denn »[t]atsächlich zeigt sich epistemisches Vertrauen häufig deutlicher in den Beziehungen zu den am wenigsten einflussreichen Mitarbeiter:innen« (Bevington 2023, S. 418, Übersetzung MH DB). Das heißt, auch Hauswirtschaftskräfte, Hausmeister:innen oder Sekretär:innen, also Fachpersonen mit einer anderen fachlichen Ausrichtung, können diejenige Person im sozialen Netzwerk sein, von der sich ein Kind am ehesten verstanden fühlt – möglicherweise genau dann, wenn sich in den Berufsstand der Pädagog:innen aufgrund von vielen (schulischen) Maßnahmenwechseln ein epistemisches Misstrauen entwickelt hat.

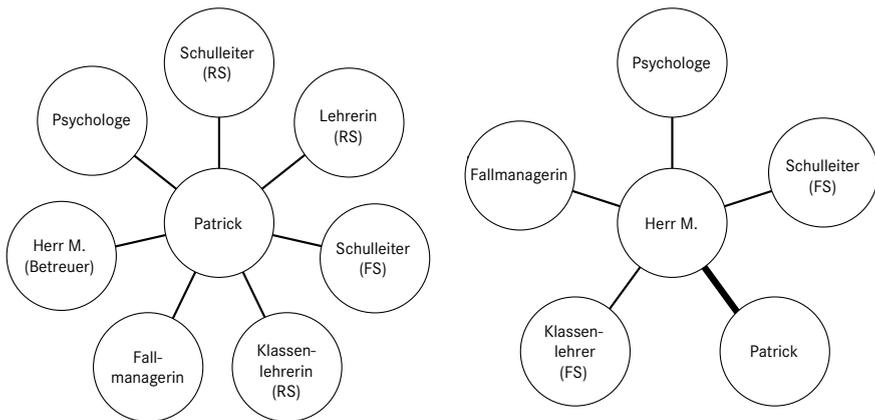


Abbildung 3: Team around the Client (TAC) und Team around the Worker (TAW) im Fall Patrick (in Anlehnung an Bevington et al. 2017, S. 37)

Ein solches Keyworkersystem, das sich um Herrn M. herum gruppiert, hat gleichzeitig auch die Aufgabe, ihn hinsichtlich seiner Mentalisierungsfähigkeit zu unterstützen (insbesondere dann, wenn es hier aufgrund von z. B. Gefühlen der Überforderung oder Angst zu einer Einschränkung kommt). Darüber hinaus

werden nur noch jene Personen in den Fall involviert, die für diesen bzw. den Keyworker (z. B. aufgrund ihrer Expertise) unabdingbar sind (Bevington 2020). Ein TAW begünstigt epistemisches Vertrauen zu und zwischen Fachkräften, da der Keyworker darin unterstützt wird, bestmöglich mit dem:der Schüler:in zu arbeiten. Damit relativiert ein TAW gleichzeitig auch Des-Integrationsprozesse, die bei einer wachsenden Anzahl an involvierten Fachkräften umso wahrscheinlicher sind. Konkrete Des-Integrationsprozesse deuten sich im Fall Patrick auf verschiedenen Ebenen an, von denen an dieser Stelle exemplarisch drei aufgeführt werden:

Tabelle 2: Ausgewählte Des-Integrationsprozesse im Fall Patrick

Zeitstrahl	Zeitstrahl und Pro-Gram	Pro-Gram
Unterschiedliche (teilweise auch diskrepante) Lösungsversuche der involvierten Schule(n), des Psychologen und der Wohngruppenmitarbeiter:innen.	Mindestens 8 in den Fall integrierte Professionelle im aktuellen Helfersystem und mindestens 11 im vergangenen Helfersystem.	Problematische Beziehungen zwischen dem Jugendamts- und den schulischen Vertretern sowie den Mitarbeiter:innen der Wohngruppe.

Hinsichtlich der ersten beiden Des-Integrationsprozesse ist anzumerken, dass ein gewisses Maß an Des-Integration oft kein Problem darstellt – z. B. wenn der Psychologe eine therapeutische Konsultation empfiehlt, während die Schulleiter einer schulischen Integration nachgehen. Solange bei beiden Parteien Einigkeit darüber herrscht, dass beide Lösungen sinnvoll sind, ist die Des-Integration der Unterstützungsmaßnahmen zunächst unproblematisch. Problematisch wird sie dann, wenn allen Fachkräften genau klar ist, was Patrick braucht und was er zu tun hat, dieser aber selbst keinen Spielraum für Entscheidungen hat. Solche unreflektierten Gewissheiten weisen auf eine verzerrte Mentalisierung im Team hin – die insbesondere dann entstehen können, wenn Fälle als emotional herausfordernd erlebt werden. Eine Regression auf den prämentalisierenden Modus der psychischen Äquivalenz, in dem innere Befindlichkeiten mit der äußeren Realität gleichgesetzt werden, wird dann umso wahrscheinlicher. Es fühlt sich im Team dann zweifellos so an, dass Patrick die Bemühungen der Fachpersonen hinsichtlich der schulischen Integration nicht zu schätzen weiß. Darüber hinaus wird die Des-Integration pädagogisch-psychologischer Unterstützungsangebote und fachlicher Meinungen auch zu einem Problem, wenn diese in gewisser Weise zu Wut, Feindseligkeit und Demotivation führen und damit für den:die gemeinsame:n Klient:in schädlich sind. Patricks Fallmanagerin berichtet im Zuge der Pro-Gram-Arbeit von solchen Gefühlen, insbesondere den beiden Schulleitern gegenüber. Während sie die Ohnmachts-

gefühle in Zusammenhang mit der »Übermächtigkeit« der beiden miteinander koalierenden älteren Männer thematisiert, beschreibt sie die Gefühle der Feindseligkeit in Bezug zu den von der Förderschule gewählten, ihrer Meinung nach unpassenden Methoden (z. B. Separierung im Trainingsraum, Reduzierung von Schulstunden). Hier kommt es zu einer stressbedingten Regression auf prämentalisierende Funktionsmodi, da die Fallmanagerin eine Involvierung des Einrichtungsleiters zunehmend als einzigen Ausweg betrachtet (teleologischer Modus). Sie ist davon überzeugt, dass sie als weibliche Sozialarbeiterin von den beiden männlichen Schulleitungen in ihrer fachlichen Expertise nicht ernst genommen wird (Modus der psychischen Äquivalenz).

Um prämentalisierenden Funktionsmodi und Des-Integrationsprozessen solcher Art konstruktiv zu begegnen, ist die Nutzung unterschiedlicher Formate denkbar, welche die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fallverantwortlichen unter dem Aspekt affektiver und kognitiver Befindlichkeiten hervorheben – z. B. *Mentalisierungsbasierte Kollegiale Fallberatung* (Dlugosch/Henter/Baumer 2022), *Thinking Together* (Bevington et al. 2017, S. 184 ff.), *Reflecting Team* (von Schlippe 2012), *Supervision* (Gingelmaier/Schwarzer 2019), *Dis-integration Grid* (Bevington et al. 2017, S. 246).

Mit dem Dis-Integration Grid beispielsweise kann eine fallrelevante Person versuchen, sich in die Sichtweisen unterschiedlicher fallrelevanter Personen hineinversetzen – und das auch durch zirkuläre Fragen wie: »*Was denkt vermutlich Person A/B/C/D darüber, wer was tun müsste, damit das Problem verschwindet?*«

Alternativ kann das Dis-Integration Grid auch gemeinsam mit allen Fall-Beteiligten aus deren jeweiliger Perspektive heraus ausgefüllt werden (Bevington/Fuggle 2019). Weder in der einen noch in der anderen Variante ist das Ziel, richtige oder falsche Ansichten und Meinungen oder gar Lügner:innen und Schuldige zu identifizieren. Stattdessen beabsichtigt die Methode ein (gegenseitiges) Verständnis für die Unterschiedlichkeit von Sichtweisen zu begünstigen, wodurch sich wiederum prä- bzw. pseudo-mentalisierende Funktionsmodi überwinden lassen. Darüber hinaus werden unterschiedliche Perspektiven transparent gemacht, wobei es nicht darum geht, eine perfekte Integration (jeder ist vollkommen »im Gleichschritt« mit allen anderen) zu erreichen. Eine solche Absicht wäre tatsächlich eher weniger vielversprechend, da davon auszugehen ist, dass die effektivsten/effizientesten sozialen Unterstützungsnetzwerke nicht diejenigen sind, bei denen alle Fachkräfte gleich gut miteinander verbunden sind. Stattdessen werden solche Personen in einer vermittelnden Rolle genutzt, die die Verbindung zwischen voneinander getrennten Teilsystemen repräsentieren. Im Fall Patrick könnte dies z. B. die Klassenlehrerin der Realschule sein

(Pro-Gram). Im Sinne einer systemischen und mentalisierungsorientierten Haltung werden also Neugierde und Akzeptanz für die opake Struktur der mentalen Befindlichkeiten von unterschiedlichen Kooperationspartner:innen gestärkt (Fonagy/Campbell 2023). Nicht zuletzt gilt, dass die Erfahrung, sich im multiprofessionellen Team verstanden zu fühlen, epistemisches Vertrauen in die Kooperationspartner:innen (re-)aktiviert, was wiederum für die gemeinsame Arbeit (im Fall Patrick) unabdingbar ist.

5. Zur Notwendigkeit einer systemisch- und mentalisierungsbeeinflussten Arbeit in und mit des-integrierten multiprofessionellen Systemen – ein Fazit

Die Jugendhilfemaßnahme wird 2018 abgebrochen und verzeichnet hiernach nun insgesamt zehn Schulwechsel. Der vorzeitige Maßnahmenabbruch wird von schulischer Seite vor allem mit Patricks Schulvermeidungsverhalten und seiner fehlenden Kooperationsbereitschaft begründet. Ergänzend zu den bereits aufgestellten, von der Mentalisierungstheorie und -praxis inspirierten systemischen Hypothesen (s.o.) ist an dieser Stelle zu überlegen, inwieweit sich ein System multi-professioneller Fachkräfte im Hier und Jetzt von den möglicherweise unaushaltbaren Gefühlen zu befreien versucht, die der »Unruhestifter« Patrick mit seinem Verhalten auszulösen oder auf die er hinzuweisen vermag. Der Prozess ist jedenfalls zirkulär und die Aufrechterhaltung eines (zwar) des-integrierten, aber gewohnten Kooperationssystems ist für dieses im Sinne seiner autopoetischen Reproduktion einfacher als es Veränderung und Weiterentwicklung wären.

Das Potenzial systemischen und mentalisierungsbasierten Arbeitens lässt sich damit insbesondere für solche Fälle diskutieren, in denen auf unterschiedlichen Ebenen dysfunktionale und des-integrative Beziehungen vorliegen (Bevington 2020). Wichtig ist aus systemischer Perspektive dabei nicht nur die Beleuchtung unterschiedlicher Ebenen – z.B. die Arbeit mit dem:der Symptomträger:in oder die Arbeit in und mit den Netzwerken – sondern auch die Entwicklung damit einhergehender Hypothesen, die eine *Funktionalität hinter dysfunktionalen (multiprofessionellen) Beziehungen* zu eruieren versuchen. Eine mentalisierungsbasierte Ergänzung dessen ermöglicht nicht zuletzt eine stärkere Fokussierung auf mentale Befindlichkeiten, zumal deren opake Beschaffenheit auch die Problematik solcher Hypothesen auflöst, die eine stabile »objektivierend[e], verdinglichend[e]« (Schwing/Fryszler 2018, S. 135) (Charakter-)Struktur hinter Verhaltensweisen suggerieren. Der Fokus solcher Annahmen liegt

immer auf dem Problemschüler oder der Problemschülerin selbst – entweder er:sie oder seine:ihre Eltern haben Schuld an dem (von z. B. Lehrpersonen, Betreuer:innen, Schulleitungen und Jugendamtsmitarbeiter:innen) als problematisch empfundenen Verhalten. Solche unreflektierten Gewissheiten im multiprofessionellen Raum sind für die Arbeit mit den Kindern und ihren Familien nicht weniger problematisch als ein des-integriertes Netzwerk, in dem die Schuldigen zwangsläufig Kooperationspartner:innen und ihre Art und Weise zu arbeiten sein müssen. Die Entwicklung einer Mentalisierungs-Inspirierten Systemischen Pädagogik (MISP) – angelegt an die Mentalisierungs-Inspirierte Systemische Therapie (MIST) nach Asen und Fonagy (2023) – hingegen erlaubt einen Perspektivenwechsel, der sich mithilfe von entsprechenden Hypothesen und (sonder-)pädagogischen Zielsetzungen wegbewegt von dem:der Problemschüler:in hin zum:zur Symptomträger:in, dessen:deren Verhalten funktional für die Mitglieder eines Schul- und Jugendhilfesystems sowie deren emotionalem Erleben ist. Durch die damit einhergehende Entlastung des Systems werden die Suche nach Fehlern und die Suche nach einem:einer Schuldigen, den:die man für das als problematisch empfundene Verhalten verantwortlich machen kann, abgelöst durch eine auf unterschiedlichen Ebenen stattfindende Zusammenarbeit, die die Diskrepanz von Sichtweisen, Meinungen, Gefühlen und Wünschen als Ressource anerkennt.

Literatur

- Asen, E./Fonagy, P. (2023): *Mentalisieren in der systemischen Praxis. Eine Einführung in die mentalisierungsinspirierte systemische Therapie*. Heidelberg.
- Baecker, D. (2012): System. In: J. V. Wirth/H. Kleve (Hg.): *Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie* (S. 408–411). Heidelberg.
- Baumann, M. (2016): *Kinder, die Systeme sprengen. Bd. 1: Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern* (3., unveränd. Aufl.). Baltmannsweiler.
- Bevington, D. (2020): Creating Resilient Systems of Care for Youth, Families, and Clinicians. In: L. L. Williams/O. Muir (Hg.): *Adolescent Suicide and Self-Injury. Mentalizing Theory and Treatment* (S. 79–97). Berlin.
- Bevington, D. (2023): Epistemisches Vertrauen in Organisationen, in der Supervision und bei der Arbeit mit Teams. In: P. Fonagy/T. Nolte (Hg.), *Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfelder* (S. 410–436). Stuttgart.
- Bevington, D./Fuggle, P. (2019): AMBIT: Engaging the Client and Communities of Minds. In: A. Bateman/P. Fonagy (Hg.): *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice* (S. 211–228). Washington, DC.
- Bevington, D./Fuggle, P./Cracknell, L./Fonagy, P. (2017): *Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment. A Guide for teams to develop systems if care*. Oxford.
- de Shazer, S. (2022): *Worte waren ursprünglich Zauber: Von der Problemsprache zur Lösungssprache*. Heidelberg.

- Dlugosch, A. (2021): Mentalisieren im Netzwerk? Das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) als (inter)professioneller Ansatz im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: S. Gingelmaier/J. Langer/W. Bleher/U. Fickler-Stang/L. Dietrich/B. Herz (Hg.): ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 3, 66–77. Bad Heilbrunn.
- Dlugosch, A./Bevington, D./Henter, M./Nolte, T. (2022): Epistemisches Vertrauen in sozialen Netzwerken – Kulturen des Mentalisierens in Organisationen und zwischen Unterstützungssystemen. In: H. Kirsch/T. Nolte/S. Gingelmaier (Hg.): Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren (S. 189–211). Göttingen.
- Dlugosch, A./Henter, M. (2020): Mentalisieren auf mehreren Ebenen? Zum Fall einer exemplarischen Maßnahmenkarriere in der Kinder- und Jugendhilfe. In: S. Gingelmaier/H. Kirsch (Hg.): Praxisbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik (S. 204–218). Göttingen.
- Dlugosch, A./Henter, M./Baumer, K. (2022): Professionalisierung durch Mentalisierungs-basierte Kollegiale Fallberatung im Rahmen universitärer Bildung von Lehrer:innen? Fallkonturen zwischen Selbstorganisation und Reflexivität. PFLB Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, 4 (3), 233–252. DOI: 10.11576/pflb-5249
- Dlugosch, A./Thönnies, L. (2023): Inklusion als Mehrebenenkonstellation – Beiträge der sozialen Netzwerktheorie und -forschung zur Entwicklung inklusiver(er) Bildungssysteme. In: R. Kruuschel/K. Merz-Atalik (Hg.): Steuerung von Inklusion!? Perspektiven auf Governance Prozesse im Schulsystem (S. 53–69). Wiesbaden.
- Fonagy, P./Campbell, C. (2023): Epistemic trust and mistrust in helping systems. In: D. Bevington/P. Fuggle/C. Campbell/P. Fonagy/L. Talbot (Hg.): Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) for people with multiple needs. Applications in Practice (S. 61–83). Oxford.
- Fuggle, P./Talbot, L./Campbell, C./Fonagy, P./Bevington, D. (2023): Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) for people with multiple needs. Applications in Practice. Oxford.
- Fuhse, J. A. (2016): Soziale Netzwerke. Konzepte und Forschungsmethoden. Konstanz.
- Gingelmaier, S./Asseburg, L. (2020): Mentalisieren in (pädagogischen) Organisationen. In: S. Gingelmaier/H. Kirsch (Hg.): Praxisbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik (S. 65–77). Göttingen.
- Gingelmaier, S./Schwarzer, H.-N. (2019): Die Bedeutung von Mentalisierung und Epistemischem Vertrauen für die Förderung psychischer Gesundheit durch Supervision – theoretische Zusammenhänge und erste Befunde einer empirischen Pilotstudie. In: E.-C. Reinfelder/R. Jahn/S. Gingelmaier (Hg.): Supervision und psychische Gesundheit (S. 125–137). Berlin.
- Kutz, A. (2020): Systemische Haltung in Beratung und Coaching. Wie lösungs- und ressourcenorientierte Arbeit gelingt. Wiesbaden.
- 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 (1), 297–325. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355
- Minuchin, S. (1974): Families and Family Therapy. Cambridge, Massachusetts.
- Schleiffer, R. (2013): Verhaltensstörungen. Sinn und Funktion. Heidelberg.
- Schlippe, A. v. (2012): Reflektierendes Team. In: J. V. Wirth/H. Klebe (Hg.): Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie (S. 328–331). Heidelberg.
- Schmidt, M. H./Schneider, K./Hohm, E./Pickartz, A./Macsenaere, M./Petermann, F./Flosdorf, P./Hözl, H./Knab, E. (2002): Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe. Bd. 219: Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Stuttgart. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94844/6046b3eb624c1b364a9b00c807faed07/prm-23978-sr-band-219-data.pdf> (Zugriff am 24.06.2024).

- Schwing, R./Fryszler, A. (2018): *Systemisches Handwerk: Werkzeug für die Praxis*. Göttingen.
- Simon, F. B. (2012): Symptomträger. In: J. V. Wirth/H. Kleve (Hg.): *Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie* (S. 406–408). Heidelberg.
- Talbot, L. (2023): *Creating and supporting a Team around the Worker*. In: D. Bevington/P. Fuggle/C. Campbell/P. Fonagy/L. Talbot (Hg.): *Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) for people with multiple needs. Applications in Practice* (S. 217–241). Oxford.
- Twemlow, S. W./Fonagy, P. (2016): *Vom gewalterfüllten sozialen System zum mentalisierenden System: Ein Experiment in Schulen*. In: J. A. Allen, /P. Fonagy (Hg.), *Mentalisierungsgestützte Therapie* (S. 399–421). Stuttgart.

Mentalisierungsbasiertes und systemisch orientiertes Arbeiten im familiären Kontext

Melanie Henter, Eia Asen

Mentalisierungsbasierte Arbeit versteht sich zunehmend als ein integratives Unterfangen, das neben psychodynamischen verstärkt auch systemische Ansätze für die Arbeit mit Familien und Eltern nutzt (Luyten/Campbell/Allison/Fonagy 2020) – und auch umgekehrt von der systemischen Praxis genutzt wird (z. B. Asen/Fonagy 2021). Mit der sogenannten Mentalisierungs-Inspirierten Systemischen Therapie (kurz: MIST) existiert nun eine Therapieform, die systemische Ansätze und Techniken durch mentalisierungsbasierte Schwerpunkte komplettiert, sodass im familiären Kontext eine differenzierter(e) Betrachtung hinsichtlich der eigenen mentalen Befindlichkeiten und derer wichtiger Familienmitglieder möglich wird (Asen/Fonagy 2023).

Systemische und mentalisierende Ansätze begünstigen das Erleben, sich vom Gegenüber verstanden zu fühlen sowie Neugierde und Interesse an den mentalen Befindlichkeiten (Ängste, Sorgen, Wünsche, Bedürfnisse usw.) des Gegenübers aufzubauen. Die Lösung sozialer Probleme liegt hiernach in der Berücksichtigung und Akzeptanz aller relevanten Perspektiven (z. B. in einem familiären System), insbesondere dann, wenn diese nicht mit der eigenen Sichtweise oder Gefühlslage übereinstimmen. Erfahrungen des Verstanden-Werdens und besseren Verstehens eröffnen für jedes Familienmitglied die Möglichkeit, etwas zu lernen und zu entdecken, das für die Familie relevant ist (Asen/Fonagy 2021). Durch die lohnenswerte Verbindung von Mentalisierungs- und systemisch-orientierten Haltungs- und Handlungsformen entsteht damit nicht nur ein hohes Potenzial für therapeutische Kontexte, sondern insbesondere auch für die sonder- und inklusionspädagogische Arbeit (z. B. Gingelmaier 2022) und das mit einer guten Evidenzbasis (z. B. Byrne/Musphy/Connon 2020; Carr 2018). Der Beitrag widmet sich daher der Korrespondenz beider Ansätze im (sonder-)pädagogischen Setting. Entlang der Elternarbeit in einem Jugendhilfefall (Patrick¹) werden hierfür einerseits Techniken (z. B. Pausen-

1 Alle Namen sind anonymisiert.

knopf, Challenging, zirkuläre Fragen, paradoxe Interventionen) und andererseits Haltungsaspekte beleuchtet (z. B. empathische Validierung, nicht-wissende Haltung, Undurchsichtigkeit von mentalen Befindlichkeiten, Akzeptanz und positive Konnotation von unterschiedlichen Perspektiven, Funktionalität von Verhalten). Der Fall Patrick wird darüber hinaus in dem Beitrag »Arbeiten in multiprofessionellen Kontexten« (Henter/Bevington in diesem Buch) in Bezug auf Kooperations- und Beziehungskonstellationen zwischen intra- und inter-schulischen Netzwerkpartner:innen diskutiert, wodurch nicht nur eine Bewegung weg vom Kind »als alleinigem Verursacher seiner Probleme« erfolgt, sondern gleichzeitig auch eine Öffnung hin zu zwei unterschiedlichen Systemen: Jugendhilfe und Familie, für die Patrick stellvertretend als Symptomträger² fungiert.

1. (Re-)Konstruktion familiärer (Beziehungs-)Strukturen im Fall Patrick

Der Fall wird fast ausschließlich aus der Perspektive von Patricks Mutter (Frau T.) und seiner Fallmanagerin rekonstruiert. Diese Sichtweisen stellen lediglich zwei von vielen denkbaren Wirklichkeitskonstruktionen dar. Sie bilden selbsterklärend »keine objektive Wahrheit« (Kutz 2020, S. 18, Herv. i. O.). Es fehlen aus Autor:innensperspektive insbesondere die Perspektive von Patrick sowie die seiner Väter, die aus unterschiedlichen Gründen – welche im Beitrag kritisch diskutiert werden – von der Elternarbeit ausgeschlossen bleiben.

Patrick ist ein 13 Jahre alter Jugendlicher, der Schwierigkeiten sowohl in der Schule als auch zu Hause hat (z. B. Schulabsentismus, Mobbing von Mitschüler:innen, Delinquenz, Diebstahl). Persönliche Elterngespräche finden alle drei bis vier Wochen zwischen Patricks Mutter und der Fallmanagerin statt. Für ein besseres Verständnis des familiären Kontextes werden im Zuge der Elternarbeit ein Zeitstrahl³ und ein Genogramm erarbeitet. Ein Genogramm strukturiert und visualisiert die Beziehungen zwischen Familienmitgliedern. Die hieraus von der Fallmanagerin abgeleiteten Informationen werden nachfolgend resümiert:

-
- 2 Der Begriff Symptomträger versteht Verhaltensauffälligkeit nicht als intrapersonelle und defizitäre Persönlichkeitseigenschaft einer einzelnen Person, sondern als Versuch, dysfunktionale Kommunikationsmuster in einem z. B. familiären System zu lösen (Simon 2012).
 - 3 Der zugehörige Zeitstrahl lässt sich dem Beitrag »Arbeiten in multiprofessionellen Kontexten« (Henter/Bevington in diesem Buch) entnehmen.

Familienanamnese und Familiensystem:

- Patrick (geb. 2004) erfährt 2016, dass Herr K., der Ehemann seiner Mutter, nicht sein leiblicher Vater ist. Infolgedessen erfährt er von seinem leiblichen Vater (Herr F., *1973) und den zwei zugehörigen Halbgeschwistern (Marie und Johann). Patricks Mutter (Frau T.) und Herr F. hatten eine Affäre. Herr F. weiß von Beginn der Schwangerschaft an von Patrick und zahlt seitdem Unterhalt. Mit einer weiteren Affäre (Frau Y.) hat er eine gemeinsame Tochter (Marie, *2009). Er führt seit 2000 eine Ehe mit Frau F. und lebt mit dieser sowie dem gemeinsamen Sohn (Johann, *2001) in einem gemeinsamen Haushalt.
- Patricks Mutter (Frau T., *1978) ist Grundschullehrerin. Sie führt bis 2016 eine Beziehung mit Herrn K. (*1975). Die Scheidung (2017) erfolgt, nachdem bekannt wird, dass Herr K. nicht Patricks leiblicher Vater ist. Seitdem besteht kein Kontakt mehr zwischen ihm und Patrick.
- Aktuelle und vergangene intrafamiliäre Beziehungen von Patrick: Patricks Mutter, Großvater (mütterlicherseits, Tod 2014), Großmutter (mütterlicherseits). Zwischen Patrick und seinen Vätern besteht von Geburt an (biologischer Vater) bzw. seit 2017 (sozialer Vater) kein Kontakt (mehr).

Durch weitere Bezugsquellen lassen sich darüber hinaus die nachfolgenden Informationen zum Fall zusammenfassen.

Anmeldegrund in der Jugendhilfeeinrichtung:

Anfang 2017 wird Patrick in einer vollstationären Jugendhilfewohngruppe aufgenommen. Begründet wird die Aufnahme durch die Mutter sowie (sonder-)pädagogische und therapeutische Fachpersonen einer Kinder- und Jugendhilfe-psychiatrie (KJP) damit, dass Patrick zu Hause nicht mehr tragbar sei. Er sei Teil einer delinquenten Peergruppe, mithilfe derer er seiner Mutter z. B. mehrmals hohe Geldsummen stiehlt (*Perspektive der Mutter*). Er wird zunächst auf einer Realschule beschult. Einige Monate später berichten unterschiedliche Lehrpersonen von Verhaltensauffälligkeiten (z. B. werfe Patrick im Klassenraum mit Sachen herum, verlasse unaufgefordert seinen Platz, beklaue seine Lehrer:innen und Mitschüler:innen, verweigere den Schulbesuch), die zu einer Beschulung auf eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung/Schule für Erziehungshilfe führen (*Bericht der Schulleiter*). Hieraus wurde im Kontext des ersten Hilfeplangesprächs ein Erziehungsplan verfasst. Die Hypothesen und Zielsetzungen wurden durch die in den Fall involvierten Betreuer:innen der Wohngruppe aufgestellt und durch die Fallmanagerin ausformuliert.

Nicht-wissende Haltung und Funktionalität in der Elternarbeit:

Der Erziehungsplan berücksichtigt zwar die Bedeutsamkeit der Familie, setzt aber spätestens bei der pädagogisch-psychologischen Zielsetzung fast ausschließlich auf eine verhaltensorientierte Arbeit mit Patrick und verkennt damit seine sowie die mentale Welt des gesamten Familiensystems⁴. Eine mentalisierungsbasierte und systemische Überarbeitung soll die dem Erziehungsplan zugrundeliegenden Ansätze (z. B. Psychoanalyse, Bindungstheorie, Traumapädagogik, Behaviorismus) i. S. des Integrationsaxioms der Mentalisierungstheorie weiterentwickeln, denn »Reduzierung und Engführung von Verhaltensauffälligkeiten bzw. -störungen auf die:den einzelne:n Schüler:in verkennen nicht nur die Funktionalität, sondern auch die Kontextualität von Verhaltensauffälligkeiten« (Henter/Dlugosch 2018, S. 28).

Tabelle 1: Erziehungsplan (von 2017)

Verhaltensproblematik	Gründe/Hypothesen	Zielsetzung (SMART)
Patrick kann Gefühle anderer und die eigenen sowie soziale Situationen nur schwer interpretieren.	Dissoziation von »echten« Emotionen aufgrund eigener traumatischer Erlebnisse (Verlust wichtiger männlicher Bezugspersonen).	1 × wöchentlich Teilnahme an einem Sozialen Kompetenztraining.
Patrick meidet die Schule.	Patrick fehlt es an Motivation und Ausdauer hinsichtlich der schulischen Lerninhalte.	1 × täglich Reflexion eines Verstärkerplans.
Patrick beschimpft seinen Schulleiter als Hurensohn.	Fehlende Anerkennung durch eine männliche Bezugsperson.	Dreitägige erlebnispädagogische Maßnahme mit einem männlichen Betreuer.
Patrick schafft es nicht am Unterricht teilzunehmen (ohne zu stören).	Patrick kann seine Aufmerksamkeit und seine Konzentration nicht auf schulische Lerninhalte lenken.	1 × wöchentlich Teilnahme an einem Konzentrationstraining mit dem Psychologen.

Um eine mentalisierungsbasierte(re) Ausrichtung der Hypothesen und Zielsetzungen zu ermöglichen, wird auf die Bedeutung von mentalen Befindlichkeiten sowie deren opake Beschaffenheit in Bezug auf das vom Symptomträger Patrick stellvertretend für das familiäre System gezeigte Verhalten rekurriert. Hierdurch lässt sich die Kritik hinsichtlich solcher Hypothesen auflösen, die eine stabile »objektivierend, verdinglichend[e]« (Schwing/Fryszer 2018, S. 135)

4 Vgl. auch Mentalisierungsfördernde Verhaltenstherapie (Sulz 2021).

Charakterstruktur hinter Verhaltensweisen suggerieren. Ähnliches gilt für die den beiden Theoriegebäuden inhärente nicht-wissende Haltung, die davon ausgeht, dass Wirklichkeitskonstruktionen und mentale Befindlichkeiten von Schüler:innen nur annäherungsweise verstanden und oder durch (sonder-)pädagogische Zielsetzungen gelöst werden können, zumal das Angebot von alternativen Handlungsstrategien nicht zwangsläufig auch zu deren Befürwortung oder gar Internalisierung seitens eines:einer Schüler:in oder dessen:deren Eltern führt. Das Misstrauen in pädagogische Ratschläge hingegen würde im Lichte zahlreicher vergangener schulischer und therapeutischer Unterstützungsangebote für Patrick und seine Mutter tatsächlich sogar deutlich mehr Sinn ergeben. Um epistemisches Misstrauen in (pädagogische und andere) Unterstützungsangebote zugunsten eines epistemischen Vertrauens aufzulösen, müssen sich Patrick und seine Mutter erst einmal verstanden fühlen – und dieser Prozess ist deutlich komplexer als es gut durchdachte Trainingsprogramme oder fachliche Expertise insgesamt zu leisten vermögen (Dlugosch/Henter 2020).

Dies komplettierend begünstigt die Funktionalität von Verhalten für das Familiensystem eine systemische Ausrichtung der nachfolgenden Hypothesen, denn »[d]ie Kontextualisierung von Störungen, Symptomen oder Problemen ist ein zentrales Moment systemischen Vorgehens und steht im Kontrast zu individuumsbezogenen Arbeitsweisen« (Schwing/Fryszter 2018, S. 66).

Folgende Frage leitet nun unsere Hypothesenbildung: *Für was könnte das gezeigte Verhalten unter Bezugnahme auf die mentalen Befindlichkeiten aller Beteiligten im (aktuellen) familiären Kontext eine Lösung sein?*

Zwei von der Mentalisierungstheorie und -praxis inspirierte systemische Hypothesen im Fall Patrick:

- Patrick zeigt möglicherweise schulvermeidendes Verhalten, um den verdeckten Konflikt zwischen seinen Eltern in der Sorge um ihn zu lösen und die Familien von Gefühlen der Ohnmacht und Verzweiflung zu befreien.
- Patrick beschimpft seinen Schulleiter möglicherweise stellvertretend als »Hurensohn«, um das Geheimnis in Bezug zu seinen beiden Vätern zu enttabuisieren, diese ggf. sogar zu disziplinieren und für das gesamte Familiensystem ein befreiendes und entlastendes Gefühl (wieder-)herzustellen.

Der (sicherlich nachvollziehbare) Wunsch (pädagogisch) Professioneller nach einem gewissen Wahrheitsgehalt in Bezug zu den aufgestellten Hypothesen und Zielsetzungen (z. B. im Erziehungsplan) lässt sich spätestens mit dem Grundgedanken eines nicht-wissenden Standpunktes nicht mehr halten, denn (vor-)schnelle Gewissheiten und psychiatrische oder sonderpädagogische Diagnosen,

die wiederum die Nutzung störungsspezifischer Trainingsprogramme zur Folge haben, missachten automatisch die individuellen Bedürfnisse, Gefühle, Wünsche und Gedanken der Schüler:innen und ihrer Eltern (Henter/Dlugosch 2018).

2. Eine systemische und mentalisierungsbasierte Einordnung der Elternarbeit

Fragen von (pädagogischer) Expertise sind unweigerlich gekoppelt an Fragen von Fehlerkultur bzw. dem Umgang mit Gefühlen des Scheiterns in der Arbeit mit Schüler:innen und familiären Systemen (Dlugosch/Henter 2023). Pädagogische Einrichtungen, in denen Expertise gleichsam bedeutet, keine Fehler machen zu dürfen, verunmöglichen automatisch das Lernen von Pädagog:innen (Dlugosch/Bevington/Henter/Nolte 2022). Eine kritische Reflexion von z. B. aufgestellten Hypothesen oder Zielsetzungen im Erziehungsplan würde dann (vielleicht aus Scham oder Angst) verhindert und möglicherweise in letzter Konsequenz zu einem (pädagogischen) Scheitern der Maßnahme führen, weil derartige Gefühle zwangsläufig zu einem Rückfall auf prämentalisierende Modi seitens der Fachkräfte führen. Es existieren dann kaum andere Erklärungen als z. B. »der Schüler oder seine Eltern sind faul und arbeiten nicht mit«. Solche individuums-, verhaltens- und defizitorientierten Darstellungen begünstigen dann ganz automatisch rein am Verhalten ausgerichtete (sonder-)pädagogische Unterstützungsangebote – entweder mehr oder weniger bewusst, weil beispielsweise in der Organisation gemäß des Qualitätsmanagements seit Jahrzehnten von einer bestimmten, messbaren Art und Weise zu arbeiten, nicht abgewichen wird (Biewers Grimm 2020) oder aber impulsiv-automatisch, weil der eigene Stresspegel (nachvollziehbarerweise) nach einer Entlastung des psychischen und/oder sozialen Systems sucht (Luhmann 2017). Fragen von Expertise lassen sich demzufolge nicht nur im Hinblick auf die aufgestellten Hypothesen kritisch diskutieren, sondern auch bezüglich der genutzten pädagogischen Maßnahmen, denn der Wunsch nach linear ausgerichteten Unterstützungsangeboten mit vorhersagbaren Effekten lässt sich weder auf der Schüler:innen- noch auf der familiären Ebene erfüllen. Die vermeintliche Linearität (sonder-)pädagogischer Interventionen offenbart sich auch in den behavioristisch angelegten Zielsetzungen des Erziehungsplans (Tabelle 1). Hier stellt sich die Frage, inwieweit die Zielsetzungen bzw. Unterstützungsangebote überhaupt der emotionalen und der Lebenswelt von Patrick (und seiner Familie) gerecht werden können, da davon auszugehen ist, dass Trainings zur Verbesserung der Emotionsregulation über rein am Verhalten ausgerichtete pädagogisch-psycho-

logische Interventionen nur wenig erfolgsversprechend sind (Schultz-Venrath/Felsberger 2016, S. 93).

Noch deutlicher wird diese Nicht-Passung, wenn man das Verhalten kontextualisiert und Patrick nicht mehr als Problemkind, sondern als Symptomträger betrachtet. Diesem Gedanken folgend wird dann das Familiensystem für die Hypothesen und Zielsetzungen umso bedeutsamer – es folgt ein Umdenken hin zur Arbeit mit unterschiedlichen Dyade(n) bzw. Triade(n): Patrick – Fallmanagerin – Frau T. – sozialer Vater – biologischer Vater usw. Da Patrick und seine Väter auf Wunsch von Frau T. nicht an den Elterngesprächen teilnehmen, widmet sich unsere weitere Fallreflexion zunächst vor allem der Beziehung zwischen Patricks Fallmanagerin und seiner Mutter. Hierfür sind zunächst die »Kliententypologien« hilfreich, die eine Einordnung der Zusammenarbeit zwischen einem:r Berater:in⁵ und einem:r Klient:in erlauben. Mentalisierungsbasierte Überlegungen komplettieren dies durch eine stärkere Fokussierung auf innerpsychische Befindlichkeiten. Der Mentalisierungstheorie zufolge kommt es aufgrund der steigenden emotionalen Belastung zu einer vorübergehenden Einschränkung der Mentalisierungsfähigkeit, die sich als Rückfall auf unterschiedliche prämentalierende Modi sowohl des:der Berater:in als auch des:der Klient:in äußert (Fonagy/Luyten 2009).

3. Mentale Befindlichkeiten von Patricks Fallmanagerin mit Fokus auf Jugendamtsmitarbeiter, Schulleiter und Förderschullehrer *(aus Perspektive der Fallmanagerin)*

- Frau T. spricht in den Gesprächen mit Patricks Fallmanagerin häufig über den Jugendamtsmitarbeiter, den Schulleiter der Realschule sowie Patricks Klassenlehrer und den Schulleiter der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung/Schule für Erziehungshilfe. Die Männer seien ausschließlich daran interessiert, Patrick ein sonderpädagogisches Fördergutachten auszustellen, obwohl Frau T. dies aus Sorge vor einer Stigmatisierung entschieden ablehnt.

5 Die Terminologie der Kliententypen aufgreifend wird Patricks Fallmanagerin nachfolgend als Beraterin bezeichnet. (Sonder-)Pädagogisches »Beratungshandeln will [...] sowohl »Initialhilfe« für die Eigenbemühungen der Klienten sein, durch selbst verantwortete Entscheidungen und Handlungen aus der aktuellen Krise herauszutreten, als auch präventiv wirksam werden. In diesem Moment zeigt sich der bildende und lernprozessinitierende Charakter von Beratung [...] und zugleich eine Paradoxie pädagogischen Handelns: zu helfen, um sich selbst überflüssig zu machen [...]« (Diouani-Streek 2019, S. 16).

- Frau T. kommuniziert in diesem Zusammenhang immer wieder, dass sie ratlos sei und sich den Männern gegenüber machtlos fühle. Sie nimmt die Ratschläge der Fallmanagerin häufig dankend an, setzt diese im weiteren Verlauf der Zusammenarbeit jedoch nicht um.
- Die Fallmanagerin berichtet einerseits von Gefühlen der Ohnmacht und des Ärgers über die empfundene Inaktivität von Frau T., andererseits registriert sie aber auch Loyalitäts- und Rettungsgefühle einer Frau gegenüber, die von vier Männern drangsaliert zu werden scheint⁶.

Tabelle 2: Systemische Einordnung der Zusammenarbeit zwischen Frau T. und Patricks Fallmanagerin (in Anlehnung an de Shazer, 2019)

Klagender Klient ⁷	Geschickter Klient
Klientin	
Frau T. kommuniziert ausufernd über die Probleme, die sie mit den Schulleitern, dem Förderschullehrer und dem Jugendamtsmitarbeiter hat; sie attribuiert sich selbst eine Opferrolle und sieht keine Möglichkeit, diese eigenständig zu beeinflussen bzw. hieran etwas zu verändern.	Frau T. lässt sich auf die schulischen Maßnahmen ein, da sie aus ihrer Perspektive keine andere Wahl hat. Der Druck durch das Jugendamt und die Schulleiter ist ihres Erachtens zu groß, als dass es eine andere Möglichkeit als die der Resignation für sie gäbe.
Beraterin	
Unsicherheit, Hilfslosigkeit, Ohnmacht, Handlungsdruck, Delegationswunsch (z. B. Konsultation anderer Fachkräfte).	Ärger und Hilfslosigkeit, da Frau T. die Ideen der Fallmanagerin dankend und unkritisch annimmt, diese aber nicht umsetzt.

Auf Basis der beiden unterschiedlichen Kliententypen werden folgende Handlungs- und Handlungsaspekte für die Beratung abgeleitet, die eine mögliche »Befreiung« aus der festgefahrenen Situation und den damit einhergehenden, möglicherweise unaushaltbaren Gefühlen anstreben: Aktives Zuhören und wohlwollende Neugierde hinsichtlich der von Frau T. als emotional belastend erlebten Situation sowie eine Haltung des Nichtwissens sind gleichermaßen systemische als auch mentalisierungsbasierte Handlungsformen, die einerseits

6 Vgl. hierzu: »Warum die Systemische Therapie auf die Begriffe Übertragung und Gegenübertragung verzichtet« (Wagner 2020, S. 294).

7 Neben den klagenden und geschickten Klient:innen, existiert ein dritter Kliententyp, den de Shazer (2019) als Kunde bezeichnet. Kunden formulieren aktiv Aufträge und möchten etwas verändern. Auf Grundlage der Reflexionen der Fallmanagerin, lässt sich aus unserer Sicht eine Zuordnung von Frau T. am ehesten zu den beiden anderen Kliententypen begründen. Zudem ist eine eindeutige Klassifizierung zu lediglich einem Kliententyp aus unserer (und mentalisierungsbasierter) Sicht nicht (immer) gewinnbringend – die Ungewissheit von Hypothesen auszuhalten, erlaubt es hinsichtlich der Interventionsmöglichkeiten flexibel zu bleiben und nicht von Gefühlen des Feststeckens überwältigt zu werden.

dazu beitragen, dass sich Frau T. verstanden fühlt und andererseits den Lösungs- und Handlungsdruck der Fallmanagerin zu minimieren wissen. Ein ähnliches Ziel verfolgen die empathische Validierung und Akzeptanz der von Frau T. als ohnmächtig und machtlos empfundenen Situation. Erst im Anschluss wird ein Perspektivenwechsel angeregt, innerhalb dessen auch die Arbeit mit widersprüchlichen Perspektiven eine wichtige Unterstützungsfunktion darstellt. Als »klagende Klientin« erlebt sich Frau T. machtlos in einer Situation gefangen, für deren Aufkommen und Besserung sie aus ihrer Perspektive nicht zuständig ist. Hier wird mithilfe zirkulärer Fragen auf die Möglichkeit der Nichtveränderung hingewiesen, »um dann doch Veränderungsmotivation zu entwickeln oder sich mit dem Bestehenden zu arrangieren« (Schwing/Fryszter 2018, S. 118). Als »geschickte Klientin« erlebt sich Frau T. in einer aussichtslosen Situation, die durch mächtig(er)e dritte Instanzen (Jugendamt, Schule) gesteuert wird. Indem diese Macht von außen und der daraus resultierende Druck transparent gemacht werden, wird ein Ausweg für Frau T. aus der ohnmächtigen Situation geschaffen.

Dies komplettierend ermöglicht die mentalisierungsbasierte Einordnung der Elternarbeit eine stärkere Fokussierung auf die mentale Welt der Beteiligten sowie deren stressinduziertes (temporäres) Versagen von (selbst-)reflexiven Prozessen. Die Bedeutsamkeit von mentalen Befindlichkeiten findet sich zwar in der systemischen Betrachtungsweise wieder (s. z. B. Welter-Enderlin/Hildenbrand 2011), ihr wird aber auch vorgeworfen, sich nicht ausreichend, vor allem mit emotionalen Zuständen zu beschäftigen (s. z. B. Raisch 2022).

Tabelle 3: Mentalisierungsbasierte Einordnung der Zusammenarbeit zwischen Frau T. und Patricks Fallmanagerin (in Anlehnung an Taubner/Kotte 2018)

Teleologischer Modus	Äquivalenzmodus	Als-Ob Modus
Klientin		
Denkbar wäre, dass sich die Ohnmachtsgefühle von Frau T. durch einen Rückfall auf den teleologischen Modus äußern, in dem nur eine Handlungslösung die eigenen inneren Zustände zu regulieren vermag. Frau T. konsultiert daher die Fallmanagerin, um gemeinsam gegen den Jugendamtsmitarbeiter und die schulischen Vertreter vorzugehen.	Denkbar wäre, dass sich die Ohnmachtsgefühle von Frau T. durch einen Rückfall auf den Äquivalenzmodus äußern, in dem innere und äußere Realität gleichgesetzt sind. Für Frau T. fühlt es sich daher zweifellos so an, dass Förderschullehrer und Schulleiter ihr und ihrem Sohn absichtlich und ausschließlich feindselig gegenüber begegnen.	Denkbar wäre, dass sich die Ohnmachtsgefühle von Frau T. durch einen Rückfall auf den Als-ob-Modus äußern, in dem es zu einer Abkopplung zwischen innerer und äußerer Realität kommt. Frau T. verfällt in belangloses Gerede über mentale Zustände und dreht sich aufgrund parallel existierender Erklärungen im Kreis: z. B. schlussfolgert sie, dass die Männer aus Feindseligkeit und Faulheit ein sonderpädagogisches Fördergutachten empfehlen, Förderschullehrer grundsätzlich auch unzufrieden seien, keine

Teleologischer Modus	Äquivalenzmodus	Als-Ob Modus
Klientin		
		Ahnung von Pädagogik und ein Problem mit ihr als Grundschullehrerin oder generell als Frau hätten usw.
Beraterin		
Denkbar wäre, dass sich die Ohnmachtsgefühle der Fallmanagerin durch einen Rückfall auf den teleologischen Modus äußern. Sie verspürt daher möglicherweise den Wunsch, andere Fachkräfte zu involvieren, um sich des Falles zu entledigen. Auch die Loyalitätsgefühle lassen sich mit dem teleologischen Modus erklären, da die Fallmanagerin den Wunsch verspürt, ihre Chefin zu konsultieren, um Frau T. den »feindseligen« Männern gegenüber besser verteidigen zu können.	Denkbar wäre, dass sich die Ohnmachtsgefühle der Fallmanagerin durch einen Rückfall auf den Äquivalenzmodus äußern. Für die Fallmanagerin fühlt es sich zweifelsohne so an, als würde Frau T. absichtlich inaktiv gegen den Jugendamts- und die schulischen Vertreter bleiben. Die Loyalitätsgefühle lassen sich ebenfalls mit dem Modus erklären, wenn für die Beraterin endgültig feststeht, dass Jugendamts- und Schulvertreter ihr und Frau T. gegenüber feindselig begegnen.	Denkbar wäre, dass sich die Ohnmachtsgefühle der Beraterin durch einen Rückfall auf den Als-ob-Modus äußern. Es existieren unterschiedliche Erklärungen über die mentalen Zustände von Patricks Mutter nebeneinander: Diese sei z. B. unmotiviert, sich ihrer Probleme anzunehmen, suche in der Beraterin nur eine Freundin, wolle ihre Schuld an den Problemen nicht eingestehen usw. Die Loyalitätsgefühle wiederum lassen sich mit dem Modus insofern begründen, als dass die Motive des Jugendamts- und der schulischen Vertreter als Frauenfeindlichkeit zu verstehen seien. Zudem sei die Pädagogik von Schulpädagogen sehr fragwürdig, zumal diese auch kein Verständnis für die »echte« Pädagogik von Erzieher:innen hätten usw.

Ähnlich der Kliententypen sind auch hier zunächst jene Haltungsformen für die Arbeit mit Frau T. relevant, denen ein nicht-wissender Standpunkt, wohlwollende Neugierde und Interesse und die Offenheit für Entdeckungen inhärent ist (Asen/Fonagy, 2023). Die Beraterin versteht die eigene Expertise nicht als Allwissenheit hinsichtlich der mentalen Welt eines Kindes oder seiner Eltern, sondern versucht ein besseres Verständnis für die unterschiedlichen Perspektiven aller Familienmitglieder anzuregen (Diez Grieser/Müller 2018). Daneben lässt sich die Hervorhebung von nicht-mentalierenden Momenten nennen (Bevington et al. 2017). Diese ist abhängig vom jeweiligen prämentalisierenden Modus der Klientin⁸ in der aktuellen Situation: Im teleologischen Modus

8 Für den beraterischen Prozess ist auch der stressinduzierte Rückfall der Beraterin auf prämentalisierende Modi relevant (Tabelle 3). So erlebt die Fallmanagerin z. B. die Loyalitätsgefühle

ist eine empathische Validierung der emotionalen Lage von Frau T. zunächst hilfreich, um ihrem Wunsch nach einer »echten« und unmittelbaren Lösung zu widerstehen und *explizites Mentalisieren*⁹ wieder möglich zu machen. Hierauf aufbauend wird darüber nachgedacht, ob das Verhalten des Jugendamts- und der schulischen Vertreter auch andere Gründe haben könnte als aus »Faulheit oder Böswilligkeit« ein sonderpädagogisches Fördergutachten auszustellen. So kann die Orientierung am inneren Erleben (*innerlich fokussiertes Mentalisieren*) dabei helfen, den primären Bezug auf die externe Welt (z. B. von den Schulleitern initiiertes Fördergutachten) (*äußerlich fokussiertes Mentalisieren*) auszubalancieren. In diesem Kontext lässt sich dann auch der sogenannte »Pausenknopf« drücken, der eine wichtige Intervention im mentalisierungsbasierten Arbeiten darstellt (Asen/Fonagy 2023), um insbesondere in emotional belastenden Situationen, in denen aufgrund der als bedrohlich erlebten Lage ausschließlich *automatisch mentalisiert* wird, die gemeinsame Exploration mentaler Befindlichkeiten wieder möglich zu machen.

Ähnliches gilt für den Modus der psychischen Äquivalenz: Wenn Frau T. sich aufgrund ihrer eigenen emotionalen Belastung primär auf sichtbare Handlungen konzentriert, interpretiert sie eventuell einen von schulischer Seite empfohlenen Schulwechsel oder ein sonderpädagogisches Fördergutachten unausweichlich als Feindseligkeit ihr und ihrem Sohn gegenüber (*äußerlich fokussiertes Mentalisieren*). Um alternative Perspektiven auf die mentalen Befindlichkeiten der vier Männer anzuregen (*Mentalisieren des anderen*), wird auch hier die emotionale Notlage von Frau T. empathisch validiert. Erst im Anschluss daran wird gemeinsam exploriert, wie sie zu dem »endgültigen« Schluss über die Beweggründe der involvierten Männer gekommen ist. Gleichzeitig werden die emotionalen Befindlichkeiten von Frau T. anerkannt – es wird gemeinsam darüber gesprochen, welche Bedeutung ihren Ängsten vor einer Stigmatisierung durch einen Förderschulbesuch zukommt (*Mentalisieren des Selbst*). Hierdurch wird es Frau T. möglich, zu verstehen, dass sie die involvierten Männer eventuell aufgrund ihrer eigenen Sorgen beschuldigt, absichtlich feindselig zu sein.

gegenüber der Klientin als emotional herausfordernd. Hierdurch entsteht eine problematische Form der Zusammenarbeit mit dem Jugendamtsmitarbeiter, Schul- und Klassenleiter (Henter/Bevington in diesem Buch).

- 9 Mentalisieren lässt sich als mehrdimensionales Konzept beschreiben, welches sich auf Grundlage von vier einander gegenüberliegenden Polen konstruiert, deren flexible Nutzung (Luyten/Fonagy/Lowyck/Vermote 2015) als ein Ziel mentalisierungsbasierten Arbeitens angesehen wird: automatisches (implizites) und kontrolliertes (explizites) Mentalisieren, innerlich und äußerlich fokussiertes Mentalisieren, Mentalisieren des Selbst und anderer Menschen, kognitives und affektives Mentalisieren (Fonagy/Bateman/Luyten 2015, S. 40 ff.).

Bei einem stressinduzierten Rückfall auf den Als-ob Modus liegt der Fokus des Mentalisierens häufig auf kognitiven Befindlichkeiten (*kognitiv ausgerichtetes Mentalisieren*). Der Zugang zu emotionalen Zuständen bleibt versperrt. Die empathische Validierung der prekären Gefühlslage von Frau T. durch die Beraterin erlaubt anschließend die neugierig-interessierte Exploration ihrer affektiven Befindlichkeiten (*affektives ausgerichtetes Mentalisieren*), sodass ihr wieder ein Zugang zur eigenen emotionalen Welt möglich wird (*Mentalisieren des Selbst*). Um die Pseudomentalisierung an dieser Stelle zu durchbrechen, können Humor oder gelegentlich auch paradoxe Interventionen nützlich sein. Die Bedeutung einer paradoxen Intervention, »bei der immer die Nichtveränderung¹⁰, die Beibehaltung des Symptoms in irgendeiner Weise verschrieben oder empfohlen wird« (Schwing/Fryszter 2018, S. 249), findet sich manchmal im mentalisierungsbasierten, vor allem aber im systemischen Arbeiten (Taubner/Kotte 2018; Schwing/Fryszter 2018). Mentalisierungsbasiertes Arbeiten intendiert demnach nicht ausschließlich die Reduktion von innerpsychischem Stress, sondern sucht manchmal auch nach emotional herausfordernden Situationen, die unter der Technik des »Challenging« (Bevington et al. 2017) subsumiert werden.

Daneben ist auch die Stärkung mentalisierender Momente wichtig (Asen/Midgley 2019). Frau T. fällt es »leicht(er)«, sich in die emotionale Lage »neutraler« (weiblicher) Personen hineinzusetzen, wie z. B. Patricks Klassenlehrerin an der Realschule. Diese nimmt als Lehrerin eine ähnliche administrativ-fachliche Rolle ein wie die Jugendamts- und Schulvertreter, wird von Frau T. aber nicht als unmittelbare Quelle ihrer Frustrationen identifiziert. Die Exploration ihrer mentalen Welt ist daher vermutlich weniger herausfordernd. Hierdurch macht Frau T. die Erfahrung, dass zu mentalisieren keine neu zu erlernende Fähigkeit darstellt (Bevington et al. 2017).

Die Mentalisierungs-Inspirierte Systemische Therapie (MIST) hebt für die Arbeit mit und in Familien nicht zuletzt auch die Dimension des relationalen Mentalisierens hervor, die »sich auf die gemeinsamen Denk- und Gefühlsprozesse innerhalb einer Familie oder einer Gruppe [bezieht]« (Asen/Fonagy 2023, S. 73). Für die Elternarbeit mit Frau T. wäre spätestens an dieser Stelle eine Öffnung der Gespräche hin zum »gesamten« Familiensystem notwendig. Während die vier männlichen Fachkräfte (Jugendamtsmitarbeiter, Schulleitungen und Klassenlehrer) einen kontinuierlichen Fokus in den Elterngesprächen einnehmen, ist für die Thematisierung oder gar Involvierung der beiden Väter

10 Der Hinweis auf Nichtveränderung kann auch für die Arbeit mit klagenden Klienten zur Durchbrechung von Gedankenkreisen eine entscheidende Rolle spielen.

(möglicherweise nicht zufällig) kein Platz. Auch Patrick nimmt auf Wunsch seiner Mutter nicht an den Elterngesprächen teil. In diesem Zusammenhang lässt sich spätestens hier kritisch diskutieren, inwieweit der Ausschluss Patricks (und seiner Väter) zu einer Tabuisierung familiärer Strukturen beiträgt, die bereits im Familiensystem selbst angelegt ist. Rekurrierend auf die MIST sei damit in Bezug auf die ausschließliche Elternarbeit mit Patricks Mutter (und nicht etwa auch mit Patricks Vätern) auf zweierlei hingewiesen: Die Stärkung der Mentalisierungsfähigkeit eines einzelnen Hauptakteurs wirkt sich zwangsläufig auch positiv auf die Mentalisierungsfähigkeit aller anderen Familienmitglieder aus. Im Falle von Patrick und Frau T. ist aufgrund der tabuisierten Familienstruktur bzw. der ausbleibenden Interaktion mit Patricks Vätern allerdings eher zu erwarten, dass der Gewinn, i. S. einer Steigerung der Mentalisierungsfähigkeit für das familiäre System und seine Mitglieder vermutlich gering ausfällt (Asen/Fonagy 2023). Die Involvierung von Patrick und seinen Vätern erlaubt nicht zuletzt die Nutzung von vor allem solchen Techniken, die relationales Mentalisieren in der gesamten Familie begünstigen¹¹.

4. Fazit: Von der Mentalisierungs-Inspirierten Systemischen Therapie (MIST) zu einer Mentalisierungs-Inspirierten Systemischen Pädagogik (MISP)

Die Arbeit in und mit familiären Systemen beginnt mit der Art und Weise, wie wir als (sonderpädagogische) Fachkräfte Wirklichkeit konstruieren und welcher subjektiven und/oder fachlichen Theorie unsere Hypothesen unterliegen (Dlugosch/Henter 2023). In der Fusion von systemischen und mentalisierungsbasierten Ansätzen lässt sich ein hohes Potenzial identifizieren, das es uns erlaubt, den eigenen Wirklichkeitskonstruktionen und dem eigenen inneren Erleben sowie dem unserer Schüler:innen und deren Eltern zumindest annäherungsweise gerecht zu werden. Der damit korrespondierende nicht-wissende Standpunkt bewahrt uns bestmöglich vor einer Expert:innenposition, die fachlich begründet angeblich einen besseren Zugang zur inneren Welt unserer Schüler:innen und ihrer Eltern hat. Hierdurch lässt sich die Gefahr minimieren, vorschnellen Gewissheiten über »verhaltensbezogene Persönlichkeitsmerkmale« (Luyten et al. 2015, S. 84) insbesondere in stressinduzierten Situationen zu unterliegen. Gleichzeitig wird epistemisches Vertrauen in die (sonder-)pädagogischen Unterstützungsangebote begünstigt (Bevington 2023), die keine

11 Vgl. hierzu weiterführend Asen und Fonagy (2021, S. 80 ff.).

pragmatische Rezeptur für spezifische Probleme darstellen, sondern temporäre Blockaden in Familienbeziehungen zu reflektieren vermögen. Eine an die Mentalisierungs-Inspirierte Systemische Therapie (MIST) angelehnte bzw. damit korrespondierende Mentalisierungs-Inspirierte systemische Pädagogik (MISP) ist in der Lage, in Patrick nicht den alleinigen Schuldigen zu sehen, sondern ihn als Symptomträger zu betrachten, der im Hier und Jetzt mit seinem Verhalten auf die Ängste, Sorgen, die Wut und/oder die Ohnmachtsgefühle (s)eines familiären Systems aufmerksam macht.

Literatur

- Asen, E./Fonagy, P. (2021): *Mentalization-Based Treatment with Families*. New York.
- Asen, E./Fonagy, P. (2023): *Mentalisieren in der systemischen Praxis. Eine Einführung in die mentalisierungsinspirierte systemische Therapie*. Heidelberg.
- Asen, E./Midgley, N. (2019): Working with Families. In: A. Bateman/P. Fonagy (Hg.): *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice* (S. 135–149). Washington.
- Bevington, D. (2023): Epistemisches Vertrauen in Organisationen, in der Supervision und bei der Arbeit mit Teams. In: P. Fonagy/T. Nolte (Hg.): *Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfelder* (S. 410–436). Stuttgart.
- Bevington, D./Fuggle, P./Cracknell, L./Fonagy, P. (2017): *Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment. A Guide for teams to develop systems if care*. Oxford.
- Biewers Grimm, S. (2020): *Qualitätskonstruktionen. Zur Verarbeitung divergierender Qualitätsanforderungen in der Jugendarbeit*. Weinheim, Basel.
- Byrne, G./Murphy, G./Connon, G. (2020): Mentalization-based treatments with children and families: A systematic review of the literature. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 25 (4). DOI: 10.1177/1359104520920689
- Brockmann, J./Kirsch, H. (2010): Konzept der Mentalisierung. Relevanz für die psychotherapeutische Behandlung. *Psychotherapeut*, 55 (4), 279–290. DOI: 10.1007/s00278-010-0751-x
- Carr, A. (2018): Family therapy and systemic interventions for child-focused problems: the current evidence base. *Journal of Family Therapy*, 41 (2), 153–213. DOI: 10.1111/1467-6427.12226
- de Shazer, S. (2019): *Der Dreh: Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie*. Heidelberg.
- Diez Grieser, M. T. D./Müller, R. (2018): *Mentalisieren mit Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart.
- Diouani-Streek, M. (2019): Pädagogischer Handlungstyp Beratung. In: M. Diouani-Streek/S. Ellinger (Hg.): *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (S. 11–34). Bielefeld.
- Dlugosch, A./Bevington, D./Henter, M./Nolte, T. (2022): Epistemisches Vertrauen in sozialen Netzwerken – Kulturen des Mentalisierens in Organisationen und zwischen Unterstützungssystemen. In: H. Kirsch/T. Nolte/S. Gingelmaier (Hg.): *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (S. 189–211). Göttingen.
- Dlugosch, A./Henter, M. (2020): Mentalisieren auf mehreren Ebenen? Zum Fall einer exemplarischen Maßnahmenkarriere in der Kinder- und Jugendhilfe. In: S. Gingelmaier/H. Kirsch (Hg.): *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 204–218). Göttingen.
- Dlugosch, A./Henter, M. (2023): Applying AMBIT to teacher training: innovations in Germany. In: D. Bevington/P. Fuggle/C. Campbell/P. Fonagy/L. Talbot (Hg.): *Adaptive Mentalization-Based Integrative Therapy (AMBIT): Implementation in Practice*. Oxford.

- Fonagy, P./Bateman, S. W./Luyten, P. (2015): Einführung und Übersicht. In: A. W. Bateman/P. Fonagy (Hg.): Handbuch Mentalisieren (S. 23–66). Gießen.
- Fonagy, P./Luyten, P. (2009): A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. *Development and Psychopathology*, 21 (4), 1355–1381. DOI: 10.1017/S0954579409990198
- Gingelmaier, S. (2022): Psychosoziale Inklusion: Mentalisieren und epistemisches Vertrauen als Schlüssel zu sozialem Lernen in institutionalisierten Gruppen. In: H. Kirsch/T. Nolte/S. Gingelmaier (Hg.): Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren (S. 145–163). Göttingen.
- Henter, M./Dlugosch, A. (2018): Das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) im schulischen Kontext? Zur Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels in der Arbeit mit herausforderndem Verhalten. *INKLUSION KONKRET*. Schriftenreihe des Bundeszentrums für Inklusive Bildung & Sonderpädagogik, Bd. 5 (S. 24–37). Linz. http://www.bzib.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Dateien_ab_2018/Inklusion_KonkretBand5gesamt.pdf (Zugriff am 24.06.2024).
- Kutz, A. (2020): Systemische Haltung in Beratung und Coaching. Wie lösungs- und ressourcenorientierte Arbeit gelingt. Wiesbaden.
- Luhmann, N. (2017): Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg.
- 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 (1), 297–325. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355
- Luyten, P./Fonagy, P./Lowyck, B./Vermote, R. (2015): Beurteilung des Mentalisierens. In: A. W. Bateman/P. Fonagy (Hg.): Handbuch Mentalisieren (S. 67–91). Gießen.
- Raisch, M. (2022): Emotionen in der systemischen Therapie. Grundlagen und Methoden für eine integrative Praxis. Göttingen.
- Schultz-Venrath, U./Felsberger, H. (2016): Mentalisieren in Gruppen. Stuttgart.
- Sulz, S. K. D. (2021): Mentalisierungsfördernde Verhaltenstherapie. Gießen.
- Schwing, R./Fryszter, A. (2018): Systemisches Handwerk: Werkzeug für die Praxis. Göttingen.
- Simon, F. B. (2012): Symptomträger. In: J. V. Wirth/H. Kleve (Hg.): Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie (S. 406–408). Heidelberg.
- Taubner, S./Kotte, S. (2018): Mentalisieren im Coaching. In: S. Greif/H. Möller/W. Scholl (Hg.): Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching (S. 353–362). Berlin.
- Wagner, E. (2020): Praxisbuch Systemische Therapie. Vom Fallverständnis zum wirksamen psychotherapeutischen Handeln in klinischen Kontexten. Stuttgart.
- Welter-Enderlin, R./Hildenbrand, B. (2011): Gefühle und Systeme. Die emotionale Rahmung beaterischer und therapeutischer Prozesse. Heidelberg.

Belasteten Kindern und Jugendlichen im schulischen Alltag mentalisierungsorientiert und traumasensibel begegnen

Maria Teresa Diez Grieser

1. Einleitung

Verschiedene Untersuchungen der letzten Jahre (Witt et al. 2019) haben aufzeigen können, dass ein beträchtlicher Anteil der Normalbevölkerung (ca. 10 %) in der Kindheit mehrere aversive Erfahrungen macht, was mit einer hohen Traumatisierungs-Wahrscheinlichkeit einhergeht. Nimmt man die Kinder und Jugendlichen hinzu, die aus geflüchteten Familien stammen, so ist von einer erheblichen Zahl von Kindern und Jugendlichen auszugehen, die in ihrer Entwicklung durch Traumaprozesse beeinträchtigt sind; durch traumaassoziierte Schwierigkeiten in der Selbst- und Beziehungsregulation stellen sie für den schulischen Kontext häufig eine große Herausforderung dar. Traumapädagogische Ansätze haben seit Beginn der 2000er Jahre im deutschsprachigen Raum zunehmend Eingang in den Schulalltag gefunden und deutlich gemacht, dass eine beziehungs- und verstehensorientierte Pädagogik belastete Kinder und Jugendliche unterstützen und dazu führen kann, dass (Sozial-)Pädagog:innen sich als selbstwirksamer und zufriedener erleben (Schmid et al. 2017).

Es zeigt sich jedoch, dass es bei der Rezeption von Konzepten aus der psychoanalytischen Pädagogik durch die Traumapädagogik wichtige Auslassungen gibt, die in der praktischen Umsetzung sichtbar werden. Zentrale Grundsätze der Traumapädagogik – wie der »gute Grund«, den ein Kind für sein Verhalten hat –, die den belasteten Kindern und Jugendlichen durch die Fachpersonen mit »Weil-Sätzen« vermittelt werden (vgl. auch den Abschnitt »Traumapädagogische Perspektive« in diesem Beitrag), verfehlen immer wieder ihre Wirkung. Dies beruht auf der Grundlage, dass sie eine individuums- und vergangenheitsbezogene

Perspektive priorisieren und die Beziehungsebene mit ihren Bedeutungen im aktuellen Geschehen nur ungenügend berücksichtigen. Der Mentalisierungstheorie kommt an dieser entscheidenden Stelle eine wichtige, erweiternde Funktion zu, weil diese den Fokus auf das Beziehungsgeschehen im »Hier und Jetzt« legt. Sie steuert wichtige Überlegungen zur Interaktionsgestaltung und zur Förderung der Selbstwahrnehmung und der Affekte bei sich und anderen bei und legt einen Schwerpunkt auf eine offene, neugierige Haltung und auf die Selbstreflexionsfähigkeiten der Fachpersonen. Dennoch muss sorgfältig beachtet werden, ob Elemente aus der Mentalisierungstheorie (die vor allem in der Psychoanalyse ihre Wurzel hat; Fonagy 2022) tatsächlich ohne eine Auseinandersetzung mit dem Unbewussten und den damit verbundenen (Re-)Inszenierungen traumatischer Beziehungserfahrungen im schulischen Kontext genügend fruchtbar gemacht werden können.

Der Beitrag ist ein Versuch, auf dem Boden psychoanalytischer Grundüberlegungen mögliche Herausforderungen bei der Umsetzung eines mentalisierungsorientierten, traumasensiblen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen im schulischen Alltag zu diskutieren. Um die theoretischen Erläuterungen besser nachvollziehen zu können, wird ein Fallbeispiel verwendet, an dem die verschiedenen Perspektiven mit zwei fiktiven Fachpersonen (Frau Hell für die traumapädagogische, Frau Grün für die mentalisierungsorientierte Sicht) durchgespielt und diskutiert werden.

2. Psychoanalytische Perspektive als Fundament

Die Psychoanalyse bleibt – trotz vieler Kontroversen – auch im 21. Jahrhundert eine umfassende, wichtige Theorie über den Menschen. Verschiedene psychoanalytische Konzepte sind längst Teil des Alltagsdenkens geworden (Wissen um unbewusste, implizite Prozesse, Wirkung biografischer Begebenheiten auf die Gegenwart etc.) und wurden von anderen Wissenschaften integriert. Es ist jedoch dabei zu beobachten, dass viele der übernommenen Konzepte aus dem Kontext gerissen und vereinfacht werden. So spricht Mertens (2014) davon, dass »andere Forscher sich aus der psychoanalytischen Disziplin wie aus einem Steinbruch bedienen« (S. 19 f.). Dies lässt sich unter anderem für die Konzepte der Übertragung und Gegenübertragung feststellen, die im Rahmen der psychoanalytischen Behandlungslehre zentral sind.

Die Traumapädagogik hat aufgrund ihrer Wurzeln in der psychoanalytischen Pädagogik (Aichhorn 2005) die Übertragung, insbesondere die traumatische Übertragung, als einen wichtigen Bestandteil traumapädagogischer Verstehens-

hilfen definiert (Weiß 2018). Wilma Weiß (2016) betont, wie wichtig es sei, sich mit den Übertragungen der Kinder auseinanderzusetzen und eigene Gegenreaktionen zu klären. Dabei geht man stets davon aus, dass die Übertragungen von den Fachkräften und auch von den Kindern erforscht und mit den traumatischen Erlebnissen in einen Zusammenhang gebracht werden können. Es wird aber nicht genügend beachtet, dass ein großer Anteil der Übertragungen unbewusst ist und mit bewusstseinsnahen Erklärungen (siehe unter anderem das Prinzip des »guten Grundes«; Weiß 2016) nicht aufgelöst oder bearbeitet werden kann. Die Traumapädagogik bezieht sich auf die Übertragung als eine Form der Reinszenierung des traumatischen Geschehens; diese soll durch Beobachtung mit den realen Erfahrungen in der Vergangenheit bewusst verknüpft werden, und man geht davon aus, dass dies der Fachkraft und dem betroffenen Kind durch Einsichtsprozesse Orientierung und Erleichterung bringen kann.

Dies ist im pädagogischen Alltag – v. a. aufseiten der Fachkräfte – sicherlich der Fall. Trotzdem entzieht sich einiges dem Akt des bewussten Verstehens und es kommt im traumapädagogischen Feld immer wieder zu mechanisch anmutenden (Er-)Klärungen, die nur einen geringen Anteil an Wirkkraft zu entfalten vermögen. Die Beachtung der Gegenübertragungen der Fachkräfte, d. h. der Gefühle, die bei diesen durch die Verhaltensweisen der Kinder hervorgerufen werden, die von Weiß in ihrem Konzept der Gegenreaktionen vor allem als eine mögliche Verhaltensvariante verstanden werden, beachtet die neueren konzeptuellen Entwicklungen in der Psychoanalyse zu wenig. Die neueren Konzepte fokussieren auf den unbewussten Anteil des intersubjektiven Prozesses zwischen zwei oder mehr Personen mit ihren jeweils eigenen Anteilen (Geschichte, Bedürfnisse, Wünsche, Ängste). Die mittlerweile als »horizontale oder resonante Dimension des Unbewussten« (Buchholz/Gödde 2013, S. 846 ff.) bezeichnete Kommunikationsebene in Beziehungskontexten verweist unter anderem auf die körperlichen und zwischenkörperlichen Phänomene (Merleau-Ponty 1966). Durch die Einbeziehung dieser Ebene kann das Verständnis des Gegenübers im Wechselspiel mit dem eigenen Empfinden vertieft werden. Viele traumatisierte Menschen bringen das Erlebte körperlich-szenisch in die Beziehung ein und brauchen ein Gegenüber, das dies auf dieser Ebene aufnehmen, »verdauen« und mentalisieren kann (Diez Grieser 2022a).

Die Psychoanalyse verfügt über verschiedene Methoden, um ihr Hauptinteresse »an Beziehungsszenen, in denen sich autobiographisch verdrängte und/oder nicht-bewusste Interaktionszusammenhänge manifestieren« (Mertens 2014, S. 25), durch die intuitiv-introspektive Wahrnehmung eigener körperlicher Empfindungen, Bilder und Gefühle zu verfolgen (Diez Grieser 2022b). In diesem Zusammenhang hat das von Bion (1961) entwickelte Konzept des

»Containments« herausragende Bedeutung. Dieses Konzept besagt, dass sich die primäre Bezugsperson zur Verfügung stellt, um alle noch nicht bewussten und un-integrierbaren Affekte und Empfindungen des Säuglings wie Wut oder Angst in sich zu bewahren, in sich stellvertretend zu verarbeiten und sie ihm dann »entschärft« zurückzugeben.

Vielen traumatisierten Kindern und Jugendlichen ist diese wesentliche, frühe Erfahrung vorenthalten geblieben. Sie hatten nie die Möglichkeit zu erleben, wie negativ eingefärbte Affekte mithilfe eines containenden Gegenübers ins eigene Selbst integriert werden können. Für psychoanalytisch orientierte Fachkräfte ist diese Containment-Funktion deshalb ein zentrales Anliegen, da diese korrigierende Beziehungserfahrungen (Alexander/French 1974) ermöglichen kann. Gerade in der pädagogischen Arbeit kann die professionelle Kompetenz, die es ermöglicht, dem immensen affektiven Druck standzuhalten und damit zur Verarbeitung bislang unsäglicher (und noch nicht sprachlich benennbarer) Gefühlszustände beizutragen, helfen, neue und bisher unbekannte Entwicklungsräume zu öffnen (Gerspach 2018). Das Containment findet am ehesten dann statt, wenn es der Fachkraft gelingt, ein resonantes, offenes Gegenüber zu sein, das nicht durch bewusste und unbewusste eigene Anteile den Beziehungsraum besetzt und verstellt.

Die Mentalisierungsperspektive, die dem »Hier und Jetzt« Vorrang gegenüber dem »Dort und Damals« gibt, leistet in vielen Kontexten eine hilfreiche und sinnvolle Akzentuierung und ist insbesondere im pädagogischen Kontext, der in der Regel über wenig Informationen über vergangene Erfahrungen der betreuten Kinder und Jugendlichen verfügt, ein passender Ansatz. Trotzdem ist es unerlässlich, sich mit den Übertragungen, die die Beziehung zu den Fachkräften immer entscheidend prägen, auseinanderzusetzen. Ebenso sind die Gefühle, die bei den Fachkräften in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen entweder konkordant oder komplementär (Racker 1968/2018) als Gegenübertragung erlebt werden, wichtige Orientierungspunkte für das Verstehen und für weitere Interaktionsgestaltungen.

Übertragungs-Gegenübertragungsdynamiken können auf einer bewussten, kognitiven Ebene oft nicht genügend verstanden und bearbeitet werden. Die neueren psychoanalytischen Weiterentwicklungen, die sich mit den Theorien der Verkörperung beschäftigen (Broschmann/Fuchs 2020), bereichern als Basis für das Wahrnehmen und Bearbeiten von unbewussten Anteilen in sozialen Austauschprozessen die bereits in der Psychoanalyse vorhandenen Konzepte wie Containment (Bion 1962) oder szenisches Verstehen (Mertens 2023). Die Kenntnis, Auseinandersetzung und Einbeziehung solcher Konzepte könnten in der pädagogischen Praxis die Haltung, dass das aufmerksame Beobachten

des körperlichen Ausdrucksverhaltens der Kinder und Jugendlichen sowie der eigenen Körperempfindungen wichtige Orientierungspunkte sind, befördern und verankern helfen. Auf dieser Basis könnte der Moment des Abwartens und des Aushaltens von Unsicherheit oder negativen Gefühlen als eine notwendige und hilfreiche Form (zwischen-)körperlicher Kommunikation verstanden werden. Die körperliche Ebene ist in der Mentalisierungstheorie konzeptualisiert und ist bei Theoretiker:innen und Praktiker:innen, die – wie die Autorin – sich als psychoanalytisch-mentalierungsorientiert verstehen, in der Therapie ein zentrales Geschehen.

Im Folgenden wird eine konkrete Situation im Schulalltag geschildert und diese zum einen aus einer traumapädagogischen, zum anderen aus einer psychoanalytisch-mentalierungsorientierten Perspektive nachvollzogen.

3. Fallbeispiel Loris¹

Die Lehrerin ist an einer Grundschule in einer größeren Stadt in Teilzeit angestellt; sie sieht deshalb die Kinder unregelmäßig. Manchmal übernimmt sie die Pausenaufsicht. Das macht sie gerne, weil es auch eine Gelegenheit für sie ist, mit den Kindern, denen sie begegnet, zu reden und zu erfahren, was sie bewegt. Sie berichtet, dass sie so nach und nach immer mehr Kinder besser kennenlernen und die Gruppen besser einschätzen könne. Die Lehrerin schildert folgende Situation:

»Loris lief auf mich zu. Er ist in der zweiten Klasse, seine Gruppe kenne ich seit deren Einschulung. Er ist von Anfang an öfter zu mir gekommen, um mit mir zu plaudern. Immer wieder fand er dazu Gelegenheiten: ein Moment der Ruhe, und schon stand er vor mir und erzählte mir etwas. Ich begrüßte Loris und sagte, dass ich ihn ja schon lange nicht mehr gesehen hätte. Dann, etwas überraschend für mich, umarmte er mich inbrünstig. Mein Eindruck war schnell, dass für ihn etwas nicht ganz in Ordnung war. Sein Gesicht war rot und wirkte angestrengt. Ich wollte mich verabschieden, denn es waren nur noch wenige Minuten bis zum Ende der Pause. Dann sah ich, dass Loris und mir eine Gruppe von ca. 10 Kindern aus seiner Klasse gefolgt war. Loris klammerte sich an meinen Arm und meinte, ich solle noch nicht gehen.

1 Das Beispiel stammt aus einem Workshop mit Lehrpersonen und wurde von der Autorin anonymisiert.

Ein Mädchen aus der Gruppe sagte, Loris hätte es beinahe ins Gesicht getreten. Ich sagte zu dem Mädchen, dass ich das gar nicht gut fände, und fragte Loris, ob das stimme. Loris antwortete mit einem Kopfnicken. Das Mädchen sagte, Loris müsse sich entschuldigen. Die anderen Kinder fanden das auch.«

Die Lehrerin weiß, dass Loris mit einem gewalttätigen Vater aufgewachsen ist und dass er seit einem Jahr mit seiner Mutter allein lebt. Diese ist psychisch belastet und wird psychiatrisch-psychotherapeutisch behandelt. Man geht davon aus, dass Loris in diesem Kontext Situationen und Erfahrungen hat machen müssen, die er nicht verarbeiten konnte; er gilt als traumatisiertes Kind. Loris ist aber auch ein aufgeweckter Junge, der gerne Fußball spielt. Er hat Mühe, seine Gefühle zu regulieren, und verhält sich manchmal gegenüber anderen Kindern körperlich aggressiv. Meistens kann er jedoch gut mit den Gleichaltrigen interagieren, weshalb er in der Gruppe gut integriert ist.

3.1 Traumapädagogische Perspektive

Traumapädagogik ist vor aller Methodik eine Frage der Haltung (Baierl et al. 2017). Diese Haltung wird als beziehungs- und verstehensorientiert beschrieben. Die Traumapädagogik postuliert, das Wissen um Traumatisierungen sei im pädagogischen Feld unverzichtbar. Ihr Ziel ist es, traumatisierte Kinder und Jugendliche emotional und sozial zu stabilisieren. Grundlage hierfür ist die Schaffung eines sicheren Ortes mit verlässlichen und vertrauensvollen Beziehungen. Dabei spielen der Aufbau von Vertrauen und die Unterstützung bei der Bewältigung von traumatischen Ereignissen eine wichtige Rolle.

Im Alltag setzt die Traumapädagogik die aus der Psychotraumatologie bekannten Erkenntnisse für den Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen um. Dabei ist die Verringerung von Stress die Basis für jeglichen kommunikativen Austausch sowie einer gelingenden Beziehungsgestaltung. Zustände niedriger Spannung sind die Voraussetzung für die Verinnerlichung von Beziehungserfahrungen (Dornes 2004), weil bereits geringe Spannungssteigerungen zu Übererregung und Dissoziation führen können. Eine haltende Beziehung, die dem Kind Sicherheit und Halt vermittelt, bietet die Grundlage (Diez Grieser 2016) für traumapädagogische Interventionen, die die selbst- und beziehungsregulatorischen Fähigkeiten der traumatisierten Kinder und Jugendlichen fördern sollen. Unter »sicherem Ort« werden an dieser Stelle – jenseits der realen Sicherheit, die dadurch gegeben ist, dass die Kinder und Jugendlichen nicht mehr vernachlässigenden oder misshandelnden Bezugspersonen ausgeliefert sind – vor allem die Beziehungserfahrungen mit den Fachpersonen

verstanden. Martin Baierl spricht von der Notwendigkeit des Aufbaus eines »personalen sicheren Ortes« (Baierl et al. 2017), damit die traumatisierten Kinder und Jugendlichen sich sicher fühlen können.

Damit dies möglich wird, müssen folgende Elemente zum Kernstück der pädagogischen Arbeit werden:

- Die Beziehungen sind sicher, verlässlich, wertschätzend und wohlwollend.
- Die Beziehungsangebote sind durch eine professionelle, reflektierte Nähe-Distanz-Regulation charakterisiert, sind transparent und unterstützend.
- Die Beziehungsangebote orientieren sich an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen und berücksichtigen diejenigen der Fachpersonen. Dabei ist zu beachten, dass die Bedürftigkeit der Kinder und Jugendlichen wahrgenommen und darauf adäquat eingegangen werden muss. Dabei soll das Kind entsprechend seinem Entwicklungsalter behandelt und auffälliges Verhalten als Traumafolge (»Konzept des guten Grundes«) verstanden werden.

Die Traumapädagogik führt mit dem »guten Grund« ein Konzept ein, das Fachpersonen beim Verstehen der Kinder vor dem Hintergrund von deren Lebensgeschichte unterstützt; die Fachpersonen sind aufgefordert, auffällige und störende Verhaltensweisen traumatisierter Kinder mit dem Wort »weil« zu ergänzen und die darauf aufbauenden Erkenntnisse an die Kinder weiterzugeben, um ihr Selbstverstehen zu verbessern. Dieses Selbstverstehen soll die Selbstkohärenz stärken und es ermöglichen, passende Hilfestellungen mit den Kindern und Jugendlichen zu entwickeln, die ihre Selbstwirksamkeit stärken. Auf der Gruppenebene geht es darum, dass alle Kinder ein Verständnis dafür entwickeln können, dass Verhalten immer auch innere Gründe hat, und somit eine Kultur der Reflexion und der gegenseitigen Wahrnehmung entwickelt wird.

Traumapädagogisches Verstehen und Handeln möchte den traumatisierten Kindern und Jugendlichen möglichst viele Erfahrungen gelingender Selbstregulation ermöglichen, damit sie Ressourcen aufbauen, die zu Resilienz bzw. salutogenetischen Prozessen führen (Diez Grieser/Müller 2018). An der Stärkung des Selbst, als Kernstück der Traumapädagogik, wird auch mittels traumapädagogischer Methoden und Instrumente gearbeitet, welche die Selbstwahrnehmung, das Selbstverstehen, die Selbstregulation und die Selbstwirksamkeit verbessern: mittels Selbstregulationshilfen wie z. B. dem Notfallkoffer, über die Förderung der Körper- und Affektwahrnehmung mit Übungen und Materialien etc. (siehe Scherwath/Friedrich 2020). Die konkrete Arbeit mit den traumatisierten Menschen braucht im Alltag klar definierte Zeiträume, damit die Förderung und Stärkung der Resilienz dieser Menschen gelingen kann.

3.2 Traumapädagogisches Verstehen und Handeln der Lehrperson

Die Lehrperson, Frau Hell, ist traumapädagogisch ausgebildet und setzt sich dafür ein, dass traumatisierte Kinder im schulischen Alltag in ihrer Selbstregulation möglichst konkret unterstützt werden. Sie berichtet, dass sie Loris' Verhalten als ein traumakompensatorisches Muster verstehe: Er schlage, um nicht geschlagen zu werden; er fühle sich aufgrund seiner Gewalterfahrungen in der Familie schnell angegriffen und bedroht. Ihr ginge es deshalb darum, dass er sich in der Schule und bei ihr sicher fühlen und nach und nach neue Strategien im Umgang mit seinem hohen Erregungsniveau finden könne.

Aufgrund der genannten Überlegungen und Annahmen fokussiert sich Frau Hell darauf, dass Loris sich beruhigt. Perry – ein amerikanischer Psychotraumatologe – spricht davon, dass zuerst reguliert und dann auf die Beziehungsebene eingegangen werden soll (Perry/Szalavitz 2008). Frau Hell möchte sowohl Loris wie auch die anderen Kinder stärken, indem sie ihnen Wissen über Traumaprozesse vermittelt (Psychoedukation). Sie weiß, dass Kinder, die traumatisiert sind, »gute Gründe« für ihr schwieriges Verhalten haben, und möchte auch dieses Wissen als Haltung und Denkfigur im pädagogischen Alltag einführen.

Vor diesem Hintergrund reagiert Frau Hell folgendermaßen:

»Ich sagte zu dem Mädchen, dass ich das gar nicht gut fand, und fragte Loris, ob es stimme, was das Mädchen gesagt habe. Loris antwortete mit einem Kopfnicken. Das Mädchen sagte, Loris müsse sich entschuldigen. Die anderen Kinder fanden das auch.

Ich fragte Loris, ob er sich entschuldigen könne. Er schüttelte den Kopf – und hielt meinen Arm fester.

Ich sagte zu den Kindern: »Klar muss sich Loris entschuldigen. Aber es kann sein, dass das jetzt noch nicht geht. *Loris ist im Moment nicht ganz da, weil sein Gehirn in erhöhter Alarmbereitschaft ist und ihn Gefahren sehen lässt, wo keine sind. Er braucht Zeit, um sich zu beruhigen.*«

Ein Mädchen sagte, ganz freundlich und mitfühlend: »Loris kann das noch gar nicht. Der schaut ganz ängstlich. Schaut mal, das sieht man doch. Da geht das noch gar nicht.«

»Genau, sagte ich. »Hat jemand eine Idee, was ihm jetzt helfen könnte?«

Ein Junge meinte: »Loris kann doch mit dir einen Spaziergang machen oder an den sicheren Ort im Klassenzimmer gehen, da ist es gut.«

Dann sagte das Mädchen, das von Loris wohl beinahe getreten worden war:

»Aber das ist ja nicht schön, dass er mir ins Gesicht treten wollte.«

Ich sagte: »Na klar, das ist gar nicht schön. Das geht natürlich nicht. Da muss was passieren.« Ich machte eine Pause.

Dann sagte ich: »Dann schaue ich mit Loris, was er braucht. Und dann redet ihr. Bald. Wenn es geht.«

Die Kindergruppe war einverstanden und das Mädchen, das gesagt hatte, Loris sei ängstlich, sagte: »Ja, das machen wir, wenn Loris das kann.«

Loris war inzwischen schon entspannter.

Das Mädchen, das er versucht hatte, ins Gesicht zu treten, nickte. Es war auch ruhiger.

Ich sagte: »Ich glaube, ihr könnt bald reden. Vielleicht kann euch Frau Beck (Klassenlehrerin) helfen.«

Loris ließ mich los und die Gruppe ging in Richtung des Schulgebäudes.«

Der Umgang der Lehrperson mit der Situation hat zu einer Beruhigung bei allen Beteiligten geführt. Auf Loris bezogen ist es ihr gelungen, einen möglichen guten Grund für sein Verhalten zu benennen und die anderen Kinder in den Prozess der Co-Regulation von Loris miteinzubeziehen. Da sie mit den Kindern bereits im Rahmen eines Projekts zum Thema »Gefühle« und auch anhand von Bilderbüchern über Traumatisierungsfolgen gearbeitet hat, gibt es einen »sicheren Ort« im Klassenzimmer sowie konkrete Ideen, was gemacht werden kann, wenn die emotionale Erregung sehr hoch ist.

Der Fokus bleibt in dieser Sequenz stark bei Loris und seinen Ressourcen, während das angegriffene Mädchen, welches als sozioemotional gut entwickeltes Kind betrachtet wird, eher im Hintergrund bleibt. Die Lehrperson ist intensiv mit Loris und seinen Schwierigkeiten beschäftigt, die sie primär als Folge der erlebten Traumatisierungen versteht. Sie möchte die Situation möglichst abschließen und fragt schnell nach Lösungsmöglichkeiten. Auf die Frage nach ihrem eigenen Befinden in der Situation berichtet sie, dass sie alles versucht habe, damit Loris, den sie gerne mag, nicht durch weiteres aggressives Verhalten seine Stellung in der Kindergruppe gefährde.

3.3 Mentalisierungsorientierte Perspektive

Die Mentalisierungstheorie hat in den letzten zwei Jahrzehnten theoretisch und praktisch mit der Frage, wie sich die Fähigkeit zu mentalisieren entwickelt und welche Erfahrungen und Belastungen diese Entwicklung beeinträchtigen können, im pädagogischen und therapeutischen Feld für wichtige Impulse gesorgt. Ramberg (2018) hält fest, Mentalisierungskonzepte seien »wichtige

praxeologische Handlungs- und Reflexionsideen, die sich sehr gut auf das pädagogische Feld anwenden lassen« (S. 107). Zentral ist dabei die Idee, dass das Mentalisieren im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Kontexten einen präventiven Aspekt hat und ihm eine Schlüsselfunktion in Bezug auf Resilienzprozesse zukommt.

Im schulischen Kontext geht es darum, dass die Lehrkräfte in der Lage sein sollten, jedes Kind, ausgehend von dessen Bedürfnissen, individuell zu fördern. Dafür müssen Kinder aber zunächst in der Lage sein, trotz herausforderndem Schulalltag und unangepassten oder sogar bizarren Verhaltensweisen im Hinblick auf das, was in anderen Menschen und in ihnen selbst vorgeht, eine offene, verstehensorientierte Haltung beizubehalten oder zu entwickeln. Dies gelingt, wenn die Lehrkräfte in der Lage sind, im Umgang mit den Kindern, aber auch mit sich selbst Prozesse des Reflektierens umzusetzen. Insbesondere in konflikthaften Situationen im pädagogischen Alltag können mentalisierungsfördernde Interventionen »einen Entwicklungsrahmen aufrechterhalten« und so entlastend und unterstützend wirken (Gingelmaier/Kirsch 2020, S. 83). Da Eskalationen im pädagogischen Alltag nicht selten mit der Kommunikationsart und der Interaktionsgestaltung der Lehrkräfte zu tun haben, ist es hilfreich, wenn diese bereit sind, Missverständnisse transparent anzugehen und zu reparieren. Das Beibehalten einer mentalisierenden Haltung bedarf einer hohen Reflexivität und Bereitschaft, sich mit eigenen (auch biografisch determinierten) Anteilen zu beschäftigen.

Die Fähigkeit zu mentalisieren entwickelt sich im Laufe der frühen Kindheit im Rahmen genügend guter Beziehungserfahrungen über verschiedene prämentalistische Modi hin zu einem sogenannten reflexiven Modus (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2004; Diez Grieser/Müller 2018). Mentalisieren ist immer relational und bezieht sich auf das gemeinsame Fühlen und Denken innerhalb eines sozialen Systems (Dyade, Familie, andere soziale Gruppe), wenn dieses mit Koordination und gemeinsamen Intentionen verbunden ist (Fonagy et al. 2023). Die Fähigkeit zu mentalisieren ermöglicht es, das Verhalten anderer vorauszusehen und zu verstehen, und zwar im Zusammenhang mit deren innerer Welt, d. h. damit, wie diese sich fühlen, was sie wünschen, was sie annehmen, beabsichtigen, vortäuschen oder vorgeben; zugleich versetzt diese Fähigkeit Menschen in die Lage, die eigene Befindlichkeit, das eigene Erleben und Verhalten über Introspektion zu erfassen und zu reflektieren. Fehlt diese Fähigkeit, so werden eigene Gefühle und Verhaltensweisen als unverständlich und unkontrollierbar erlebt und andere als unberechenbar und bedrohlich wahrgenommen (Ensink et al. 2017).

Ein Kernstück der Mentalisierungstheorie ist das Konzept des epistemischen Vertrauens. Fonagy, Luyten, Campbell und Allison (2014) verstehen

epistemisches Vertrauen in seiner Anwendung auf pädagogische und psychotherapeutische Kontexte als die grundsätzliche Bereitschaft eines Menschen, die Kommunikation eines anderen Menschen als vertrauenswürdig, verallgemeinerbar und als für die eigene Person relevant zu betrachten. Man geht davon aus, dass sich epistemisches Vertrauen in der frühen Kindheit in passenden Beziehungen, d. h. Beziehungen in denen sich das Kind mentalisiert fühlt, entwickeln kann (Fonagy/Allison 2014). Kinder orientieren sich in unklaren Situationen am Ausdruck und an den Reaktionen ihrer primären Bezugspersonen. Dabei zeigen Kommunikationselemente wie Augenkontakt, kontingente Botschaften und Beim-eigenen-Namen-genannt-Werden dem Kind an, dass relevante Informationen zu erwarten sind (Ronfard/Lane 2019). Obwohl epistemisches Vertrauen sich in der frühen Kindheit entwickelt, sind insbesondere bei belastenden Beziehungserfahrungen auch später noch Veränderungen durch positive Beziehungserfahrungen möglich.

Es hat sich gezeigt, dass der Mangel an epistemischem Vertrauen die Wirksamkeit und die Nachhaltigkeit der Interventionen im pädagogischen und therapeutischen Setting negativ beeinflusst (Nolte/Fonagy 2023). Deshalb ist die Beantwortung der Frage, wie mentalisierende Beziehungserfahrungen dazu beitragen können, dass (epistemisches) Vertrauen aufgebaut und soziale Beziehungen zur Unterstützung der eigenen Entwicklung genutzt werden können, besonders wichtig.

Bei Menschen mit traumatisierenden Erfahrungen stehen Symptome und auffällige Verhaltensweisen besonders häufig mit dem, was sie dabei erlebt haben, in einem Zusammenhang; insofern stellen solche Symptome und Verhaltensweisen sowohl im pädagogischen (Cohen 2014) als auch im therapeutischen Kontext wichtige Hilfen zum Verstehen dieser Menschen dar (Leuzinger-Bohleber 2008). Darüber hinaus müssen sie aber vor allem als Ausdruck des Befindens und des Beziehungsgeschehens im Hier und Jetzt verstanden werden. In diesem Zusammenhang ist die Fähigkeit der Lehrkräfte, die Kinder und sich selbst in der Situation zu mentalisieren, ein Kernaspekt (Willmann 2012, zit. n. Ramberg 2018, S. 111). Die besondere Betonung liegt in den Interaktionssequenzen deshalb auf einer neugierigen, abwartenden, interessierten Haltung, einer Haltung des »Nicht-schon-Wissens« (S. 112).

Um die Interaktion weiter zu gestalten, ist eine individuelle und authentische Herangehensweise zentral. Fisher, Zilcha-Mano und Fonagy (2022) haben ein interessantes triadisches Modell vorgeschlagen, welches dem Aufbau von epistemischem Vertrauen dienen soll. Das für die Psychotherapie vorgeschlagene Modell kann in leicht adaptierter Form auch auf pädagogische Kontexte übertragen werden und den Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen im pädago-

gischen Alltag unterstützen. In diesem Modell werden die drei Komponenten »sharing«, »we-mode« und »learning« genannt (S. 30).

»Teilen« (»sharing«) meint die Bereitschaft einer Person, sich mit anderen über bedeutsame Erfahrungen und dazugehörige Gedanken und Gefühle auszutauschen. Bedeutsame Erfahrungen mitzuteilen, kann ein Gefühl von Verbundenheit schaffen und das Grundvertrauen fördern und beispielsweise bei der Klärung unklarer Gefühle, beim Ordnen von Erfahrungen sowie bei der Erweiterung der Perspektiven hilfreich sein. Im »Wir-Modus« (»we-mode«) wird die gemeinsame Aufmerksamkeit auf die Erkundung und das bessere Verständnis der emotionalen Perspektiven des anderen gerichtet. Die Erfahrung des Wir-Modus verbessert die Fähigkeit, sich selbst und andere zu verstehen, d. h. zu mentalisieren (Gallotti/Frith 2013). Das Lernen (»learning«) beinhaltet in diesem Modell den Prozess der Aneignung von neuem Wissen darüber, wie das soziale Umfeld funktioniert, sowie das Übertragen dieser Erkenntnis auf andere Lebenssituationen. Die/Der Einzelne muss in seiner sozialen Welt erkennen, wann und bei wem es sicher ist, sich zu öffnen, und unter welchen Umständen es nicht ratsam ist. Dabei spielt für belastete Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, ihre Erfahrungen mit Fachpersonen zu reflektieren und zu verstehen, eine zentrale Rolle.

Im Einzelnen geht es aber auch darum, dass die Fachpersonen dem Kind bei der Stressregulation Unterstützung geben und dass das Kind sich auf die gemeinsame Arbeit einlassen kann. Lehrkräfte haben in Gruppensituationen immer auch die Möglichkeit, Spiegelungsprozesse nicht nur dyadisch, sondern polyadisch (Schultz-Venrath 2013) und die verschiedenen Perspektiven zu nutzen, um einen Mentalisierungsraum entstehen zu lassen. Wichtig bei dieser Perspektive ist auch das aufmerksame Beobachten körperlicher Signale im Beziehungsgeschehen.

3.4 Mentalisierungsorientiertes Verstehen und Handeln der Lehrperson

Frau Grün hat sich in mentalisierungsorientierter Pädagogik weitergebildet. Besonders bereichernd und hilfreich findet sie das Konzept des epistemischen Vertrauens (Fonagy/Nolte 2023). Es ist für sie wichtig, dass ihre Schüler:innen sie als glaub- und vertrauenswürdige Person erleben können, die ihnen Wissen vermitteln kann, um besser im sozialen Leben navigieren zu können. Es ist ihr bewusst, dass traumatisierte Kinder häufig im Hinblick auf epistemisches Vertrauen wachsam sind und Mühe haben, Neues über sich und andere zu lernen. Sie geht

davon aus, dass es Zeit braucht, bis ein Grundvertrauen aufgebaut werden kann. Dafür ist die Erfahrung des Mentalisiertwerdens, d. h. als Subjekt mit eigenen Gedanken, Gefühlen, Motiven etc. gesehen zu werden, zentral. Frau Grün hat gelernt, dass es wichtig ist, dass die innere Welt der Kinder im Fokus sein sollte und weniger das Verhalten. Weiter hat sie verstanden, dass die Fähigkeit »Wange an Wange« (also in der gleichen Blickrichtung) mit dem jeweiligen Kind auf die anderen und die Welt zu schauen, einen wichtigen und grundlegenden Baustein für gelingende Mentalisierungsprozesse darstellt (Diez Grieser/Müller 2018). Sie hat immer wieder die Erfahrung gemacht, dass empathisches Validieren eine beruhigende Wirkung auf emotional aufgewühlte Menschen hat. Da sie um die traumatisierenden Lebenserfahrungen von Loris weiß, ist ihr die mentalisierungsorientierte Definition von »Traumatisierung«, nämlich dass die mangelnde soziale Referenzierung, das Alleinsein in einer emotional und physisch überwältigenden Situation, ein zentraler Bestandteil des Traumatisierungsprozesses ist, besonders wichtig. Die offene, neugierige Haltung in der mentalisierungsorientierten Praxeologie ist für sie ein Kernstück der Interaktionsgestaltung. Sie versucht außerdem, das körperliche Ausdrucksverhalten und ihre eigenen Körperempfindungen als Orientierungspunkte zu nutzen, um das Geschehen besser verstehen zu können. Aufgrund des geschilderten Wissens und ihrer Erfahrungen geht Frau Grün folgendermaßen mit der Situation um:

»Ich sagte zu dem Mädchen: ›Oh, das tut mir leid. Ich kann mir vorstellen, dass dich das sehr verängstigt hat.‹ Das Mädchen schaute kurz zu Loris und meinte: ›Ja, ich hatte Angst, dass er mir fest weh tut.‹ Loris blickte kurz auf.

Ich meinte daraufhin: ›Das finde ich nicht gut, dass Loris so auf dich losgegangen ist. Das wäre gut, wenn wir gemeinsam verstehen könnten, was da genau los war.‹

An Loris gewandt, mit Blickkontakt: ›Loris, hast du gehört, was deine Schulkameradin gesagt hat? Kannst du dir vorstellen, dass du ihr einen Riesenschrecken eingejagt hast?‹

Loris: ›Aber sie war gemein zu mir!‹ (*ballt die Fäuste*)

Das Mädchen meinte darauf, Loris müsse sich entschuldigen. Ich sagte: ›Das verstehe ich, dass du eine Entschuldigung von Loris brauchst. Das ist eine gute Idee. Würde es dir aber nicht auch helfen, wenn wir herausfinden könnten, was zu diesem Verhalten von Loris geführt hat? Ich würde es an deiner Stelle gerne wissen wollen.‹ Das Mädchen bejahte dies.

Ich fragte Loris, ob er uns etwas dazu sagen könne. Er schüttelte den Kopf – und hielt meinen Arm fester. Es wurde mir bewusst, wie viel Stress Loris in der Situation empfand, und ich spürte, wie wahrscheinlich auch Loris, einen Druck im Magen.

Ich sagte zu den Kindern: »Klar muss Loris für sein Verhalten einstehen. Aber es kann sein, dass das jetzt noch nicht geht. Er ist möglicherweise zu stark in seinem Film und fühlt sich angegriffen und bedroht, er kann sich nicht vorstellen, wie es für Ella ist, wenn er ihr fast ins Gesicht tritt. Er braucht Zeit, um ins Nachdenken zu kommen.«

Ein Mädchen sagte, ganz freundlich und mitfühlend: »Loris kann das noch gar nicht. Der schaut ganz ängstlich. Schaut mal, das sieht man doch. Da geht das noch gar nicht.«

Ich meinte: »Ja, wir haben ja darüber gesprochen, dass, wenn wir ganz fest in den Gefühlen sind, die anderen Personen und ihr Befinden rausfallen können. Hat jemand eine Idee, wie wir Loris helfen könnten?«

Das Mädchen meinte: »Loris braucht Trost, er hat Angst. Das ist gut, dass er Sie am Arm halten kann.«

Ich fragte: »Habt ihr noch andere Ideen, was Loris brauchen könnte? Wie geht es euch, wenn ihr etwas gemacht habt, was nicht in Ordnung ist?«

Ein Junge rief: »Dann schäme ich mich ganz fest und muss fast weinen!«

Ich meinte: »Das könnte sein, dass Loris sich auch schämt, und eventuell ist die Situation jetzt auf dem Pausenplatz zu schwierig, um das zu klären.« Loris nickte.

Ella ergänzte: »Wir können ja morgen in der Klassenstunde darüber reden.« Die Gruppe der Kinder war einverstanden und das Mädchen, das gesagt hatte, dass Loris ängstlich war, meinte: »Ja, das machen wir, wenn Loris das kann.« Loris war inzwischen schon entspannter.

Dann sagte ich: »Dann redet ihr also. Bald. Wenn es geht.««

Die mentalisierungsorientierte Perspektive von Frau Grün führt dazu, dass sie nicht nur Loris validiert (was sie vor allem körperlich über das Zulassen des Festgehaltenwerdens macht), sondern auch die Perspektive des angegriffenen Mädchens im Blick hat. Sie versucht anhand des Themas »sich entschuldigen« einen Raum für Verknüpfungen mit inneren Welten zu öffnen. Sie fragt zurück und versucht auch, neben möglichen guten Gründen aus der Vergangenheit, die traumaassoziiert Loris' Erleben und Verhalten prägen, situative Aspekte im »Hier und Jetzt« einzubeziehen. Dies gelingt ihr, weil sie in Loris' »Schuhe steigt« und wahrnimmt, dass die Situationsbesprechung auf dem Pausenplatz belastend und beschämend sein könnte. Dies kann sie in erster Linie aufgrund des körperlichen Ausdrucksverhaltens des Kindes in Kombination mit ihren eigenen Körperempfindungen wahrnehmen. Sie bezieht die Kindergruppe mehr ein, was den Mentalisierungsraum öffnet und Loris die Möglichkeit gibt, von ihm nicht wahrgenommene Gefühle in den Blick zu nehmen. Ihre Beziehungs-

gestaltung und Gesprächsführung lässt für unbewusste, (noch) nicht benennbare Gefühle Platz und eröffnet einen Denkraum, in dem diese (aus-)gehalten werden können.

4. Abschließende Bemerkungen

»Explanations exist; they have existed for all time; there is always a well-known solution to every human problem — neat, plausible, and wrong« Henry Louis Mencken (1920, S. 158). – Die dargelegten Überlegungen und die Illustration durch die zwei Perspektiven bezüglich einer Situation im schulischen Alltag sind vereinfachend. Beziehungsanalysen und darauf aufbauende Verstehensprozesse und Interaktionsgestaltungen sind immer komplex und häufig mehrdeutig. Sowohl die neueren traumapädagogischen Ansätze als auch die Mentalisierungsperspektive haben wichtige und notwendige Konzepte und Vorgehensweisen für das pädagogische Feld entwickelt und implementiert, die in der Begleitung und Betreuung von belasteten Kindern und Jugendlichen hilfreich sind. Eine Kombination beider Perspektiven – vor dem Hintergrund klassischer und neuerer psychoanalytischer Überlegungen und Methoden – kann am ehesten einen wertvollen Beitrag für das pädagogische Feld leisten. Insbesondere bei denjenigen Kindern und Jugendlichen, die aufgrund belastender Erfahrungen mit ihren primären Bezugspersonen ihre Mentalisierungsfähigkeit nicht oder nur bedingt haben entwickeln können und sich deshalb inszenierend und häufig ohne Sprache mitteilen, braucht es neben der bewussten und aktiven Aufmerksamkeit auch eine resonante und frei flottierende Aufmerksamkeit, die das Körperliche aufnimmt. Dabei ist jedoch immer zu beachten, dass je nach Kind/Jugendlicher und Setting, die eine oder die andere Perspektive stärker zum Tragen kommen wird.

Eine mentalisierungsorientierte Schule ist im Interesse einer gelingenden sozioemotionalen Entwicklung aller Kinder (Schwarzer 2020). Eine solche Perspektive, zusammen mit psychotraumatologischem Wissen und traumapädagogischen Konzeptualisierungen, ist sicherlich in der Betreuung von traumatisierten Kindern und Jugendlichen eine gute Voraussetzung für heilsame Prozesse. Das psychoanalytische Fundament, das den Fokus weg von Interventionen und Handlungen und hin zum Wahr- und Aufnehmen sowie Verarbeiten der Gefühle der Kinder legt, kann als Hintergrundfolie für eine Theorie und Erfahrungswissenschaft betrachtet werden, die am Menschen als soziales Wesen mit seinen inneren und äußeren Kämpfen orientiert ist; eine solche Wissenschaft lässt notwendige Denk- und Gesprächsräume entstehen. Diese er-

möglichen eine emotionale Begegnung, ein Geschehen, das – auch wenn dies nicht automatisch bedeutet, dass es zu schnellen Lösungen kommt – zu Veränderungsprozessen und Entwicklung zu führen vermag (Stern 2005).

Literatur

- Aichhorn, A. (2005): Verwaahlte Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Zehn Vorträge zur ersten Einführung. Mit einem Geleitwort von Sigmund Freud (11. Aufl.). Bern (Erstausgabe Leipzig u. a. 1925).
- Alexander, F./French, T. M. (1974): Psychoanalytic therapy. Principles and Applications. New York.
- Baierl, M./Gahleitner, S. B./Hensel, T./Kühn, M./Schmid, M. (Hg.) (2017): Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern: Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik. Göttingen.
- Bion, W. R. (1961): A theory of thinking. *International Journal of Psychoanalysis*, 43, 306–310.
- Broschmann, D./Fuchs, T. (2020): Zwischenleiblichkeit in der psychodynamischen Psychotherapie. Ansatz zu einem verkörperten Verständnis von Intersubjektivität. *Forum der Psychoanalyse*, 36 (4), 459–477.
- Buchholz, M./Gödde, G. (2013): Balance, Rhythmus, Resonanz: Auf dem Weg zu einer Komplementarität zwischen »vertikaler« und »resonanter« Dimension des Unbewussten, *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 67, 844–880.
- Cohen, Y. (2014): Das traumatisierte Kind. Psychoanalytische Therapie im Kinderheim. Frankfurt am Main.
- Diez Grieser, M. T. (2016): Beziehungsgestaltung und Kommunikation mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen. *Trauma – Zeitschrift für Psychotraumatologie und ihre Anwendungen*, 14 (2), 40–50.
- Diez Grieser, M. T. (2022a): Mentalisieren bei Traumatisierungen. Stuttgart.
- Diez Grieser, M. T. (2022b): Körperlichkeit und Mentalisieren in der psychotherapeutischen Arbeit mit komplex traumatisierten Menschen. *Zeitschrift für freie psychoanalytische Forschung und Individualpsychologie*, 9 (2), 90–108.
- Diez Grieser, M. T./Müller, R. (2018): Mentalisieren mit Kindern und Jugendlichen. Stuttgart.
- Dornes, M. (2004): Über Mentalisierung, Affektregulierung und die Entwicklung des Selbst. *Forum der Psychoanalyse*, 20 (2), 175–199.
- Ensink, K./Leroux, A./Normandin, L./Biberdzic, M./Fonagy, P. (2017): Assessing reflective parenting in interaction with school-aged children. *Journal of Personality Assessment*, 99 (6), 585–595.
- Fisher, S./Zilcha-Mano, S./Fonagy, P. (2022): Conceptualizing epistemic trust in psychotherapy: a triadic model. *Psychotherapy*, 57 (2), 29–35.
- Fonagy, P. (2022): MBT and Psychoanalysis. Manuskript zum Input beim 6. MBT-Kongress (online) zum Thema »Mentalizing from inside out«, 03./04.02.2022.
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E. J./Target, M. (2004): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart.
- Fonagy, P./Allison, E. (2014): The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy*, 51 (3), 372–380.
- Fonagy, P./Luyten, P./Campbell, C./Allison, L. (2014): Epistemic trust, psychopathology and the great psychotherapy debate. <https://societyforpsychotherapy.org/epistemic-trust-psychopathology-and-the-great-psychotherapy-debate/> (Zugriff am 07.11.2023).

- Fonagy, P./Nolte, T. (Hg.) (2023): Epistemisches Vertrauen – Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern. Stuttgart.
- Fonagy, P./Campbell, C./Allison, E./Nolte, T./Luyten, P. (2023): Epistemisches Vertrauen als entwicklungspsychologisches Konzept. In: P. Fonagy/T. Nolte (Hg.): Epistemisches Vertrauen – Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern (S. 34–61). Stuttgart.
- Gallotti, M./Frith, C. D. (2013): Social cognition in the we-mode. *Trends in Cognitive Science*, 17, 160–165.
- Gerspach, M. (2018): Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik. Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern. Stuttgart.
- Gingelmaier, S. (2022): Psychosoziale Inklusion: Mentalisieren und epistemisches Vertrauen als Schlüssel zu sozialem Lernen in institutionalisierten Gruppen. In: H. Kirsch/T. Nolte/S. Gingelmaier (Hg.): Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren (S. 145–164). Göttingen.
- Gingelmaier, S./Kirsch, H. (2020): Muss Strafe sein? In: S. Gingelmaier/H. Kirsch (Hg.): Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik (S. 78–91). Göttingen.
- Gingelmaier, S./Schwarzer, N.-H. (2023): Epistemisches Vertrauen und Mentalisieren in Bildungs- und Erziehungsprozessen unter Berücksichtigung ihrer Kompensationsmöglichkeiten. In: P. Fonagy/T. Nolte (Hg.): Epistemisches Vertrauen – Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern (S. 364–390). Stuttgart.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2008): »Embodied Memories« – Vergangene Traumatisierungen in gegenwärtiger Inszenierung. *Psychosozial*, 111, 27–43.
- Mencken, H. L. (1920): *Prejudices: Second Series*, New York.
- Merleau-Ponty, M. (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin.
- Mertens, W. (2014): Psychoanalyse im 21. Jahrhundert. Eine Standortbestimmung. Stuttgart.
- Mertens W. (2023): Szene und szenisches Verstehen. *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 77 (9–10), 824–848.
- Nolte, T./Fonagy, P. (2023): Einleitung. In: P. Fonagy/T. Nolte (Hg.): Epistemisches Vertrauen – Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern (S. 23–34). Stuttgart.
- Perry, B. D./Szalavitz, M. (2008): Der Junge, der wie ein Hund gehalten wurde. Was traumatisierte Kinder uns über Leid, Liebe und Heilung lehren können. Aus der Praxis eines Kinderpsychiaters. München.
- Racker, H. (1968/2018): *Transference and countertransference*. London.
- Ramberg, A. (2018): Mentalisierungsbasierte Interventionen und professionelle Haltung in der Pädagogik am Beispiel von Schule. In: S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg (Hg.): *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 107–120). Göttingen.
- Ronfard, S./Lane, J. D. (2019): Children's and adults' epistemic trust in and impressions of inaccurate informants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 188, Article 104662.
- Scherwath, C./Friedrich, S. (2020): Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung. München u. a.
- Schmid, M./Erb, J./Fischer, S./Kind, N./Fegert, J. M. (2017): Abschlussbericht für den Fachausschuss für die Modellversuche und das Bundesamt für Justiz. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse des Modellversuchs »Implementierung, Evaluation und Verstetigung von traumapädagogischen Konzepten in sozialpädagogischen Institutionen des stationären Massnahmenvollzuges«, Basel, 31.03.2017.
- Schultz-Venrath, U. (2013): *Lehrbuch Mentalisieren: Psychotherapien wirksam gestalten*. Stuttgart.
- Schwarzer, N.-H. (2020): Mentalisieren als Einflussfaktor auf pädagogische Professionalität – konzeptionelle Überlegungen. In: S. Gingelmaier/H. Kirsch (Hg.): *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 53–65). Göttingen.

- Stern, D. N. (2005): *Der Gegenwartsmoment. Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag.* Frankfurt am Main.
- Weiß, W. (2016): *Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen* (8. Aufl.). Weinheim.
- Weiß, W. (2018): 10 Jahre Fachverband Traumapädagogik. Referat, Frankfurt am Main, 15.11.2018.
- Willmann, M. (2012): *De-Psychologisierung und Professionalisierung der Sonderpädagogik.* München.
- Witt, A./Sachser, C./Plener, P.L./Brähler, E./Fegert, J. M. (2019): Prävalenz und Folgen belastender Kindheitserlebnisse in der deutschen Bevölkerung. *Deutsches Ärzteblatt*, 116, 635–642.

Mentalisieren im Kontext der Klinik- und Spitalschule – Fokus Transition

Stefanie Elbracht, Anna Beyer, Robert Langnickel

Kinder und Jugendliche (KiJu) erleben in ihrer Bildungsbiografie Lebensereignisse, wie planmäßige Übergänge von der Kita in die Grundschule und von der Grundschule zur weiterführenden Schule, die mit Herausforderungen auf individueller, sozialer und institutioneller Ebene einhergehen. Für erkrankte KiJu können unplanmäßige Übergänge notwendig werden, wie der Wechsel zwischen Schule und Klinik bei einem (teil-)stationären Krankenhausaufenthalt. Diese vom üblichen Lebenslauf abweichenden Entwicklungsaufgaben stellen dann eine Mehrfachbelastung dar und können zu Überforderungssituation für Betroffene und ihr Umfeld führen.

Da nicht gelingende Übergänge ein Risiko für den weiteren Entwicklungsverlauf darstellen können, werden in diesem Beitrag zunächst wichtige Forschungsergebnisse zu Bedarfen im Kontext der Reintegration nach einem Klinikaufenthalt beleuchtet und sodann Chancen und Herausforderungen einer mentalisierungsbasierten Haltung und mentalisierungsbasierter Maßnahmen für die Unterstützung von Fachkräften und Betroffenen diskutiert.

Der Beitrag ist entstanden im Rahmen des von *Movetia – Schweizer Agentur für Austausch und Mobilität* geförderten Projektes »Pädagogik bei Krankheit und Spitalschulpädagogik« (Projektnummer: 2023–1-CH01-IP-0055).

1. Schulische und soziale Reintegration aus der Klinikschule

1.1 Skizzierung des Handlungsfeldes »Klinikschule«

In Deutschland (D), der Schweiz (CH) und Österreich (A) werden unterrichtliche Angebote bereitgestellt, wenn Kinder und Jugendliche (KiJu) erkranken und für längere Zeit oder in regelmäßigen Abständen im Krankenhaus (teil-)stationär behandelt werden und ihre Schule nicht besuchen können (D: Kultusministerkonferenz (KMK) 1998; CH: Konferenz der kantonalen Erziehungs-

direktoren (EDK) 2022; A: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUK) 2010). Dieses Bildungsangebot kann in verschiedenen Formen unterbreitet werden, einschließlich Unterricht in der Klinikschule (resp. Spital-/Heilstättenschule) oder als Hausunterricht. Derlei Bildungsangebote haben zuletzt an Bedeutung gewonnen, da immer mehr KiJu psychiatrisch behandelt und stationär aufgenommen werden (Witte/Zeigler/Diekmannshemke 2023). Auch insbesondere im Rahmen der COVID-19-Pandemie kam es bspw. zu einem Anstieg von behandlungsbedürftigen Depressionssymptomen (Ludwig-Walz et al. 2022).

Im Diskurs der Pädagogik bei Krankheit an Klinikschulen wird wiederholt die zentrale Aufgabe von Klinikschulen herausgestellt, das Recht auf Bildung auch in Krankheitsphasen umzusetzen und so eine gelingende schulische und soziale Reintegration zu ermöglichen (Elbracht et al. 2023a). Neben einer diagnosebasierten Förderung und Unterrichtung der Schüler:innen übernehmen Klinikschulen dabei wichtige Funktionen im Bereich der Beratung im Übergangsprozess. Zudem arbeiten sie multiprofessionell mit anderen Stakeholdern zusammen, wie mit Lehrkräften der (wieder) aufnehmenden Schulen, Klinikpersonal, sozialen und pflegerischen Fachkräften, Erziehungsberechtigten/Eltern und Familien sowie Peers der erkrankten KiJu (Piegsda/Link/Rossmann/Kötzel 2020).

Diese vielfältigen Aufgaben an Klinikschulen übernehmen Lehrkräfte aller Lehrämter (siehe bspw. KMK 1998), deren ursprüngliche Ausbildungshintergründe zunächst jedoch nicht entscheidend für den professionellen Umgang mit den Schüler:innen erscheinen (Bakels 2020). Vielmehr bedürfen Kliniklehrkräfte übergreifend zusätzliche Aus- und Weiterbildungsformate (u. a. BMUK 2010; Castello/Pülschen 2018; Meiners/Krull/Leidig 2023). Außerdem erscheinen personale und soziale Kompetenzen, wie Empathie, Werterhaltung und Flexibilität (Frey 2008; Pülschen/Castello 2019) im Klinikschulsetting besonders relevant, um »sich immer wieder neu auf ein erkranktes Kind bzw. einen erkrankten Jugendlichen einzulassen, sich über (gemeinsame) Erfolge zu freuen, neu zu motivieren und sich auch nicht durch Rückschläge [...] irritieren zu lassen« (Frey 2008, S. 147 f.).

1.2 Transitionen

Menschen erleben verschiedene Übergangsphasen im Leben, die sie herausfordern und die Entwicklungsprozesse anstoßen können. Übergreifend meint ein Übergang, nachfolgend »Transition« genannt, dass etwas von einem Zustand zu einem anderen übergeht und Veränderung stattfindet (u. a. Griebel/Niesel 2011). Im pädagogisch-psychologischen Sinne werden Transitionen als

Entwicklungsaufgabe oder Anpassungsleistung des Individuums und seines Umfeldes verstanden (ebd.). Eine erfolgreiche Bewältigung ist sodann Chance für Wachstum und positive Entwicklung, während Nicht-Bewältigung das Risiko negativer Entwicklungsverläufe erhöht (Beelmann 2000; Griebel/Niesel 2011).

Gesellschafts- und kulturabhängig gibt es dabei einerseits normative Transitionen, die beinahe universell durchlaufen werden und institutionell gerahmt sind, wie der Übertritt vom Kindergarten in die Schule. Neben institutionellen Wechseln im Lebenslauf gibt es auch Übergänge von Entwicklungsstufen und Lebensphasen (bspw. Säugling – Kleinkind oder Jugendliche – Erwachsene). Andererseits gibt es individuelle, non-normative Ereignisse, wie Trennung, Krankheit, Geburt eines Kindes oder Tod.

1.2.1 Transitionsprozess im Kontext von Klinikschulen

Aufgrund verkürzter Verweildauer in Kliniken ist davon auszugehen, dass sich teils nicht vollständig genesene KiJu im Übergang von den Kliniken in das Schulsystem befinden (Oelsner 2013). Erkrankung als »mehrdeutiger Prozess, der akut, chronisch, progredient bzw. vital-bedrohlich verlaufen kann« (Hoanzl/Weiß/Zimmermann 2023, S. 348) ist hier als non-normative Entwicklungsaufgabe zu verstehen, die zusätzlich mit Institutions- (Schule – Klinik – Familie – Klinikschule – Reha) und vielfältigen Rollenwechseln (Kind – Schüler:in – Peer – Patient:in) einhergehen kann. Diese »Unterbrechung (Diskontinuität) bzw. Zerschlagung (Disruption) von Lebensentwürfen sind für die pädagogische Arbeit mit erkrankten/verunfallten Kindern und Jugendlichen ebenso zentral bedeutsam wie deren bedrohte Zukunft« (Hoanzl et al. 2023, S. 348).

Eine pädagogische Begleitung und Unterstützung (in) dieser hochbelasteten Übergangsphase ist daher unumgänglich und beginnt seitens der Klinikschulen bereits mit Aufnahme in der Klinik (Hirsch-Herzogenrath/Schleider 2012). So zielt die Begleitung der Reintegration nicht nur auf die Zeit nach der Klinik ab, sondern bewirkt eine Sicherung der Integration möglichst bereits während der Krankheitszeit (Klemm/Häcker/Böpple 1998, S. 28). Auch eine evaluative Begleitung des Prozesses ist notwendig (Hirsch-Herzogenrath/Schleider 2012) und erfordert eine ständige Beobachtung und Reflexion der getroffenen Entscheidungen – idealiter gemeinsam mit allen Beteiligten –, um bei Fehlentwicklungen frühzeitig gegensteuern und die Maßnahmen anpassen zu können (Hirsch-Herzogenrath/Schleider 2012).

1.2.2 (Unterstützungs-)Bedarfe im Transitionsprozess nach Klinikaufenthalt

Der Forschungsstand zum Gelingen schulischer und sozialer Reintegration ist weiterhin sehr dürftig, insbesondere bezogen auf die Systeme in D, CH und

A. Dennoch zeigen sich in dieser sensiblen Phase zentrale pädagogische (Unterstützungs-)Bedarfe und Faktoren, die die Reintegration erleichtern können. Bisherige Forschungsbefunde, vorrangig aus dem angloamerikanischen Raum, konnten dabei inhaltlich in drei Bereiche geclustert werden: 1) *kooperative Zusammenarbeit verschiedener Stakeholder resp. Netzwerkarbeit*, 2) *Förderung der Schüler:innen* und 3) *Professionalisierung von Kliniklehrkräften*.

Ein übergreifender Bedarf – unabhängig von der medizinischen Diagnose der Schüler:innen – ist eine gute *Netzwerkarbeit*, beispielsweise in Form von guter Kooperation zwischen den beteiligten Personen und Institutionen (Brendgen/Steins/Haep/Weber 2008; Tougas/Rassy/Frenette-Bergeron/Marcil 2019; Vance/Eiser 2002). Insbesondere zeigte sich, dass sich eine gute Organisation der multiprofessionellen Zusammenarbeit, klare Kommunikation und Koordinierung der Verantwortungen zwischen allen beteiligten Akteur:innen als Chance im Reintegrationsprozess herauskristallisieren (Midura et al. 2023; Tougas et al. 2019; Hirsch-Herzogenrath/Schleider 2012). Als Probleme wurden Missverständnisse zwischen den Systemen und divergierende Perspektiven auf den Sachverhalt herausgestellt (Tougas et al. 2019).

Beachtet man die hohe psychische Belastung, die Übergang und Krankheitsverarbeitung mit sich bringen, so zeigen sich bei Schüler:innen Bedarfe hinsichtlich ihrer emotional-sozialen Förderung (Marracini/Pittleman 2022; Tougas et al. 2019): In Hinblick auf die Rückkehr oder Neueingliederung in eine Schule außerhalb der Klinik wurden von Schüler:innen wiederholt Ängste geäußert, wie Angst davor, (psychische) Gesundheitssymptome in der Schule zu erleben und diese dort bewältigen zu müssen (Clemens/Welfare/Williams 2011; Iverson 2017; Marracini/Pittleman 2022; Preyde/Parekh/Heintzmann 2018; Weiss/Edwards/Blizzard/Hoover 2015). Zentral ist außerdem die Angst vor Stigmatisierung, Mobbing und Isolation (Ehrentraut/Stegie 2005; Marracini/Pittleman 2022).

Diesbezüglich stellten Hirsch-Herzogenrath und Schleider (2012) sowie Thiele und Heinze (2019) in ihren Befragungen fest, dass eine gemeinsame Aufklärung der Peers sowie eine Unterstützung bei Kontakterhalt und -anbahnung zu den Mitschüler:innen den Reintegrationsprozess unterstützen können. Hier wird deutlich, dass – über die emotional-soziale Förderung der Schüler:innen selbst hinaus – auch die soziale Unterstützung durch Familie, Klinik und Schule bedeutsam im Transitionsprozess sind (Tougas et al. 2019). Da die Familien selbst im Reintegrationsprozess jedoch oftmals ein hohes Stressempfinden aufweisen und intensiver Beratung bedürfen (Midura et al. 2023; Tougas et al. 2019) kommt dem Klinik- und Schulpersonal eine besonders wichtige Rolle als soziale Ressource zu.

Zudem ist es für Schüler:innen im Übergang besonders hilfreich, wenn die Lehrkräfte verständnis- und vertrauensvoll mit ihnen und der Krankheits-symptomatik umgehen (Iverson 2017; Marraccini/Pittleman 2022; Preyde et al. 2018): Eine positive, verständnisvolle Einstellung sowie unterstützende Zuwendung durch das Schulpersonal erwiesen sich in verschiedenen Untersuchungen als besonders förderlich im Übergang (Tougas et al. 2019).

Auch auf akademischer Ebene ist es hier hilfreich, wenn dem Gesundheitszustand entsprechende und verständnisvolle Anpassungen des Lernstoffs durch Lehrkräfte vorgenommen oder Nachteilsausgleiche gewährt werden, um beispielsweise den Leistungsdruck zu minimieren (Hirsch-Herzogenrath/Schleider 2012; Thiele/Heinze 2019; Preyde et al. 2018; Marraccini/Pittleman 2022).

Übergreifend erscheint es, dass negative Einstellungen des Schulpersonals gegenüber den zu reintegrierenden Schüler:innen als Problem im Transitionsprozess fungieren: Es sei von hoher Relevanz, dass die Personen einfühlsam die Bedürfnisse der Schüler:innen und anderer Stakeholder wahrnehmen und kommunizieren können und Erfahrung in multiprofessioneller Kooperation haben. Wichtige Zuständigkeitsbereiche sind dabei das Schnittstellenmanagement zwischen Medizin und Pädagogik, die Beratung und Unterstützung von Schüler:innen und ihren Familien, Raum und Gelegenheit für die Betroffenen, Gefühle und Bedürfnisse zu äußern und die partizipative Arbeit mit den Schüler:innen an der Koordination der schulischen Unterstützung. Übergreifend sei ein Verständnis von und realistische Erwartungen an die Verhaltensweisen und Leistungsmöglichkeiten der jeweiligen Schüler:innen sowie Wissen über und im Umgang mit Krankheit resp. (mentaler) Gesundheit und ihrer schulischen Auswirkungen relevant. (Tougas et al. 2019; Midura et al. 2023).

2. Mentalisieren im Reintegrationsprozess

Nachfolgend werden zunächst das epistemische Vertrauen sowie eine gute Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung als Grundlage (Kap. 2.1 und Kap. 2.2) für die pädagogische Arbeit im Klinikschulkontext skizziert und dann gemäß der obigen Ausführungen Ansatzpunkte für mentalisierungsbasiertes Arbeiten für *sozial-emotionale Unterstützung der Schüler:innen* (Kap. 2.3) und im Kontext *Netzwerkarbeit* (Kap. 2.4) diskutiert. Abschließend werden wichtige Aspekte für die *Supervision und Professionalisierung von Kliniklehrkräften* (Kap. 2.5) skizziert.

2.1 Epistemisches Vertrauen als Grundlage

Als einen Kernaspekt der mentalisierungsbasierten Pädagogik – und auch für die Arbeit mit erkrankten und verunfallten Kiju – verstehen wir gemäß Gingelmaier und Ramberg (2018) das epistemische Vertrauen, das als »Offenheit für Wissensvermittlung durch vertrauensbesetzte Personen« (Nolte 2018, S. 158) definiert werden kann. Damit ist ein grundlegendes Vertrauen in eine andere Person als sichere und bedeutsame Informationsquelle für soziales und kognitives Lernen gemeint (Wilson/Sperber 2012; Gingelmaier/Ramberg 2018; Fonagy et al. 2022). Nach Gingelmaier und Schwarzer (2023) setzen Lernprozesse aller Art epistemisches Vertrauen voraus:

»Ohne ein sich aufbauendes, zunehmend belastbar empfundenes epistemisches Vertrauen, dass von und in der jeweiligen Person, Gruppe und Organisation wichtige und relevante soziale und kulturelle Informationen zu erhalten sind, lassen sich Kinder und Jugendliche nicht auf nachhaltige kognitive und/oder psychosoziale Lernarrangements ein. Daran müssen sich pädagogische Haltung, Didaktik und Methodik der einzelnen Pädagogin und jede pädagogische Organisation messen lassen« (Gingelmaier/Schwarzer 2023, S. 366).

Dieses Vertrauen ist im Kontext der Transition an Klinikschulen in mehrfacher Hinsicht relevant: So erscheint es erstens besonders dann bedeutsam, wenn es im Klinik(-schul-)kontext um die Umsetzung von Behandlungs- und Förderplänen und die Unterstützung durch Fachpersonen im Genesungs- und Transitionsprozess geht. Die Schüler:innen und ihre Familien benötigen hier ein grundlegendes (epistemisches) Vertrauen in die jeweiligen Fachpersonen und es bedarf des Aufgebens eines gewissen Grades an Autonomie, um sich auf (medizinische und pädagogische) Interventionen einzulassen (Seiffge-Krenke 1994). Zweitens ist es für alle Stakeholder im Rahmen der multiprofessionellen Zusammenarbeit an Klinikschulen bedeutsam, dass sie eigene Zuständigkeitsbereiche *deprivatisieren* und auf externe Unterstützung sowie Expertise vertrauen müssen (Pollitt/Thümmel/Adam 2020; Elbracht et al. 2023b; siehe hierzu auch: Grosche/Fussangel/Gräsel 2020).

Doch wie lässt sich (an Klinikschulen) epistemisches Vertrauen begünstigen? Die Antwort lautet: Durch Mentalisieren. Epistemisches Vertrauen entsteht auf Basis der Erfahrung, wahrgenommen und verstanden zu werden (Fonagy/Campbell 2017; Nolte 2018). Menschen mit einer mentalisierenden Grundhaltung behalten die Gedanken, Gefühle, Bedürfnisse und Motive ihres Gegen-

übers im Blick (»holding mind in mind«, Allen/Fonagy 2009, S. 3) und versuchen, ihre Mitmenschen aus deren Perspektive zu verstehen (Nolte 2018). Wenn Menschen spüren, dass ein anderer Mensch an dem, was in ihnen vorgeht, »Anteil nimmt und sie bedenkt« (Fonagy/Campbell 2017, S. 292), nehmen sie von diesem vermittelte Informationen auch bereitwillig auf (Fonagy et al. 2015; Fonagy/Campbell 2017; Fonagy et al. 2022; Gengelmaier 2022).

2.2 Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung an Klinikschulen

Der Beziehungskompetenz der Klinikschullehrkräfte – und damit ihrer Mentalisierungsfähigkeit – kommt eine besondere Bedeutung zu. Wie oben herausgestellt, empfinden es Schüler:innen im Kontext von Krankheit und Rückschulung besonders unterstützend, wenn Lehrkräfte sich den Schüler:innen unvoreingenommen und verständnisvoll annehmen (u. a. Tougas et al. 2019). Zudem kann eine gute Beziehung als ein wichtiger sozialer Schutzfaktor bezüglich der Manifestation psychosozialer Probleme wirken (McGrath/Van Bergen 2015). Eine vertrauensvoll-zugewandte Haltung erscheint hier als wichtige Grundlage zum Aufbau einer positiven Lehrkraft-Schüler:in-Beziehung: Wenn sie merken, dass Lehrkräfte Anteil nehmen und sich für sie interessieren – kurz: Wenn sie merken, dass sie mentalisiert werden (Gengelmaier/Ramberg 2018; Fonagy 2018), dann können Schüler:innen epistemisches Vertrauen und damit eine entwicklungsfördernde Beziehung aufbauen.

Eine Besonderheit der Klinik- bzw. Spitalschule besteht dabei – neben der hohen Belastung der Schüler:innen durch die Krankheit – darin, dass die KiJu dort nur für kurze Zeit unterrichtet werden. Diese »Beziehung auf Zeit« impliziert, dass die pädagogische Beziehung sehr schnell aufgebaut werden muss, damit sie als Entwicklungsressource bzw. sozialer Schutzfaktor fungieren kann. Anzunehmen ist, dass gerade das Wissen um die zeitliche Begrenztheit es den KiJu erschweren kann, sich darauf einzulassen.

Zur mentalisierenden Grundhaltung gehört einerseits, dass jedem Verhalten (subjektiver) Sinn zugrunde liegt und andererseits die Bereitschaft zur Reflexion darüber, ob das Gegenüber im Moment überhaupt »pädagogisches Wirken auf sich zulassen kann oder nicht« (Nolte 2018, S. 168). Insbesondere dann, wenn Schüler:innen beispielsweise in ihrer Biografie bereits häufiger mit Beziehungsabbrüchen konfrontiert waren und deshalb von vornherein misstrauisch gegenüber der Verlässlichkeit von Beziehungen sind (König 2020) (und z. B. aufgrund von wiederkehrenden Traumata oder chronischer epistemischer Isolation aufgrund eines verzerrten Selbstbildes; Fonagy et al. 2021), kann der Aufbau von epistemischem Vertrauen und einer tragfähigen Beziehung

beeinträchtigt sein. Auch dann, wenn sich die Personen oder Organisationen eigentlich als vertrauenswürdig erwiesen haben. Gerade bezüglich der Hauptgruppe der Schüler:innen an Klinikschulen, die von psychischen Erkrankungen betroffen sind, hält Oelsner fest, »dass Schüler die Defizite und Ängste ihrer Lebenswirklichkeit auch an unterrichtenden Bezugspersonen stellvertretend abarbeiten« können (Oelsner 2013, S. 274).

Umso wichtiger erscheinen die beziehungsförderlichen Kompetenzen der Kliniklehrkräfte – insbesondere in Form mentalisierungsbasierter Haltung –, um eine Grundlage zu schaffen (emotional-soziale sowie akademische) Lernprozesse der Schüler:innen zu initiieren (Gingelmaier/Ramberg 2018; Fonagy 2018). Dies unterstützt dann bspw. den Aufbau von Bewältigungsressourcen und gleichzeitig die Minderung der Vulnerabilität gegenüber belastenden Faktoren (u. a. auch Übergängen) (Fonagy et al. 2022; Fonagy et al. 2017; Gingelmaier 2022; Gingelmaier/Schwarzer 2023; Nolte, 2018).

2.3 Förderung der Schüler:innen

Schüler:innen bedürfen im Übergang Förderung ihrer emotionalen und sozialen Fähigkeiten im Sinne eines »skill developments« (Tougas et al. 2019, S. 642, Abbildung 2), was auch in Kap. 1.2.2 skizziert wurde. Wie bereits beschrieben, ist es hier hilfreich, sowohl die Mentalisierungsfähigkeit an sich, als auch das epistemische Vertrauen der Schüler:innen als Ausgangspunkte weiterer (emotionaler, sozialer und akademischer) Förderung zu stärken.

Grundsätzlich bedeutsam für den Zuwachs eigener emotionaler Fähigkeiten kann hier beispielsweise das vorsichtige Benennen von emotionalen Zuständen der Schüler:innen als auch eine gewisse Selbstoffenbarung der Lehrkräfte sein, d. h., das professionell-adäquate Benennen ihrer eigenen Gedanken und Zustände gegenüber den KiJu (Ramberg 2018). Hilfreich kann hier u. a. ein abwartendes, aber interessiertes Nachfragen in Interaktionssequenzen auf Basis einer nichtwissenden Haltung sein, ebenso wie eine Atmosphäre, in der über Fehler aller Beteiligten gesprochen werden kann – auch über Fehler der Erwachsenen (Ramberg 2018).

Darüber hinaus eignen sich sicherlich eine Vielzahl mentalisierungsbasierter Interventionen, die diagnosegeleitet und individuell ausgewählt werden sollten. So könnte beispielsweise Perspektivübernahme eingeübt oder die Selbst- und Fremdwahrnehmung gestärkt werden, indem spezifische Selbsterfahrungs-Übungen aus dem Bereich Achtsamkeitstraining oder Theater- und Erlebnispädagogik einbezogen werden (Behringer/Weishaupt/Gingelmaier 2021). Dies wird hier im Weiteren nicht vertieft, denn eine Übersicht möglicher

Interventionen findet sich z. B. bei Ramberg (2018) oder Behringer/Weishaupt/Gingelmaier (2021). Vielmehr fokussieren wir nachfolgend die beiden aus den bisherigen Studien dominant hervorgegangenen Bereiche der *Ängste in Bezug auf die Rückschulung sowie Unterstützungsbedarfe im Kontext von Kontakthalt und -anbahnung mit den Peers*.

2.3.1 *Mentalisierende Exploration von Ängsten*

Es ist anzunehmen, dass insbesondere (psychisch) erkrankte KiJu bereits vor ihrer Ankunft in der Klinikschule eine ganze Reihe von Veränderungen in ihrer Schullaufbahn (Hoanzl et al. 2009) und damit einhergehenden belastenden Erfahrungen hinter sich haben. So berichteten Schüler:innen in der Studie von Preyde et al. (2017) davon, dass sie bereits vor dem Klinikaufenthalt akademische Probleme hatten und sich auch deshalb professionelle Hilfe suchten.

Unter anderem daraus können auch die von Schüler:innen genannten Ängste vor der Rückschulung resultieren. Diesbezüglich kommt der gemeinsamen Reflexion der individuellen schulischen Situation eine besondere Rolle zu: Die gemeinsame, mentalisierende Exploration von Ängsten und Befürchtungen bzgl. der Rückkehr in die Heimatschule oder des Wechsels an eine neue Schule kann den Schüler:innen helfen, diese einzuordnen und einen konstruktiven Umgang damit zu finden (vgl. Gingelmaier/Ramberg 2018, S. 90).

Gleichzeitig können sie erleben, dass das konstruktive Reflektieren und Mentalisieren eigener Gefühle und Gedanken eine Ressource im Umgang mit Emotionen sein kann, weil deren Intensität dadurch abnimmt (Lieberman 2007 unter Bezug auf Taylor et al. 2003). Die geringe Gruppengröße und der damit intensivere Kontakt zwischen Klinikschullehrkräften und Schüler:innen bietet hier die Möglichkeit, deren bisherige – aufgrund der Struktur des Schulsystems oft schwierige – Erfahrungen mit Schule gemeinsam zu reflektieren. So kann in der Klinikschule ggf. eine »Aussöhnung mit der eigenen kränkenden, oftmals krankmachenden und zuweilen auch gescheiterten Schulbiografie« (Hoanzl 2010, S. 1) stattfinden, sodass »die Klinikschule [...] ein Ort bedeutsamer schulischer Gegenerfahrungen zum Unbehagen in einem hoch selektiven Schulsystem« werden kann (ebd.).

2.3.2 *Anbahnung und Aufrechterhalt von sozialen Kontakten als Vorbeugung von Stigmatisierung und Isolation*

Wie bereits im Kapitel 1.2.2 beschrieben, kommt auch der Unterstützung der Schüler:innen beim Anbahnen und Aufrechterhalten ihrer sozialen Kontakte eine hohe Bedeutung zu (u. a. Herzogenrath/Schleider 2012; Thiele/Heinze 2019). Hier könnten Kliniklehrkräfte nicht nur ihre Schüler:innen und deren

Bedürfnisse, sondern auch deren soziales Umfeld (insbesondere in der Schule) und dessen Dynamik in den Blick nehmen und gemeinsam mit den KiJu reflektieren. Daraus können sich Hinweise ergeben, wie die Integration in die Peergroup bereits während des Klinikaufenthaltes aufrechterhalten und angebahnt werden kann.

So kann beispielsweise der Probeunterricht an der aufnehmenden Schule mentalisierend und supervidierend begleitet werden, um so Möglichkeiten, Grenzen, Befürchtungen und Bedürfnissen von den Schüler:innen gemeinsam zu erkunden gemeinsam über individuelle Gelingensfaktoren der Reintegration und nötige Unterstützung nachzudenken. Darüber hinaus kann diese mentalisierende Begleitung und Besprechung mit der Peergroup auch nutzbar gemacht werden, um bspw. »negative Phantasien« (Hirsch-Herzogenrath/Schleider 2010, S. 353) von Mitschüler:innen gegenüber den (psychisch) erkrankten KiJu abzubauen. Anzunehmen ist, dass dies besonders dann gut funktionieren kann, wenn die beteiligten Lehrkräfte (aus Klinikschule und aufnehmender Schule) eine mentalisierende Haltung einnehmen und gemeinsam mit den betroffenen Schüler:innen und ihren Peers ins Gespräch gehen. Wenn auch die Peers sich mit ihren Fragen und Sorgen im Hinblick auf die/den Erkrankten ernstgenommen und verstanden fühlen, dürfte auch die Wahrscheinlichkeit steigen, dass es gelingt, sie für die besondere Situation der/des Erkrankten zu sensibilisieren. Eine feinfühlig (= mentalisierende) Aufklärung kann (Berührungs-) Ängste mindern und Mitschüler:innen dazu motivieren, die/den Erkrankten bestmöglich zu unterstützen.

2.4 Mentalisieren und multiprofessionelle Kooperation/Netzwerkarbeit

Multiprofessionelle Zusammenarbeit wird wiederholt als Kernaufgabe von Kliniklehrkräften beschrieben (Oelsner 2013; Castello/Pülschen 2018) und gleichzeitig als Belastungsfaktor benannt (Pülschen/Castello 2019). Innerhalb der Netzwerkarbeit im Reintegrationsprozess bringen die beteiligten Personen und Institutionen teilweise gegenläufige Interessen, Erwartungen, Motive, Rahmenbedingungen und Ziele mit. Eine solche »Desintegration in komplexen Hilfssystemen ist deren natürlicher ›Aggregatzustand‹, und das nur selten durch böswillig intendierte Absicht der Beteiligten« (Dlugosch et al. 2023, S. 204). So arbeiten Tougas et al. (2019) bspw. in ihrem Review heraus, dass divergierende und widersprüchliche Ansichten von *Schule und Familie* ein bedeutsames Problem im Reintegrationsprozess darstellen. Weiß benennt als Grund für Konflikte zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien beispielsweise die fehlende gegenseitige Anerkennung der Unterschiedlichkeit der jeweiligen Lebenswelten:

»Lebensweltliche Distanz und Unverständnis gegenüber Eltern und Familien in Benachteiligung und Armut kann es auch aufseiten der pädagogischen oder medizinisch-therapeutischen Fachpersonen geben, wenn sie die Lebenswirklichkeit, Wertvorstellungen und Handlungsweisen dieser Eltern nur mit den kulturellen Vorsatzlinsen ihrer (klein-)bürgerlich-mittelschicht-geprägten Welt wahrnehmen« (Weiß 2015, S. 32).

Weiß plädiert im Kontext der Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften mit Eltern für eine »verständnisorientierte Kommunikation«, um dem gegenseitigen Unverständnis und den damit in Verbindung stehenden zwischenmenschlichen Reibungen zu begegnen. Diesen Prozess beschreibt er als charakterisiert durch

»das beständige Bemühen, die gegenseitigen Vorstellungen, Positionen und Erwartungen zu verdeutlichen, d. h. auch dem Gegenüber nicht nur Raum zu lassen, sondern zu ermutigen, seine Sichtweisen und Vorstellungen einzubringen, aber auch die eigenen zu vertreten. Verständigungsorientierte Kommunikation bietet die Chance, gegenseitig voneinander Anstöße zu bekommen, die, wenn es gutgeht, zu Klärungen führen und beiderseits Prozesse des Nachdenkens, der Einsichtgewinnung in Gang setzen« (Weiß 2015, S. 33).

Anzunehmen ist außerdem, dass es zwischen *Klinikschnle*, als »Schule eigener Art« (siehe hierzu Oelsner 2013) und *anderen schulischen Institutionen* auch zu Missverständnissen kommen kann: So könnten Kliniklehrkräfte die Situation in der Heimatschule »ihrer« Schüler:innen möglicherweise nur aus deren Perspektive betrachten und so die mangelnde Kooperationsbereitschaft beklagen. Sie übersehen dabei aber möglicherweise, dass z. B. eine eigentlich sehr engagierte Fach- oder Klassenlehrkraft noch 30 andere KiJu (inkl. deren Problemlagen) im Blick behalten muss und die Kooperation mit der Klinikschnle als zusätzliche Belastung im Arbeitsalltag empfindet.

Auch hinsichtlich der Institutionen *Schnle und Klinik* wurde solch ein »lack of understanding« (Tougas et al. 2019, S. 642.) wiederholt als Problem herausgearbeitet, was darin münden kann, dass Klinikschnllehrkräfte aus der Perspektive des medizinisch-therapeutischen Teams an Kliniken eher als Außenstehende betrachtet und nur wenig in Prozesse einbezogen werden (Pollitt et al. 2020).

Elbracht et al. (2023b) arbeiteten diesbezüglich heraus, dass Schulleitungen einer Klinikschnle die multiprofessionelle Zusammenarbeit mit der Klinik dann

als besonders gelungen beschrieben, wenn eine gute Vertrauensbasis und gute (zwischenmenschliche) Kommunikation vorhanden sind.

Alles in allem tritt hier die Idee des epistemischen Vertrauens nicht nur auf individueller, sondern auch auf institutioneller Ebene in Erscheinung: Die Mentalisierungsfähigkeit ist dabei nicht als rein individuelle Kompetenz, sondern vielmehr als sozialer Prozess zu verstehen (Bevington/Fuggle 2019). Sowohl zwischen Personen, als auch den Institutionen bedarf es der Offenheit für die Perspektiven, Bedarfe, Anliegen und Möglichkeiten des jeweiligen Gegenübers. Entsprechend kann »die Mentalisierungstheorie [...] dabei helfen, vernetzte Institutionen und Organisationen zu verstehen und mentalisierende Netzwerke hervorzubringen« (Dlugosch et al. 2023, S. 197). Dabei geht es nicht immer darum, zu übereinstimmender Meinung zu gelangen. Ziel sei lediglich, »einander Deutlichkeit [zu] verleihen« (Weiß 2015, S. 33). Analog konstatieren auch Dlugosch et al.:

»Erfahrungen des Verstehens und Verstanden-Werdens im Wir-Modus sind anzustreben. Dann stellen sich Momente von epistemischer Übereinkunft ein (im Sinne von: Hier ist meine Vorstellung davon, wie du das siehst, wie das für dich ist und wie du dich fühlst – findest du dich darin wieder oder muss ich nachjustieren?)« (Dlugosch et al. 2023, S. 203).

Herausforderungen stellen dabei mögliche Widerstände der Institution oder einzelner Akteur:innen gegen das Mentalisieren dar, die jedoch ebenso wie (gruppen-)dynamische Prozesse im Rahmen einer Supervision bearbeitet werden könnten (Gerspach 2022). Da das mentalisierungsbasierte Arbeiten jedoch kein starres Konzept darstellt, sondern vor allem auf der zugrundeliegenden Haltung der Akteur:innen basiert (Ramberg 2018), ist anzunehmen, dass (multi-professionelle) Teams in eine mentalisierungsbasierte Pädagogik hineinwachsen können, wenn sich die entsprechende Haltung zunehmend etabliert. Die Mentalisierungstheorie bietet dafür Einblicke in effektive Kommunikationsstrategien und Konfliktlösungsmethoden, die in diesem sozialen Prozess der Kooperation angewendet werden können. Die gelingende Zusammenarbeit beinhaltet dann nicht nur den Austausch von Informationen oder (Informations-/Unterrichts-) Material, sondern auch die Sensibilisierung für die jeweiligen Bedürfnisse beteiligter Personen und Institutionen.

2.5 Professionalisierung der Klinikschullehrkräfte

Damit Kliniklehrkräfte den Übergangsprozess unter den oben beschriebenen Aspekten adäquat begleiten können, ist es selbstverständlich unumgänglich, dass sie selbst über eine gut ausgeprägte und stabile Mentalisierungsfähigkeit verfügen, denn »[d]ie Lehrkraft kann den Schülern das Mentalisieren nur in der Art und Weise vorleben, wie sie es selbst auch beherrscht« (Ramberg 2018, S. 111; Schwarzer 2019).

Die Mentalisierungsfähigkeit dient darüber hinaus auch als Bewältigungsressource, damit die Lehrkräfte trotz hoher Anforderungen und Belastungen langfristig gleichzeitig gesund und handlungsfähig bleiben (Schwarzer 2019): So beschreiben Klinikschullehrkräfte neben der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams vor allem herausforderndes Verhalten und den ständigen Wechsel der Schüler:innen als belastend (Castello/Pülschen 2019). Auch die hohen Anforderungen an Flexibilität, Empathie und Geduld fordern diese besonders heraus (Frey 2008; Castello/Pülschen 2019). Bei lebensbedrohlichen Erkrankungen kann zudem die Auseinandersetzung mit dem drohenden Tod von Schüler:innen und deren Begleitung in diesem Prozess zu einer Aufgabe werden, die den Lehrkräften persönlich und emotional vieles abverlangt (Hoanzl 2010). So ist es nicht unverständlich, dass sich der berufliche Habitus der Klinikschullehrkräfte zwischen pädagogisch-fachlich, pädagogisch-therapeutisch oder gar (kompensatorisch) fürsorglich bewegt (Bakels 2022). Hier kann vor allem auch eine themenspezifische Selbstreflexion oder Biografiearbeit nötig oder zumindest sinnvoll sein, damit Lehrkräfte einen konstruktiven Umgang mit diesen Themen/Erlebnissen finden können und damit nicht nur selbst gesund bleiben, sondern auch die Kinder und Jugendlichen bestmöglich unterstützen können.

Entsprechend kommen sowohl der (möglichst kontinuierlichen) Förderung der Mentalisierungskompetenz der Lehrkräfte, als auch der Supervision (Pülschen/Castello 2019) eine zentrale Rolle zu. Einen idealen Rahmen hierfür bietet beispielsweise mentalisierungsbasierte Supervision (Aydeniz 2023; Beyer 2024). Hier finden Lehrkräfte nicht nur einen Raum vor, in dem sie selbst das Mentalisieren regelmäßig üben und kultivieren können, sondern in dem sie auch sich selbst, ihre Grundhaltung und ihre Umsetzung des Mentalisierens im Umgang mit KiJu und Kooperationspartner:innen regelmäßig reflektieren können. Auch das Wissen über bzw. die Auseinandersetzung mit dem eigenen professionellen Habitus (siehe hierzu Bakels 2020; 2022) sowie die Bearbeitung von Rollen- oder Teamkonflikten finden hier ihren Platz.

3. Fazit und Schluss

Klinikschulen spielen eine bedeutende Rolle im Prozess der schulischen und sozialen Reintegration von erkrankten Kindern und Jugendlichen. Diese spezialisierten Bildungseinrichtungen ermöglichen nicht nur die Fortsetzung der Bildung während der Krankheitsphasen, sondern bieten auch maßgebliche Unterstützung bei der Rückkehr ins reguläre Schulsystem.

Der Einbezug von mentalisierungsbasierten Ansätzen erweist sich gesamthaft als ein wichtiges Element für eine erfolgreiche Pädagogik bei Krankheit an Klinikschulen und für die Professionalisierung von Lehrkräften an Klinikschulen. Erstens trägt das Mentalisieren dazu bei, die spezifischen Bedürfnisse aber auch Ängste der Schüler:innen zu erkennen und feinfühlig darauf einzugehen. Dies aus dem Grund, da eine mentalisierende Haltung es den Lehrkräften ermöglicht, die Gedanken, Gefühle und Motive ihrer Schüler:innen gesamthaft besser zu verstehen und darauf eingehen, was gesamthaft zu einer effektiveren Unterstützung und Förderung führen kann. Zweitens unterstützt das Mentalisieren die Schüler:innen dabei, ihre eigenen Emotionen besser zu verstehen und zu regulieren und einen Zugang zur Perspektive ihres Gegenübers zu erlangen. Drittens hilft Mentalisieren dabei, epistemisches Vertrauen sowohl zu den Lehrkräften als auch zu dem medizinischen Personal herzustellen – eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass sich die Schüler:innen auf Lern- und Genesungsprozesse einlassen können. Viertens wird die Implementierung von mentalisierungsbasierten Ansätzen in der Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Stakeholdern als wichtiges Element angesehen. Dieser Ansatz ermöglicht es, Missverständnisse zu reduzieren und ein kooperatives und supportives Umfeld zu schaffen, was die Reintegration der Schüler:innen erleichtert. Fünftens wird die Bedeutung der Supervision betont, welche die Fähigkeiten der Lehrkräfte im Mentalisieren stärkt. Dieses trägt dazu bei, dass die Mentalisierungsfähigkeit der Lehrkräfte trotz mitunter psychisch herausfordernden Situationen nicht eingeschränkt wird und sie effektiv mentalisieren und empathisch unterrichten können.

Mentalisierungsbasierte Pädagogik in Klinikschulen unterstützt nicht nur das Bildungsangebot während Phasen von Krankheit, sondern kann auch eine kritische Rolle spielen bei Transitionsprozessen der Schüler:innen. Durch die Förderung von Verständnis und Reflexion wird ein Umfeld geschaffen, das die Entwicklung und das Wohlbefinden der Schüler:innen nachhaltig unterstützt.

Literatur

- Allen, J. G./Fonagy, P./Bateman, A. (2011): *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis*. Stuttgart.
- Aydeniz, K. (2023): Mentalisierungsbasierte Supervision im Schulalltag. Andere von innen und sich selbst von außen sehen lernen. *Praxis Schulpsychologie* (34), 6–7.
- Bakels, A. (2020): Bakels, E. (2020). *Klinikschulen der Kinder- und Jugendpsychiatrien. Eine rekonstruktive Studie zum professionellen Habitus von Kliniklehrkräften*. Wiesbaden.
- Bakels, E. (2022): Unterricht im Spannungsfeld von Fachlichkeit und Therapie. Zur Professionalisierung von Kliniklehrpersonen an Kinder- und Jugendpsychiatrien. In: R. Bohnsack/ A. Bonnet/U. Hericks (Hg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn.
- Bauer, J. (2010): Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen. Eine neurobiologisch fundierte Perspektive. *Pädagogik*, 62 (7–8), 6–9.
- Beelmann, W. (2000): Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In: C. Leyendecker/T. Horstmann (Hg.): *Große Pläne für kleine Leute* (S. 71–77). München.
- Behringer, N./Weishaupt, J./Gingelmaier, S. (2021): Mentalisieren fördern? Ja! Aber wie? Mit Achtsamkeit und Improvisationstheater! Eine Sammlung konkreter Übungen. *Blickpunkt Jugendhilfe*, 26 (2), 22–30.
- Beyer, A. (i. D.): *Mentalisierungsbasierte Supervision für pädagogische Fachkräfte. Eine Mixed-Methods-Studie zur Evaluation des Supervisionsprojekts der Psychologischen Dienste Solingen*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Brendgen, A./Steins, G./Haep, A./Weber, P. (2008): Wie sichert man guten Unterricht? In: G. Steins (Hg.): *Schule trotz Krankheit. Eine Evaluation von Unterricht mit kranken Kindern und Jugendlichen und Implikationen für die allgemeinbildenden Schulen* (S. 200–243). Lengerich.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUK) (2010): *Unterricht für Kinder und Jugendliche im medizinisch-therapeutischen Umfeld. Heilstättenschulen in Österreich*.
- Castello, A./Pülschen, S. (2018): Unterricht an Klinikschulen in Schleswig-Holstein. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, 327–333.
- Clemens, E. V./Welfare, L. E./Williams, A. M. (2011): Elements of Successful School Reentry After Psychiatric Hospitalization. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55 (4), 202–213.
- Diez Grieser, M./Müller, R. (2018): *Mentalisieren mit Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart.
- Dlugosch, A./Bevington, D./Henter, M./Nolte, T. (2022): Epistemisches Vertrauen in sozialen Netzwerken – Kulturen des Mentalisierens in Organisationen und zwischen Unterstützungssystemen. In: H. Kirsch/T. Nolte/S. Gingelmaier (Hg.): *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (S. 189–214). Göttingen.
- Ehrentraut, M./Stegie, R. (2005): Maßnahmen zur schulischen Reintegration krebskranker Kinder und Jugendlicher. Zur Versorgungslage an pädiatrisch-onkologischen Behandlungszentren in Deutschland. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12, 491–496.
- Elbracht, S./Langnickel, R./Lieberherr, B./Hoanzl, M./Gingelmaier, S. (2023a): Pädagogik bei Krankheit (PbK) als Handlungsfeld der ESE-Pädagogik? Eine wissenssoziologische Diskursanalyse der Pädagogik bei Krankheit. *Emotionale und Soziale Entwicklung*, 2023 (5), 50–69.
- Elbracht, S./Langnickel, R./Born, C./Lehrer, M./Link, P.-C. (2023b): Multiprofessionelle Kooperation als Gelingensbedingung schulischer Inklusion: Zusammenarbeit von Klinikschule, Kinder- und Jugendpsychiatrie und Jugendforensik. Eine theoretische Analyse der Praxis. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 68 (4), 392–406.

- Fonagy, P. (2018): Geleitwort. Eingeschränkte Mentalisierung: eine bedeutende Barriere für das Lernen. In: S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg/P. Fonagy (Hg.): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik (S. 9–13). Göttingen.
- Fonagy, P./Allison, E. (2014): The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy*, 51 (3), 372–380.
- Fonagy, P./Campbell, C. (2017): Böses Blut – ein Rückblick: Bindung und Psychoanalyse, 2015. *Psychotherapy*, 71 (04), 275–305.
- Fonagy, P./Campbell, C./Constantinou, M./Higgitt, A./Allison, E./Luyten, P. (2022): Culture and psychopathology: An attempt at reconsidering the role of social learning. *Development and psychopathology* 34 (4), 1205–1220.
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E. L./Target, M./Vorspohl, E. (2002): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst (6. Aufl.). Stuttgart.
- Frey, H. (2008): Was ist eine Schule für Kranke? In: G. Steins (Hg.): Schule trotz Krankheit (S. 128–154). Lengerich.
- Gerspach, M. (2022): Anforderungen an eine mentalisierungsfördernde Institution. In: H. Kirsch/T. Nolte/S. Gingelmaier (Hg.): Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren (S. 164–188). Göttingen.
- Gingelmaier, S. (2022): Psychosoziale Inklusion: Mentalisieren und epistemisches Vertrauen als Schlüssel zu sozialem Lernen in institutionalisierten Gruppen. In: H. Kirsch/T. Nolte/S. Gingelmaier (Hg.): Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren (S. 145–163). Göttingen.
- Gingelmaier, S./Kirsch, H. (Hg.) (2020): Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik. Göttingen.
- Gingelmaier, S./Ramberg, A. (2018): Reflexion als Reaktion. Die grundlegende Bedeutung des Mentalisierens für die Pädagogik. In: S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg/P. Fonagy (Hg.): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik (S. 89–106). Göttingen.
- Griebel W./Niesel R. (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin.
- Grosche, M./Fussangel, K./Gräsel, C. (2020): Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 461–479.
- Hirsch-Herzogenrath, S./Schleider, K. (2010): Reintegration psychisch kranker Schülerinnen und Schüler in die Allgemeine Schule aus Sicht der Schulen für Kranke – empirische Befunde. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 351–359.
- Hirsch-Herzogenrath, S./Schleider, K. (2012): Schulische Reintegration psychisch kranker Kinder und Jugendlicher: empirische Studien am Beispiel der ausgewählten Bundesländer Baden-Württemberg und Hessen. Hamburg.
- Hoanzl, M./Weiß, H./Zimmermann, D. (2023): Editorial. Sonderpädagogische Förderung heute, 4, 348–349.
- Hoanzl, M. (2010): Kliniklehrer und ihre Schüler – Verquickungen und Verstrickungen im Netz von Pädagogik und Medizin. Verschriftlichter Vortrag vom 05.11.2010, Klinikum Schwabing, München, HOPE-Kongress. <https://static1.squarespace.com/static/5bd18e7d840b1647d2bf128b/t/5d7f7b7c478b13088d91a227/1568635792867/2Hoanzl-Kliniklehrer+und+ihre+Schüler.pdf> (Zugriff am 10.04.2024).
- Iverson, P. (2017): Adolescents' Experiences Returning to School after a Mental Health Hospitalization. Minnesota.
- Klemm, M./Häcker, W./Böpple, E. (1998): Heimatschulbesuche im Rahmen der Arbeitsbereiche von Klinikpädagogik. In: U. Pfeiffer/D. Knab/W. Häcker/M. Klemm/E. Böpple (Hg.): Klinik macht Schule: Die »Schule für Kranke« als Brücke zwischen Klinik und Schule (S. 25–34). Tübingen.
- König, L. (2020): Trauma und Bindung in der Kindheit: Grundwissen für Fachkräfte der frühen Bildung. Stuttgart.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998.
- Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2022): Interkantonale Vereinbarung für schulische Angebote in Spitälern (Interkantonale Spitalschulvereinbarung, ISV) vom 28.10.2022.
- Ludwig-Walz, H./Dannheim, I./Pfadenhauer, L. M./Fegert, J. M./Bujard, M. (2022): Increase of depression among children and adolescents after the onset of the COVID-19 pandemic in Europe: a systematic review and meta-analysis. *Child Adolescent Psychiatry Mental Health*, 16 (109).
- Marraccini, M. E./Pittleman, C. (2022): Returning to School Following Hospitalization for Suicide-Related Behaviors: Recognizing Student Voices for Improving Practice. *School Psychology Review*, 51 (3), 370–385.
- Meiners, J./Krull, J./Leidig, T. (2023): Spezifische Ausbildung im Arbeitsfeld »Pädagogik bei Krankheit«? Eine qualitative Interviewstudie mit Lehrkräften an Schulen für Kranke. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (74), 156–168.
- Midura, S./Fodstad, J. C./White, B./Turner, A. J./Menner, S. (2023): Supportive Transition Planning for Adolescents Transitioning From Psychiatric Hospitalization to School: A Systematic Literature Review and Framework of Practices. *Continuity in Education*, 4 (1), 23–40.
- Nolte, T. (2018): Epistemisches Vertrauen und Lernen. In: S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg/P. Fonagy (Hg.): *Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik* (S. 157–172). Göttingen.
- Oelsner, W. (2013): Die Schule für Kranke: Wie sie wurde, was sie ist – und was sie sein könnte, wenn sie es sein dürfte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64, 271–280.
- Piegsda, F./Link, P. C./Rossmann, S./Kötzel, A. (2020): Eine Schule für besondere Lebenslagen auf Zeit. *Schulische Zentren für Pädagogik bei Krankheit im Kontext von Transitions- und Inklusionsprozessen. Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71 (2), 58–71.
- Pollitt, B./Thümmel, I./Adam, H. (2020): Wenn die Klinikschule fehlt: Die Folgen der Pandemie in den Kliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 48 (4), 331–334.
- Preyde, M./Parekh, S./Heintzman, J. (2018): Youths' Experiences of School Re-Integration Following Psychiatric Hospitalization. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27 (1), 22–32.
- Pülschen, S./Castello, A. (2019): Fachkräfte in Klinikschulen: berufliche Herausforderungen und gesundheitliches Befinden. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70, 76–83.
- Ramberg, A. (2018): Mentalisierungs-basierte Interventionen und professionelle Haltung in der Pädagogik am Beispiel von Schule. In: S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg/P. Fonagy (Hg.): *Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik* (S. 107–119). Göttingen.
- Schwarzer, N.-H. (2019): Mentalisieren als schützende Ressource: eine Studie zur gesundheits-erhaltenden Funktion der Mentalisierungsfähigkeit. Wiesbaden.
- Schwarzer, N.-H./Gingelmaier, S. (2020): Mentalisieren als schützende Ressource bei angehenden Erzieherinnen und Erziehern. *Frühe Bildung* 9 (3), 144–152.
- Schwarzer, N.-H./Kirsch, H./Nolte, T./Gingelmaier, S. (2022): Misshandlungserfahrungen in der Kindheit, Einschränkungen der Mentalisierungsfähigkeit und Wohlbefinden im Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 54 (2), 67–79.
- Seiffge-Krenke, I. (1994): *Gesundheitspsychologie des Jugendalters*. Göttingen.
- Stein, H. (2009): Fördert das Mentalisieren die Resilienz? In: J. Allen (Hg.): *Mentalisierungs-gestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis* (S. 422–449). Stuttgart.
- Taubner, S. (2015): *Konzept Mentalisieren: eine Einführung in Forschung und Praxis*. Gießen.
- Thiele, A./Heinze, D. (2019): Schulische Teilhabe während und nach onkologischen Erkrankungen aus Sicht von Klinikschullehrkräften spezialisierter Akutkliniken. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 60–75.

- Tougas, A.-M./Rassy, J./Frenette-Bergeron, É./Marcil, K. (2019): »Lost in Transition«: A Systematic Mixed Studies Review of Problems and Needs Associated with School Reintegration after Psychiatric Hospitalization. *School Mental Health*, 11 (4), 629–649.
- Vance, Y. H./Eiser, C. (2002): The school experience of the child with cancer. *Care, Health and Development*, 28, 5–19.
- Weiss, C. L./Edwards, S./Blizzard, A./Hoover, S. A. (2015): Supporting the Transition from Inpatient Hospitalization to School. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 24, 371–383.
- Weiß, H. (2015): Anerkennung im Kontext der Frühförderung: Arbeit mit Kind und Familie im Spannungsfeld zwischen Verändernwollen und Respekt vor dem Gegebenen. In: L. König/H. Weiß (Hg.): *Anerkennung und Teilhabe für entwicklungsgefährdete Kinder. Leitideen in der Interdisziplinären Frühförderung*, (S. 24–30). Stuttgart.
- Witte, J./Zeitler, A./Diekmannshemke, J. (2023): DK-Kinder- und Jugendreport. Sonderanalyse für die Jahre 2018–2022 Stationäre Behandlung psychischer Erkrankungen. https://www.dak.de/dak/unternehmen/reporte-forschung/kinder-und-jugendreport-2023_36758 (Zugriff am 18.04.2024).

Mentalisieren unter Einbezug der Körperlichkeit als Kernelement der Psychomotoriktherapie

Anja Solenthaler, Melanie Nideröst, Olivia Gasser-Haas

Der vorliegende Beitrag ist ein erster Versuch der Verknüpfung des Mentalisierungskonzepts mit der Psychomotoriktherapie. Dabei wird zunächst das psychomotorische Angebot in der deutschsprachigen Schweiz beschrieben. In einem zweiten Schritt wird die Verknüpfung des Mentalisierungskonzepts mit der Psychomotoriktherapie vollzogen. Dabei werden die Stockwerke des Mentalisierens nach Maria Teresa Diez Grieser und Roland Müller (2018) den Handlungsprinzipien der Psychomotorik nach Stefanie Kuhlenkamp (2017) gegenübergestellt und die Einbettung des Mentalisierungskonzepts sowohl in der therapeutischen als auch in der beratenden Arbeit der Psychomotoriktherapeut:innen theoretisch und anhand von Fallbeispielen veranschaulicht. Anschließend wird die Förderung der Professionalisierung in der Psychomotoriktherapie durch das Konzept des Mentalisierens adressiert, bevor der Beitrag mit den Schlussfolgerungen für die Psychomotoriktherapie in der deutschsprachigen Schweiz geschlossen wird.

1. Psychomotoriktherapie: ein bewegungs- und körperorientiertes Unterstützungsangebot

Eine zentrale Grundannahme der Psychomotorik ist es, dass Entwicklung und damit auch Lernen in Interaktion zwischen dem Individuum und seiner sozialen und dinglichen Umwelt geschehen. Der Zugang zur Umwelt, damit diese Interaktion stattfinden kann, sind der Körper und die Bewegung. Der Körper als Mittel zur Bewegung und gleichzeitig als Grundlage des Selbsterlebens (Fischer 2019, S. 119). Die Bewegung mit der Intention, etwas über die Umwelt und in Interaktion mit dieser auch etwas über sich selbst zu erfahren. Eindrücke und Erfahrungen aus dieser Interaktion, werden wiederum im Ausdruck von Körper und Bewegung spür- und sichtbar und beeinflussen zukünftige Interaktionen (u. a. Krus 2015; Kuhlenkamp 2017).

In der Schweiz hat sich mit der Psychomotoriktherapie eine Profession entwickelt, deren Angebot als pädagogisch-therapeutische Maßnahme im sonderpädagogischen Grundangebot der Schule verankert ist (EDK 2007). Das Hauptarbeitsfeld der Psychomotoriktherapie in der Deutschschweiz bildet daher der Bildungsraum Schule mit einem Fokus auf Kindern im Alter von fünf bis acht Jahren (EDK 2007; Widmer/Bräuninger 2020). Psychomotoriktherapeut:innen unterstützen Kinder, die Entwicklungsverzögerungen, Auffälligkeiten oder Beeinträchtigungen im sozialen, emotionalen, motorischen, kognitiven oder sensorischen Bereich sowie in deren Wechselwirkungen zeigen (EDK 2023). Sie sind Spezialist:innen der Erfassung, Diagnostik und Planung sowie der Umsetzung von Maßnahmen zur Prävention, Unterstützung, Beratung und Therapie von Menschen, deren Bildungsvoraussetzungen und/oder Teilhabe aufgrund von motorisch-sensorischen und emotional-sozialen Beeinträchtigungen gefährdet oder eingeschränkt sind (Psychomotorik Schweiz 2021). Ziel der psychomotorischen Maßnahmen ist es, die Entwicklung der motorisch-sensorischen und emotional-sozialen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen und zu stärken und dadurch zu deren sozialer Teilhabe und Inklusion beizutragen (Psychomotorik Schweiz 2021).

Die Psychomotoriktherapie betrachtet nicht nur den Menschen in seiner Gesamtpersönlichkeit, sie versteht den Menschen auch als Individuum, das in soziale und gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet ist (u. a. Kühlenkamp 2017, S. 56). Somit findet die psychomotorische Arbeit in unterschiedlichen Settings und mit verschiedenen Kooperationspartner:innen statt: den Kindern und Jugendlichen, deren Eltern und weiteren Bezugspersonen, Lehrpersonen sowie anderen Fachpersonen im schulischen System. Die Psychomotoriktherapie findet üblicherweise in Kleinstgruppen bis zu drei Kindern oder im Einzelsetting statt. Die Ziele der pädagogisch-therapeutischen Maßnahme werden in Absprache mit den Bezugspersonen und Lehrpersonen des Kindes festgelegt. Zu ihnen hält der:die Psychomotoriktherapeut:in während der ganzen Therapie-dauer Kontakt und ist beratend tätig, damit der Transfer in den Alltag des Kindes sichergestellt ist (u. a. Kanton St. Gallen, Amt für Volksschule 2015; Kanton Zug, Direktion für Bildung und Kultur 2010).

2. Mentalisierungskonzept und Psychomotoriktherapie: Passt das?

Mit dem Fokus auf der Körperlichkeit und dem inneren Erleben zeigen sich deutliche Parallelen zwischen den Annahmen der Psychomotorik und den prämentalistischen Modi (Diez Grieser/Müller 2018). Die Psychomotorik und

das Mentalisierungskonzept teilen wichtige theoretische Einflüsse, wie die Bindungstheorie, die soziale Kognitionstheorie, die Neurobiologie und auch psychodynamische Ansätze. Für die Psychomotorik sind die Wechselwirkungen zwischen Psyche und Körper – oder passend zum Mentalisieren – die Wechselwirkungen zwischen mentalen Zuständen und körperlichem Erleben zentral. Psychomotorische Angebote nutzen diese Wechselwirkungen für pädagogisch-therapeutische Interventionen zur Förderung bei unterschiedlichen Problemstellungen.

Kinder, welche die Psychomotoriktherapie besuchen, zeigen in ihrem Alltag häufig Auffälligkeiten in ihrer motorisch-sensorischen oder emotional-sozialen Entwicklung. Da in der Psychomotoriktherapie von einer Wechselwirkung dieser Bereiche in der Entwicklung ausgegangen wird, werden diese Schwierigkeiten nie isoliert, sondern immer in Zusammenhang betrachtet. Das Mentalisierungskonzept bietet eine theoretisch fundierte Möglichkeit, diese Interaktion mit Fokus auf dem emotional-sozialen Bereich genauer zu betrachten und zu differenzieren. Um dabei auch den motorisch-sensorischen Bereich miteinzubeziehen, wird im vorliegenden Beitrag den zu Beginn dieses Buches beschriebenen drei Prämentalierungsmodi teleologischer Modus, psychischer Äquivalenzmodus und Als-ob-Modus (Fonagy/Gergely/Juris/Target 2018) ein vierter Modus hinzugefügt. Diez Grieser und Müller (2018) beschreiben ergänzend zu den oben genannten drei Modi den Körpermodus (somatopsychischer Modus). Dieser Modus entsteht in den ersten neun Lebensmonaten. Das Kind ist dabei primär mit seinem Körper und den sensomotorischen Rückkoppelungsprozessen beschäftigt und erlebt den Unterschied zwischen Berührungen durch sich selbst, welche einen Rückkoppelungsprozess zur Folge haben, und den Berührungen durch andere, bei welchen das nicht geschieht. Unter anderem dadurch entsteht eine erste Differenzierung zwischen dem Selbst und den Anderen (Diez Grieser/Müller 2018). Die beschriebenen prämentalistischen Modi sind in der Entwicklung zwar aufeinander aufbauend, existieren danach jedoch nebeneinander und können je nach Kontext eine entscheidende Rolle einnehmen (Diez Grieser/Müller 2018).

Die Ergänzung des Mentalisierungskonzeptes um den Körpermodus bildet die Grundlage für die Anwendung des Konzepts im psychomotorischen Verständnis, in welchem der Körper und die Bewegung den Zugang zur Umwelt und somit zu jeglicher Interaktion darstellen und Entwicklung immer in Wechselwirkung verschiedener Entwicklungsbereiche in Bezug zu Körper und Bewegung stattfindet. Aus psychomotorischer Perspektive spielt die Wahrnehmung des eigenen Körpers bei der Erkennung und darauffolgenden Regulierung der eigenen Affekte eine entscheidende Rolle (Krus 2015; Kuhlenkamp

2017). Im Mentalisierungskonzept wird zwischen implizitem und explizitem Mentalisieren unterschieden. Dem impliziten Mentalisieren wird das verkörperlichte Mentalisieren zugeordnet. Dieses umfasst einerseits den körperlichen Ausdruck über die Haltung, Atmung, Mimik und Gestik (u. a. Diez-Grieser, 2022; Schulz-Venrath, 2021) und andererseits die »Fähigkeit, den Körper als Sitz der Emotionen, Wünsche und Gefühle anzusehen« (Luyten et al. 2012, zitiert nach Schulz-Venrath 2021, S. 177). Dem expliziten Mentalisieren wird das kognitive Mentalisieren zugeordnet, das aus der Integrationsleistung der verschiedenen prämentalistischen Modi resultiert (Schulz-Venrath 2021). Körperliche Empfindungen wie die Angst, welche ein komisches Gefühl im Bauch verursacht, oder das vor Wut wild klopfende Herz, können demnach den Kindern wertvolle Hinweise über die eigenen Affekte liefern und sie dabei unterstützen, diese rechtzeitig zu erkennen und in einem späteren Schritt adäquat zu regulieren. Die Grundlage dafür ist eine differenzierte Wahrnehmung der Empfindungen des eigenen Körpers.

Die Psychomotoriktherapie ist in den Handlungsbereichen Therapie, Beratung, Prävention und Diagnostik tätig. Da das Mentalisieren in der Psychomotorik insbesondere in den Bereichen Therapie und Beratung angewandt wird, werden in folgendem Abschnitt diese beiden Bereiche nun genauer beschrieben und der Einsatz des Mentalisierungskonzeptes erläutert.

2.1 Mentalisieren in der Psychomotoriktherapie mit dem Kind

Die Bedeutung der Herausforderungen von Kindern im motorisch-sensorischen oder emotional-sozialen Bereich nimmt mit dem Schuleintritt exponentiell zu. Im Schweizer Bildungssystem bietet die Psychomotoriktherapie eine Möglichkeit der Intervention für Kinder mit stärkeren Auffälligkeiten (siehe Kapitel 1). Bezugspersonen, Lehrkräfte oder Kinderärzt:innen können, immer im Einverständnis der Eltern, Kinder zu einer psychomotorischen Abklärung anmelden. Dabei wird untersucht, wie die Wechselwirkungen zwischen motorisch-sensorischen und emotional-sozialen Bereichen sowie der Kognition das Verhalten des Kindes beeinflussen. Im Austausch mit den Bezugspersonen wird erörtert, ob eine Psychomotoriktherapie indiziert ist, um das Kind in seiner weiteren Entwicklung zu unterstützen (Psychomotorik Schweiz 2021). Kinder, welche die Psychomotoriktherapie besuchen, haben häufig negative Erfahrungen in Bezug auf das Erfüllen von Anforderungen und Erwartungen auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlicher Intensität erlebt. Diese Kinder haben sich oftmals als nicht selbstwirksam erlebt und negative Beziehungserfahrungen mit Mitschüler:innen, Lehrkräften oder Eltern gemacht. Die Schwierigkeiten

der Kinder im emotional-sozialen Bereich lassen die Hypothese zu, dass die Mentalisierungsfähigkeit dieser Kinder gering ist (Schwarzer et al. 2023). Die Entwicklung des epistemischen Vertrauens (siehe Beitrag »Einführung in das Konzept des Mentalisierens« im Buch) ist dadurch bei einem Teil dieser Kinder eingeschränkt und ihr Verhalten ist von übermäßiger Wachsamkeit und einem Misstrauen in Beziehungen geprägt. Aus diesem Grund wird der therapeutischen Beziehung in der Psychomotoriktherapie ein hoher Stellenwert eingeräumt. Sie gilt als Grundlage für eine gelingende Intervention und wird von Forschungsergebnissen aus dem verwandten Gebiet der Psychotherapie gestützt (Wampold/Flückiger 2023). Dennoch bleiben die therapeutische Beziehung und ihre Gestaltung in vielen Beschreibungen undifferenziert. Das Mentalisierungskonzept bietet eine fundierte theoretische Basis, um erstens die Bedeutung der therapeutischen Beziehung zu betonen und zweitens, um abzuleiten, wie die therapeutische Beziehung zu gestalten ist.

Im Mentalisierungskonzept gilt das epistemische Vertrauen als Ausgangspunkt für Lernprozesse. Die Aufnahme einer Psychomotoriktherapie bedeutet immer, dass besonders im emotional-sozialen Bereich Lernprozesse nicht oder nur unzureichend stattfinden. Damit diese Lernprozesse wieder ermöglicht werden, sind positive Beziehungserfahrungen und damit die Entwicklung von epistemischem Vertrauen zentral. Dadurch wird das Lernen von neuartigen Erlebnissen und eine Veränderung eigener Einstellungen und Verhaltensweisen überhaupt möglich (siehe Einführungsbeitrag im Buch). Das Mentalisierungskonzept bestätigt damit den hohen Stellenwert der therapeutischen Beziehung.

Die Annahme, dass epistemisches Vertrauen die Basis für einen therapeutischen Prozess darstellt, führt zur Frage, welche Interaktionsgestaltung zu dessen Entwicklung beiträgt. Für die Entwicklung von epistemischem Vertrauen ist die Erfahrung des Mentalisiert-Werdens zentral. Diez Grieser und Müller (2018) sowie Diez Grieser (2023) bieten mit der Metapher des Hausbaus ein anschauliches Modell für die Stufen des Mentalisierens in therapeutischen Kontexten. Damit lassen sich Handlungsprinzipien der psychomotorischen Praxis (Kuhlenkamp 2017) verknüpfen.

Fundament: Damit beim Kind ein Sicherheitsgefühl entstehen kann, begegnet ihm der:die Therapeut:in mit Offenheit, Neugier und Wertschätzung. Die Verlässlichkeit der Beziehungsangebote ist zentral. Der:Die Therapeut:in bietet dem Kind Unterstützung in der Stressregulation, damit es ihm möglich wird, sich auf die gemeinsame Arbeit einzulassen.

Dieses Fundament korrespondiert mit mehreren grundlegenden Handlungsprinzipien der psychomotorischen Praxis. Die »Erlebnis- und Persönlichkeits-

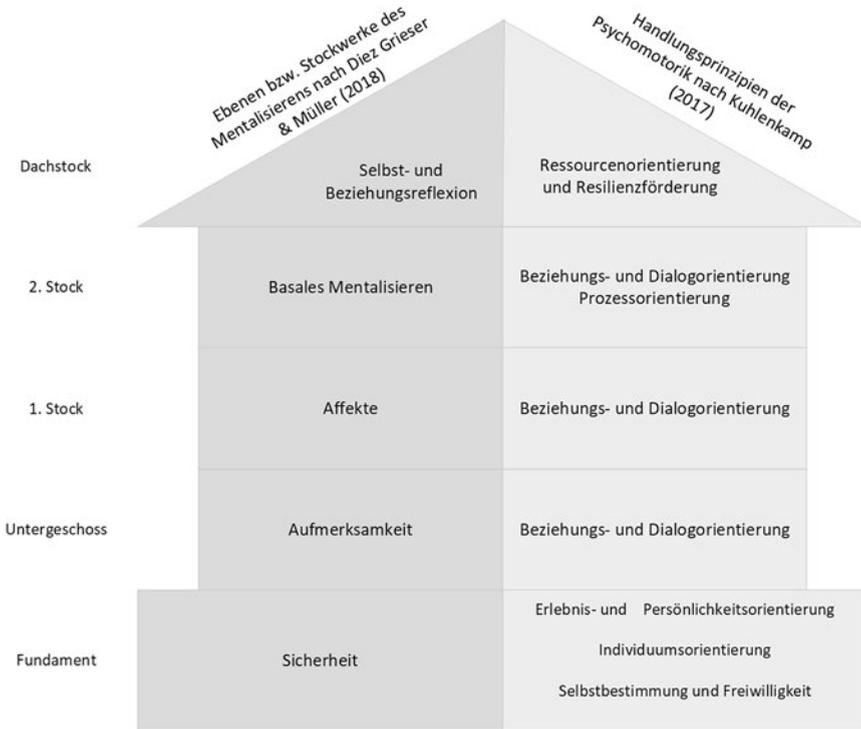


Abbildung 1: Zuordnung der Handlungsprinzipien der Psychomotorik nach Kuhlenkamp (2017) zu den Stockwerken des Mentalisierens nach Diez Grieser (2023)

orientierung anstelle von Leistungsorientierung« und »Individuumsorientierung anstelle einer Normorientierung« (Kuhlenkamp 2017, S. 121) beschreiben, dass im Mittelpunkt des Angebots in der Psychomotoriktherapie die Interessen, Bedürfnisse, Wünsche und Fähigkeiten des Kindes stehen. Aus seiner Perspektive sinnhafte Bewegungs- und Spielhandlungen werden aufgegriffen und ausgestaltet. Angebote des:der Therapeut:in sind durch einen hohen Anforderungscharakter gekennzeichnet (z. B. durch entsprechendes Material). Dabei liegt die Entscheidung beim Kind, ob und wie es sich auf das Angebot einlassen möchte. Damit wird ein drittes grundlegendes Handlungsprinzip »Selbstbestimmung und Freiwilligkeit anstelle von Fremdbestimmung« im Fundament des Mentalisierens verortbar.

Untergeschoss: Der:Die Therapeut:in benennt Spielaktionen, Interaktionen und Affekte. Es geht darum, einen gemeinsamen Fokus zu teilen, sich zu begegnen und die Erfahrung von Beziehung zueinander zu machen.

Zum Mentalisieren im Untergeschoss passt das Prinzip der Beziehungs- und Dialogorientierung in der psychomotorischen Praxis (Kuhlenkamp 2017, S. 124–127). Damit gemeint ist das wechselseitige Aufeinander-Bezogensein. Dabei spielt in der Psychomotoriktherapie die nonverbale Kommunikation durch gemeinsame Bewegungs- und Spielhandlungen eine wichtige Rolle. Spielaktionen, Interaktionen und Affekte können auch nonverbal »benannt« werden, indem sie über Mimik und Gestik aufgenommen, gespiegelt und moduliert werden. In der Psychomotoriktherapie wird der Dialog sowohl auf nonverbaler, körperlicher Ebene als auch auf der verbalen Ebene verstanden. Dabei wird sowohl das implizite, verkörperlichte, als auch das explizite, kognitive Mentalisieren angesprochen. Der Einsatz, beziehungsweise die Kombination der Ebenen hängt von Entwicklungsstand und Bedürfnis des Kindes ab. Der Fokus liegt auf dem gemeinsamen Handeln und Erleben.

1. Stock: Auf dieser Ebene sollen affektive Zustände wahrgenommen und verstanden werden. Gefühle werden identifiziert, benannt und exploriert. Dazu spiegelt der:die Therapeut:in das subjektive Erleben des Kindes und betont damit seine Relevanz.

Ausgehend von der Beziehungs- und Dialogorientierung geschieht aus psychomotorischer Sicht eine Weiterentwicklung des nonverbalen Dialogs. Gefühle werden ausgehend von ihrer körperlichen Dimension exploriert, differenziert und wenn möglich mit Begriffen auf verbaler Ebene verknüpft. Das Kind wird somit vom impliziten zum expliziten Mentalisieren geführt. Den Ausgangspunkt bildet dabei das aktuelle Erleben des Kindes.

2. Stock: Die Verknüpfung von mentalen Inhalten und Affekten wird hergestellt. Z. B. wird der Affekt hinter einem plötzlichen Wutausbruch gesucht. Der:Die Therapeut:in bietet Unterstützung bei Verbindungen, die das Kind noch nicht selbst herstellen kann, und bietet zeitgleich auch ihre Perspektive als mögliche Variante zu derjenigen des Kindes an.

Im psychomotorischen Handlungsprinzip der Beziehungs- und Dialogorientierung kommt mit der Perspektive des:der Therapeut:in als mögliche Alternative ein weiterer Aspekt hinzu. Der Dialog wird als offene Spirale verstanden, die sich in wechselseitigen Vor- und Gegenvorschlägen weiterentwickelt. Dadurch entsteht ein neues gemeinsames Narrativ, das sich zu einem offenen Ausgang hin stetig weiterentwickelt. Dazu gehört auch das Prinzip »Prozessorientierung statt Produktorientierung« (Kuhlenkamp 2017, S. 122). Es steht nicht ein bestimmtes Ergebnis im Fokus, sondern die »Nutzung« der vorhandenen Fähigkeiten und wie sie durch Ausprobieren angepasst und weiterentwickelt werden können.

Dachstock: Diese oberste Ebene beinhaltet die Arbeit am expliziten Mentalisieren. Unter Berücksichtigung von biografischen, inter- und intrapsychischen Zusammenhängen werden Beweggründe von Handlungen beleuchtet. Erfolgreiches Mentalisieren auf dieser Ebene ermöglicht die gemeinsame Reflexion und das Erarbeiten eines biografischen Narrativs. Diese Ebene des Mentalisierens kommt vorwiegend in der therapeutischen Arbeit mit Erwachsenen oder in der Beratung vor. In der therapeutischen Arbeit mit dem Kind wird dieses Stockwerk selten genutzt.

Mit den biografischen Bezügen lässt sich das Handlungsprinzip »Ressourcenorientierung und Resilienzförderung« (Kuhlenkamp 2017, S. 134) verknüpfen. Personale und soziale Ressourcen zu entdecken, zu aktivieren und für Entwicklungsprozesse nutzbar zu machen, hat einen wichtigen Stellenwert in der Psychomotoriktherapie.

Das Ziel einer mentalisierungsbasierten psychomotorischen Intervention ist somit das Verstehen der Motive und Gründe, welche einem Verhalten zugrunde liegen. Dies geschieht nicht durch Reifung, sondern durch genügend gute Beziehungserfahrungen, in welchen sich das Kind als Subjekt und Akteur wahrnimmt, anerkannt und gespiegelt wird (Diez Grieser 2023).

Aufseiten der therapeutischen Fachperson bedingt das also sowohl das Verstehen der Motive und Gründe, die dem eigenen Verhalten zugrunde liegen (s. Kapitel 2.3, Mentalisieren zur Förderung der Professionalisierung), als auch das Verstehen der Motive und Gründe, die dem Verhalten des Kindes zugrund liegen. Dabei ist das Mentalisieren nicht nur Ziel der Intervention, sondern auch ein entscheidendes Mittel, epistemisches Vertrauen in der therapeutischen Beziehung aufzubauen.

Aufseiten des Kindes wird die Mentalisierungsfähigkeit gestärkt. Entscheidend dafür ist die Integration der prämentalistischen Modi. Damit das gelingt, ist eine präsenste und reflektierte Bezugsperson notwendig, welche mit dem Kind auf spielerische Weise interagiert (Bate/Hauschild/Talia 2019). Dadurch bietet die Bezugsperson die Möglichkeit einer realen Interaktion, in welcher eine gegenseitige Beeinflussung des Verhaltens möglich ist, sodass sich das Kind als Subjekt und Akteur erlebt. Die Bezugsperson stellt als Partner:in im Spiel eine weitere spiegelnde Perspektive zur Verfügung (Bate/Hauschild/Talia 2019). Im Sinne eines entwicklungsorientierten Ansatzes werden somit Fähigkeiten wie Aufmerksamkeit und Affektregulation verbessert. Durch empathische und validierende Interaktionsangebote vonseiten des:der Psychomotoriktherapeut:in wird die Affektregulation des Kindes gestärkt. Dazu wird der Fokus zunächst bewusst auf das Erkunden des körperlichen Erlebens gelegt und erst

danach auf die Wahrnehmungen und die Gefühle. Mit zunehmender Aufmerksamkeit und Affektregulation gelingt es dem Kind nach und nach, neben der Erkundung des eigenen inneren Erlebens zu einem einfachen Mentalisieren und schlussendlich zum Mentalisieren im engeren Sinne zu gelangen (Zevalkink/Verheugt-Pleiter/Fonagy 2012; Midgley et al. 2017).

Fallbeispiel aus der Psychomotoriktherapie

Jonas, ein 6-jähriger Junge, kann sich sehr genau vorstellen, was er tun möchte und wie das Resultat sein sollte. Die Umsetzung gelingt ihm jedoch oft nicht zu seiner Zufriedenheit. Jonas zeigt ein unausgeglichenes Entwicklungsprofil. Die kognitive Entwicklung ist fortgeschritten, die motorische und emotionale Entwicklung ist unterdurchschnittlich. Gelingt ihm etwas nicht gemäß seiner Vorstellung, reagiert er mit Aggression, zerreißt Zeichnungen, wirft Mobiliar um, schimpft mit Erwachsenen und Gleichaltrigen. Zunehmend resigniert er und kommt selbst nicht mehr ins Handeln. Lieber erzählt er, statt etwas auszuprobieren.

Fundament: Jonas trägt in jeder Therapiestunde mindestens ein Kleidungsstück mit Dinosauriern darauf. Gewichtig weist er jeweils darauf hin, um was für einen Dinosaurier es sich handelt. Dabei nennt er sicher die komplizierten Bezeichnungen und weiß über weitere Merkmale zu berichten. Die Psychomotoriktherapeutin nimmt das Thema auf, gibt verlässlich am Anfang der Therapiestunde Zeit für das Gespräch über Dinosaurier und verknüpft ihre Angebote mit dem Thema. Damit gelingt es ihr, eine Brücke für Jonas zu gestalten, damit er sich auf Tätigkeiten einlässt, die er ansonsten eher vermeidet.

Untergeschoss und 1. Stock: In einer Therapiestunde bringt Jonas eine Dinosaurierfigur mit und die Therapeutin schlägt vor, eine Landschaft, bzw. ein »Zuhause« aus Knetmasse für den Dinosaurier zu gestalten. Sie verfolgt das Ziel, Jonas positive Erlebnisse bei feinmotorischen Tätigkeiten zu vermitteln, da er diese nach vielen Wutausbrüchen nun sowohl zuhause als auch im Kindergarten vermeidet. Jonas ist von der Idee angetan und beginnt mit der Knete zu hantieren, dabei erzählt er von einem Riesenfarn. Nach wenigen Handgriffen ist die Knete zu einem dünnen Blatt gequetscht und soll nun aufrecht stehen – was nicht klappt, es fällt zusammen. Jonas wird ärgerlich und meint, dass Knete eigentlich sowieso doof sei. Die Therapeutin soll doch die Blätter formen. Sie benennt den Ärger bei Jonas über das misslungene Blatt und im Gespräch erörtern Jonas und die Therapeutin gemeinsam, wo im Körper der Ärger wahr-

genommen wird. Ein »Rumoren« im Brustraum wird lokalisiert – es wird sich auch später wieder zeigen. Im Anschluss bringt die Therapeutin die Idee ein, dass es vielleicht Regen braucht. Es könnte zu trocken sein für den Farn, um aufrecht zu stehen. »Wenn es regnet, braucht der Dino eine Höhle!«, meint darauf Jonas. Die Therapeutin nimmt diese Idee wieder auf. »Au ja, da freut sich der Dino sicher, wenn er eine Höhle hat.« Gemeinsam gestalten Sie eine Höhle mit dicken Wänden, in der sich der Dino verkriechen kann. In der weiteren Gestaltung gelingt wieder etwas nicht nach Jonas Vorstellungen und er schlägt die Knete mit der Faust ganz flach auf den Tisch. Die Therapeutin nimmt das auf und überträgt das Verhalten auf die Dinosaurier. Gemeinsam schlüpfen Jonas und die Therapeutin in die Rolle von Dinosauriern, die wütend durch den Urwald trampeln und brüllen. Schaumstoffklötze fliegen als Felsbrocken durch die Luft. Es entwickelt sich das Spiel, Felsbrocken mit verschiedenen Körperteilen abzuwehren, bis Jonas kichernd unter einem Schaumstoffklotz liegen bleibt. Die Therapeutin legt weitere Klötze auf Jonas Körper und betont dabei die starken Gliedmaßen, die vorher Felsbrocken geschleudert haben und nun das Gewicht aushalten.

Das gemeinsame Spiel als Dinosaurier entwickelt sich in den folgenden Therapiestunden weiter. Ein weiteres Therapiekind mit ähnlichen Schwierigkeiten, Simon, kommt dazu. Die Spielsequenzen finden nun zu dritt statt. Die Therapeutin kommentiert zunehmend die gemeinsamen Spielhandlungen und damit einhergehende Affekte und ihren Ausdruck auf körperlicher Ebene. In einer Spielsequenz klauen kleine, flinke Dinosaurier dem größeren Dinosaurier die Beute. Dieser bemerkt den Diebstahl, ärgert sich und beginnt dabei schneller zu Atmen, spannt die Klauen an und stößt ein Gebrüll aus. Es braucht mehrere Versuche und verschiedene Strategien, um die kleinen Dinosaurier zu erwischen und die Beute zurückzuerobern.

2 Stock: Das Erleben aus den Dinosaurierspielsequenzen wird von der Therapeutin in anderen Sequenzen symbolisch aufgenommen. In einer Therapie-stunde möchten die beiden Knaben eine Rutschbahn bauen. Das Vorhaben scheitert, weil das gewählte Material – eine Matte – durchhängt, es ist mehr ein Purzeln als ein Rutschen. Jonas beginnt zu schimpfen und möchte aufgeben. Die Therapeutin benennt Ärger und Enttäuschung und stellt die Verbindung zur Vorstellung der Rutschbahn her, indem sie an den verärgerten Dinosaurier aus der Spielsequenz erinnert. »Du bist ja gerade wieder wie der Dino, der so wütend war. Er hatte sich sein Festessen auch anders vorgestellt. Du könntest brüllen und schlägt dein Herz auch wieder so schnell?« Der innere Dinosaurier wird beruhigt und Jonas gelingt es gemeinsam mit Simon eine Alternative zu entwickeln. Mit einem Brett entsteht eine Rutschbahn, die den Vorstellungen

entspricht. Mit dem inneren Dinosaurier (Gebrüll in der Brust, angespannte Klauen) als Bild für den Zustand bei unerreichten Vorstellungen begegnet Jonas im weiteren Verlauf der Psychomotoriktherapie verschiedenen Herausforderungen und erlernt Strategien, um den inneren Dinosaurier zu beruhigen.

2.2 Mentalisieren in der beratenden Umfeldarbeit

Eine Beeinträchtigung der Mentalisierungsfähigkeit führt bei Kindern zu emotionalem Stress und sie zeigen herausforderndes Verhalten, sowohl in der Schule, in der Familie aber auch gegenüber Gleichaltrigen (Kirsch/Link/Schwarzer/Gingelmaier 2024). Die Psychomotoriktherapie vertritt die Haltung, dass die Zusammenarbeit mit dem Umfeld ein wichtiger Teil des therapeutischen Prozesses ist. Die Therapeut:innen beziehen das Umfeld des Kindes in die therapeutische Tätigkeit mit ein und beraten Erziehungsberechtigte, Angehörige und Fachpersonen zu fachspezifischen Fragestellungen. Dadurch ermöglichen sie den Transfer der therapeutischen Interventionen in den Alltag des Kindes (Psychomotorik Schweiz 2021). Besonders in der Arbeit mit Kindern stellt die beratende Arbeit mit den Erziehungsberechtigten und den involvierten Fachpersonen der Schule einen notwendigen Bestandteil der Arbeit der Therapeut:innen dar. Denn Kinder und Jugendliche, die die Psychomotoriktherapie besuchen, erleben durch ihre Schwierigkeiten eine eingeschränkte Teilhabe am sozialen Leben. Dies zeigt sich sowohl in der Schule als auch in ihrem familiären Alltag. Auch Kirsch et al. (2024) beschreiben, dass eine Beeinträchtigung der Mentalisierungsfähigkeit bei Kindern zu emotionalem Stress führt, wodurch sie herausforderndes Verhalten sowohl in der Schule, in der Familie, aber auch gegenüber Gleichaltrigen zeigen.

Im Bildungsraum Schule sind Anmeldungen in die Psychomotoriktherapie oft damit verbunden, dass Lehrpersonen an die Grenzen ihres Wissens oder ihrer Möglichkeiten im Umgang mit einem Kind gelangen. Um den Transfer aus dem geschützten therapeutischen Rahmen ins Klassenzimmer zu unterstützen, ist die Zusammenarbeit mit allen involvierten pädagogischen Fachpersonen unverlässlich. Auch in der fachlichen Beratung einer Lehrperson bietet das Mentalisierungskonzept wertvolle Ansätze. Es dient zum Aufbau des Verständnisses, dass hinter einem bestimmten Verhalten des Kindes mentale Zustände stehen und sein Verhalten subjektiv sinnvoll ist. Beziehungsweise kann das meist störende Verhalten eine maladaptive Strategie für den Umgang mit einer als bedrohlich empfundenen Situation darstellen. Als Ursache wird folglich ein Einbruch der Mentalisierungsfähigkeit verstanden, der die Regression auf prämentalistische Modi zur Folge hat (Diez Grieser/Müller 2018).

In der Zusammenarbeit mit den Eltern bietet sich das Mentalisierungskonzept auf verschiedenen Ebenen an. Bereits beim ersten Kontakt kann es hilfreich sein. Wenn Eltern darauf angesprochen werden, dass ihr Kind Auffälligkeiten in einem Entwicklungsbereich zeigt und eine Abklärung an einer Psychomotoriktherapiestelle empfohlen wird, löst das bei den Eltern häufig Unsicherheiten und Ängste aus. Dies kann sich auch in Widerständen gegenüber einer psychomotorischen Abklärung oder einer allfälligen Therapie äußern. Wenn der:die Therapeut:in den Eltern gegenüber mentalisierend begegnet und ihre Gefühle versteht und benennt, fördert dies das epistemische Vertrauen. Dadurch verringern sich die Widerstände, das gegenseitige Verständnis und die gegenseitige Wertschätzung werden gefördert und verändern das Klima der Zusammenarbeit positiv.

Auch im weiteren Verlauf der Therapie ist die Beratung der Eltern für den therapeutischen Erfolg oftmals von großer Bedeutung. Wenn es Therapeut:innen gelingt, die Eltern in ihrer mentalisierenden Haltung gegenüber ihrem Kind zu stärken, kann sich die Interaktion zwischen Eltern und Kind positiv verändern.

Auch in der beratenden Umfeldarbeit kann auf das Modell des Hausbaus (Diez Grieser/Müller 2018; Diez Grieser 2023) zurückgegriffen werden. Die beratende Arbeit mit den Eltern bzw. Lehrpersonen unterscheidet sich zur therapeutischen Arbeit mit den Kindern insofern, dass davon ausgegangen wird, dass die Eltern oder Lehrpersonen die Fähigkeit zum Mentalisieren besitzen. Falls das nicht der Fall ist, so ist über die Empfehlung einer therapeutischen Intervention nachzudenken, sodass sie an dieser Fähigkeit in einem geschützten Setting arbeiten können.

Die Stufen *Fundament*, *Untergeschoss* und *1. Stock* werden in der beratenden Umfeldarbeit insofern adressiert, als dass der:die Psychomotoriktherapeut:in eine Haltung der Offenheit und Neugierde zeigt und eine wertschätzende Haltung einnimmt. Die von den Eltern bzw. Lehrperson beschriebenen Gefühle werden aufgegriffen und validiert. Der gemeinsame Fokus, das Beste für das Kind zu wollen, sowie die oben genannten Aspekte stärken die Beziehung zwischen den Eltern, bzw. Lehrperson und dem:der Psychomotoriktherapeut:in und bilden die Basis für die beratende Arbeit.

Im *zweiten Stock* und im *Dachgeschoss* geht es in der beratenden Arbeit darum, Hypothesen über mögliche Motive oder Affekte hinter einem Verhalten zu finden. Der:Die Psychomotoriktherapeut:in bietet Unterstützung bei der Suche nach möglichen Ursachen, spiegelt die Sicht der Eltern oder Lehrperson und ergänzt die Hypothesen durch ihr fachliches Wissen. Gleichzeitig bietet der:die Therapeut:in den Eltern oder der Lehrperson einen Raum, die Gefühle oder Motive hinter ihrer eigenen Handlung zu reflektieren.

Durch dieses Vorgehen verbessert sich in einem ersten Schritt das Vertrauensverhältnis der Eltern gegenüber dem:der Psychomotoriktherapeut:in, was sich positiv auf die weitere therapeutische Tätigkeit mit dem Kind, aber auch auf die beratende Tätigkeit mit den Bezugspersonen auswirkt. Weiter verändert sich das Verhalten der Bezugspersonen gegenüber dem Kind. Eine mentalisierende Betrachtungsweise ermöglicht es ihnen, die Gründe für das Verhalten des Kindes, aber auch das eigene Verhalten besser zu verstehen, wodurch sich die Reaktion auf das Kind, aber auch die Interaktion mit dem Kind verändert, insofern, dass seine Bedürfnisse besser verstanden und adressiert werden. Dies leistet schlussendlich einen wichtigen Beitrag zu Verhaltensänderungen in der Schule oder dem Alltag.

Fallbeispiel aus der beratenden Umfeldarbeit

Amelie ist ein aufgewecktes, 8-jähriges Mädchen. Sie besucht aktuell die zweite Klasse. Der Start in den Tag bereitet Amelie Mühe. Obwohl sie pünktlich aufsteht, dauert es jeweils sehr lange, bis sie sich angezogen und gefrühstückt, ihre Zähne geputzt und die Haare gekämmt hat und sich auf den Weg zur Schule machen kann. Bis Amelie losgeht, sind ihre Freunde, welche im selben Quartier wohnen, bereits losgelaufen. Amelie muss den Schulweg häufig alleine bewältigen und kommt regelmäßig zu spät zur Schule. Amelies Mutter berichtet, dass Amelie jeweils sehr wütend werde, wenn sie ihr sage, dass sie nun wieder zu spät dran sei. Sie gebe ihr als Mutter allein die Schuld dafür, dass sie zu spät zur Schule komme und bezeichne sie als »dumme Mama«. Auch wenn Amelie von der Schule nach Hause komme, sei sie oft wütend, weil sie zu spät gekommen sei und die Lehrperson sie darauf angesprochen habe. Zunehmend äußert Amelie allgemeines Unwohlsein in Bezug auf die Schule.

Für Amelies Mutter ist diese Situation belastend. Der Morgen verläuft auch für sie sehr stressig. Sie ermahne Amelie immer wieder, habe das Gefühl, sie hetzen zu müssen und die Stimmung sei bereits vor dem Frühstück gereizt. Amelies Aussage, sie sei eine »dumme Mama« verletzte sie. Sie habe bereits versucht, Amelie früher zu wecken, aber das habe die Situation nicht verbessert. Sie selbst beschreibt ihre Reaktion Amelie gegenüber nicht als optimal. Durch die angespannte Stimmung falle es ihr schwer, gelassen zu reagieren und beispielsweise die Schuldzuweisung nicht an Amelie zurückzugeben. Schließlich sei sie ja wirklich selber schuld, dass sie so langsam vorwärts mache.

Ihre Frage an den Psychomotoriktherapeuten ist, was sie mit Amelie üben könne, damit sie schneller bereit ist für den Weg in die Schule.

Fundament/Untergeschoss/1. Stock: In der Beratung zeigt der Psychomotoriktherapeut in einem ersten Schritt Offenheit und Neugierde. Er fragt nach und validiert die Gefühle der Mutter. Er gibt sein Verständnis dafür wieder, dass diese Situation sehr belastend ist und es sich vermutlich unangenehm anfühlt, jeden Wochentag mit so viel Stress in den Tag zu starten. Auch die Ablehnung durch die Tochter nimmt der Psychomotoriktherapeut auf, indem er verbalisiert, dass es sehr verletzend sein muss, das zu hören, nach dem sich die Mutter so viel Mühe gegeben hat, die Tochter zu unterstützen. Der Psychomotoriktherapeut betont, dass er bemerkt, wie sehr sich die Mutter um ihre Tochter kümmere und dass er es schön finde, dass die Mutter mit diesem Thema in die Beratung gekommen sei.

2. Stock/Dachgeschoss: In einem zweiten Schritt versucht der Psychomotoriktherapeut gemeinsam mit der Mutter die Motive und Gründe hinter Amelies Verhalten zu ergründen. Er bietet eine alternative Interpretation an. Statt einem Defizit, das durch Üben ausgeglichen werden müsste, stehen mögliche Bedürfnisse von Amelie im Fokus. Die Mutter vermutet, dass Amelie die gemeinsame Zeit am Morgen mit ihr möglichst lange genießen möchte. Das kleine Geschwister schläft zu dieser Zeit noch. Gleichzeitig möchte sie mit den Freunden unterwegs sein und in der Schule nicht ermahnt werden. Diese Ambivalenz ist schwierig auszuhalten. In den Anschuldigungen »dumme Mama« erkennt die Mutter durch die Unterstützung des Psychomotoriktherapeuten den Ausdruck der Unzufriedenheit mit der Situation. Sie ist nun in der Lage, dem Kind gegenüber zu mentalisieren und die Gefühlslage sowie die Wünsche anzusprechen, die hinter der Aussage stecken. Die Äußerung wird nicht länger als verletzend wahrgenommen. Um dem Bedürfnis nach der gemeinsamen Zeit am Morgen mehr Raum zu geben, stehen Mutter und Tochter 10 Minuten früher auf und frühstücken gemeinsam noch im Pyjama.

Drei Wochen später erhält der Psychomotoriktherapeut die Rückmeldung durch die Mutter, dass die Situation sich deutlich entspannt habe. Meistens gelinge ein gemütliches gemeinsames Frühstück und Amelie sei dennoch rechtzeitig bereit für den Schulweg. Anschuldigungen oder schnippische Bemerkungen durch die Tochter empfindet die Mutter weiterhin als schwierig. Es gelinge ihr mittlerweile aber immer besser, sich nicht zu verteidigen, sondern so zu reagieren, dass Amelie sich verstanden fühle und kein größerer Konflikt mehr entstehe.

2.3 Mentalisieren zur Förderung der Professionalisierung in der Psychomotoriktherapie

Gemäß Link et al. (2023) kann das Mentalisierungskonzept als interdisziplinäres und entwicklungsorientiertes Brückenkonzept verstanden werden, welches gleichzeitig als Professionalisierungs- und Bildungsstrategie fungieren kann.

In der Psychomotoriktherapie wird die eigene therapeutische Haltung seit jeher als zentraler Faktor der psychomotorischen Arbeit beschrieben, dem große Bedeutung beigemessen werden soll (Kuhlenkamp 2017). Diese Haltung bildet das Fundament für die Interaktion mit den Kindern in der Therapie und beeinflusst maßgeblich den Therapieverlauf. Allerdings basiert die Umsetzung dieser Haltung oft auf bekannten und selbst erlebten Mustern, die eine scheinbare Sicherheit bieten; diese Umsetzung erfolgt jedoch häufig noch wenig bewusst, systematisch und theoretisch fundiert (Kreuzer/Turner 2024).

Die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit der Therapeut:innen ist daher von entscheidender Bedeutung, um die Professionalisierung in der Psychomotoriktherapie voranzutreiben. Das Mentalisieren ermöglicht es dem:der Therapeut:in, eine differenzierte, reflektierte und systematische Haltung einzunehmen, die geprägt ist von einem tiefen Verständnis für die mentalen Zustände der Kinder sowie für die eigenen. Durch das Verstehen der eigenen Motive und Gründe, die dem eigenen Verhalten zugrunde liegen, und das Verstehen der Motive und Gründe, die dem Verhalten des Kindes zugrunde liegen, können Therapeut:innen eine tragfähige therapeutische Beziehung aufbauen (Link et al. 2023). Darüber hinaus stärkt das eigene Mentalisieren das epistemische Vertrauen der Therapeut:in und trägt zu deren Stressbewältigung bei (Gingelmaier/Schwarzer 2019) was schließlich zu einer erhöhten Resilienz aufseiten des:der Therapeut:in führt.

Um das Mentalisieren in der Psychomotoriktherapie zu fördern, ist es wichtig, Fragen zu stellen und sich selbst sowie andere von innen und außen zu betrachten (Fonagy/Luyten/Strathearn 2011; Link et al. 2023). Die Bewusstheit über die eigenen Fähigkeiten im Mentalisierungsprozess kann vielfältige Zugänge zur Selbstreflexion öffnen und Handlungsoptionen erweitern (Kreuzer/Turner 2024). Durch Reflexion und Selbstreflexion können Therapeut:innen ihre eigene Rolle weiterentwickeln, ihr Verständnis für das Kind verbessern sowie das Verständnis für die eigenen Reaktionen auf das Kind vertiefen. Selbstreflexive mentale Verstehensprozesse werden am besten durch Supervision unterstützt und weiterentwickelt.

Darüber hinaus ist die Integration des Mentalisierungskonzepts in die Aus- und Weiterbildung von Psychomotoriktherapeut:innen von entscheidender

Bedeutung. Dies ermöglicht es angehenden und erfahrenen Therapeut:innen, fundierte Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich des Mentalisierens zu erlangen und in ihre therapeutische Praxis zu integrieren. Durch die Ausbildung im Mentalisierungskonzept werden Therapeut:innen befähigt, eine reflektierte und differenzierte Haltung einzunehmen, die die Qualität ihrer Arbeit verbessert und letztendlich zu besseren Ergebnissen für die Kinder in der Psychomotoriktherapie führt.

Fallbeispiel zur Professionalisierung in der Psychomotoriktherapie

Katja ist eine erfahrene Psychomotoriktherapeutin. Sie arbeitet heute mit Paul, einem 6-jährigen Jungen, der wegen seines ängstlichen Verhaltens die Psychomotoriktherapie besucht. Paul zeigt wenig Interesse daran, aktiv an den Therapiesitzungen teilzunehmen. Oft sitzt er einfach da und traut sich kaum, sich verbal zu äußern.

Bevor sie das Konzept des Mentalisierens in ihre Arbeit integrierte, verließ sich Katja zunächst darauf, nach ihrem Bauchgefühl zu handeln, ohne sich bewusst zu sein, dass ihr Vorgehen möglicherweise nicht ausreichend strukturiert oder reflektiert ist. Sie reagierte intuitiv auf Pauls Verhalten, ohne sich eingehend mit seinen inneren Gedanken und Emotionen zu befassen. Katja hat versucht, Paul durch spielerische Aktivitäten zur Teilnahme zu motivieren, ohne seine tatsächlichen Bedürfnisse und Empfindungen angemessen zu berücksichtigen.

Durch die bewusste Anwendung des Mentalisierungskonzepts wurde Katja sich ihrer eigenen Annahmen und Interpretationen bewusst und konnte gezielt darauf eingehen, die Perspektive von Paul besser zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren. Sie lernte, ihre eigenen mentalisierenden Prozesse besser zu verstehen und zu reflektieren, was ihr half, eine differenziertere Wahrnehmung von Pauls Verhalten zu entwickeln.

Während einer Therapiesitzung mit Paul nimmt Katja bewusst wahr, wie Paul auf bestimmte Bewegungen und Aktivitäten subtil reagiert. Sie stellt ihm offene Fragen, die darauf abzielen, seine Gedanken und Gefühle zu erkunden. Durch einfühlsame und respektvolle Kommunikation ermutigt sie Paul, sich verbal auszudrücken und seine Empfindungen zu teilen.

Katja zeigt Paul, dass sie seine Perspektive ernst nimmt, indem sie aktiv zuhört und seine Gefühle validiert. Sie reflektiert seine Aussagen und spiegelt seine Gedanken und Emotionen wider, um sein Verständnis für sich selbst zu fördern.

Im Laufe der Therapieeinheit beginnt Paul langsam, sich zu öffnen und sich aktiver zu beteiligen. Er zeigt mehr Interesse an den angebotenen Aktivitäten und beginnt, seine Bedenken und Ängste mit Katja zu teilen.

Durch die Anwendung des Mentalisierungskonzepts gelingt es Katja, eine vertrauensvolle therapeutische Beziehung zu Paul aufzubauen und seine Motivation für die Therapie zu steigern. Sie ermutigt ihn, seine eigenen Gedanken und Gefühle zu erkunden, und unterstützt ihn dabei, seine Selbstwahrnehmung und Selbstreflexionsfähigkeiten zu entwickeln.

Insgesamt zeigt dieses Fallbeispiel, wie die gezielte Anwendung des Mentalisierungskonzepts in der Psychomotoriktherapie dazu beitragen kann, das Wohlbefinden und die Entwicklung von Kindern wie Paul zu fördern und eigene mentalisierende Prozesse anzuwenden.

3. Schlussfolgerungen

Ähnlich wie das Mentalisierungskonzept speist sich auch die Psychomotoriktherapie aus mehreren Bezugsdisziplinen. Mit dem Fokus auf die Wechselwirkung zwischen sozialen, emotionalen, motorischen, kognitiven und sensorischen Bereichen bezieht sie sich auf verwandte Disziplinen wie Psychologie, Medizin oder Pädagogik. Bewegte, spielerische oder gestalterische Tätigkeiten werden dafür als Medium genutzt. Dabei geht es immer um sinngeleitete Handlungen des Menschen. Der Prozess und der Bezug zum eigenen Erleben stehen im Fokus, nicht instrumentell-funktionales Üben oder ein Produkt (Fischer 2019, S. 48 ff.; Kuhlenkamp 2017, S. 122 f.). Das Mentalisieren stellt ein für die Psychomotoriktherapie hilfreiches und systematisches Konzept dar, mit dem therapeutische Prozesse bewusst gestaltet und theoretisch fundiert beschrieben werden können. Profitieren können alle in die Psychomotoriktherapie involvierten Personen.

- Für den:die Psychomotoriktherapeut:in bietet das Mentalisieren ein fundiertes Werkzeug, um ein Arbeitsbündnis bzw. Vertrauensverhältnis zum Kind, aber auch zu seinem Umfeld herzustellen. Dadurch wird die Beziehung zwischen der Therapeut:in und dem Kind aber auch der Therapeut:in und den Bezugspersonen gestärkt, wodurch die Wirksamkeit der Intervention verbessert werden kann. Wie bereits Grawe et al. (2001) aufzeigen konnte, gehört die therapeutische Beziehung zu den fünf unspezifischen Wirkfaktoren einer Therapie und aktuelle Befunde von Wampold und Flückiger (2023) zeigen deren Bedeutung nicht nur zwischen Therapeut:in und Kind, sondern auch in der Kooperation mit dem Umfeld und anderen Fachpersonen.
- Das Kind kann durch die Förderung seiner Mentalisierungsfähigkeit in seiner weiteren Entwicklung unterstützt werden, denn Mentalisiert-Werden

fördert das epistemische Vertrauen und dieses bildet gemeinsam mit der eigenen Mentalisierungsfähigkeit des Kindes die Basis für die Beziehungsfertigkeiten, welche oftmals ein relevantes Ziel der psychomotorischen Interventionen ist.

- Die Eltern können durch die Unterstützung der eigenen Mentalisierungsfähigkeit dem Kind vermehrt mentalisierend begegnen. Dies stärkt eine positive Interaktion mit dem Kind, wodurch sich die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz als selbstwirksam erleben.
- Auch die beteiligten Fachperson erleben die Interaktion mit dem Kind durch das Mentalisieren als positiver und können ein Verständnis für das Verhalten des Kindes gewinnen, welches sich positiv auf die Beziehung zum Kind auswirkt.

Wie dieser Beitrag anhand der Handlungsprinzipien der Psychomotorik zeigt, lassen sich das Mentalisierungskonzept und die Psychomotoriktherapie hervorragend verbinden. Das Mentalisieren bietet ein fundiertes Werkzeug für die therapeutische und beratende Arbeit mit allen beteiligten Personen in der Psychomotoriktherapie. Als großer Gewinn dabei ist die Systematisierung der therapeutischen Interventionen zu sehen, welche durch das Mentalisierungskonzept theoriebasiert erklärt und reflektiert werden können.

Literatur

- Bate, J./Hauschild, S./Talia, A. (2019): Vom Tun, als würde man spielen, zum Spielen, als würde man tun: Die Rolle epistemischen Vertrauens in der Mentalisierungs-basierten Therapie mit Kindern. 68 (8), 742–759. DOI: 10.13109/prkk.2019.68.8.742
- Diez Grieser, M. T. (2022): Körperlichkeit und Mentalisieren in der psychotherapeutischen Arbeit mit komplex traumatisierten Menschen. Zeitschrift für freie psychoanalytische Forschung und Individualpsychologie, 9 (2), 90–108.
- Diez Grieser, M. T. (2023): Epistemisches Vertrauen und Mentalisieren als Basisfaktoren bei psychischen Auffälligkeiten und Verhaltensproblemen. Sonderpädagogische Förderung, 68 (4), 352–364.
- Diez Grieser, M. T./Müller, R. (2018): Mentalisieren mit Kindern und Jugendlichen. Klett-Cotta.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren) (2023): Anerkennungsreglemente für die pädagogisch-therapeutischen Lehrberufe: Verabschiedung. <https://edudoc.ch/record/231410?ln=de> (Zugriff am 12.04.2024).
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren) (2007): Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik. <https://edudoc.ch/record/87689?ln=de&v=pdf> (Zugriff am 12.04.2024).
- Fischer, K. (2019): Einführung in die Psychomotorik (4., überarb. u. erw. Aufl.). München.
- Fonagy, P./Luyten, P./Strathearn, L. (2011): Borderline personality disorder, mentalization, and the neurobiology of attachment. *Infant Mental Health Journal* 32, 47–69.

- Fonagy, P./Nolte, T. (2023): Epistemisches Vertrauen. Stuttgart.
- Fonagy, P./Gergely, G./Juris, E. L./Target, M. (2018): Affektegulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart.
- Gingelmaier, S./Schwarzer, N.-H. (2023): Epistemisches Vertrauen und Mentalisieren in Bildungs- und Erziehungsprozessen unter Berücksichtigung ihrer Kompensationsmöglichkeiten. In: P. Fonagy/T. Nolte: Epistemisches Vertrauen. Stuttgart.
- Grawe, K./Donati, R./Bernauer, F. (2001): Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession. Göttingen.
- Kanton St. Gallen Amt für Volksschule (2015): Sonderpädagogik Konzept für die Regelschule. <https://edudoc.ch/record/117930?ln=de&v=pdf> (Zugriff am 15.04.2024).
- Kanton Zug Direktion für Bildung und Kultur (2010): Konzept Sonderpädagogik. <https://zg.ch/de/bildung/schulen/gemeindliche-schulen/sonderpaedagogik/gesetz> (Zugriff am 15.04.2024).
- Kirsch, H./Link, P.-C./Schwarzer, N.-H./Gingelmaier, S. (2024): »Nicht zu weit weg und nicht zu nah am Feuer«. Mentalisieren und Emotionsregulation. Zeitschrift für Heilpädagogik, 75 (1), 37–42.
- Kreuzer, T. F./Turner, A. (2024): Professionalisierung pädagogischen Handelns durch Selbst-reflexion und Mentalisierung. Zur Vermittlung einer reflexiv-verstehenden Haltung in schulpraktischen Begleitseminaren. In: M.Kowalski/A. Leuthold-Wergin/M.Fabel-Lamla/P. Frei,/B.Uhlig: Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde (S. 74–87). Bad Heilbrunn. DOI: 10.25656/01:28347; 10.35468/6051-05
- Krus, A. (2015): Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern. Stuttgart.
- Kuhlenkamp, S. (2017): Lehrbuch Psychomotorik. München.
- 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: C. S. Walter Burk: Entwicklungsorientierte Bildung in der Praxis (S. 49–66). Weinheim, Basel.
- Midgley, N./Ensink, K./Lindqvist, K./Malberg, N./Muller, N. (2017): Mentalization-based treatment for children. A time-limited approach. American Psychological Association.
- Psychomotorik Schweiz. (2021): Berufsbild Psychomotoriktherapeut*in. https://www.psychomotorik-schweiz.ch/fileadmin/redaktion/public/infothek/verbandsdokumente/2021_DE_Psychomotorik_Schweiz_Berufsbild.pdf (Zugriff am 15.04.2024).
- Schultz-Venrath, U. (2021): Mentalisieren des Körpers. Stuttgart.
- Schwarzer, N.-H./Behringer, N./Beyer, A./Gingelmaier, S./Henter, M./Müller, L./Link, P.-C. (2023): Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – ein narratives Review. ESE, 90–102. DOI: 10.35468/6021-06
- Wampold, B. E./Flückiger, C. (2023): The alliance in mental health care: conceptualization, evidence and clinical applications. World Psychiatry, 22 (1), 25–41. DOI: 10.1002/wps.21035
- Widmer, I./Bräuninger, I. (2020): Bestandsaufnahme der Psychomotoriktherapie zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Schulkindern. Ergebnisse einer schweizweiten Online-Umfrage. Motorik, 43 (3), 134–143. DOI: 10.2378/mot2020.art24d
- Zevalkink, J./Verheugt-Pleiter, A./Fonagy, P. (2012): Mentalization-informed child psycho-analytic psychotherapy. In: A. W. Bateman/P. Fonagy: Handbook of mentalizing in mental health practice (S. 129–158). American Psychiatric Publishing.

Mentalisieren und Schulentwicklung im Kontext inklusiver Bildung

Andrea Dlugosch

Im folgenden Beitrag wird das Mentalisierungskonzept im Hinblick auf seine Anschlussfähigkeit für Schulentwicklungsprozesse im Kontext inklusiver Bildung ausgeführt. In Referenz auf das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) (Fuggle et al. 2023) werden exemplarisch Spezifika von mentalisierungsinspirierten¹ Schulentwicklungsprozessen für die Arbeit im Team und in Netzwerken herausgestellt.

1. (K)ein neuer Beitrag zur inklusiven Schulentwicklung?

Auch wenn Schulentwicklung (SE) nach der Auffassung von Rolff (2012) nicht zum tradierten Inventar der Erziehungswissenschaft gehört, so ist die Literaturlage, auch im Kontext inklusiver Bildung, inzwischen als reichhaltig und aussagekräftig zu beschreiben. Vieles ist benannt und, wenn auch unterschiedlich nuanciert, im Dienst inklusiver(er) Bildungsprozesse und -systeme beschrieben worden: so z. B. (und ohne Anspruch auf Vollständigkeit) die Relevanz der Schulkultur, das Commitment zu Inklusion von Leitung und Kollegium samt stützendem und verantworteter bzw. verantwortender Strukturen und Praktiken (Werning 2012), die Perspektive auf die Einzelschule im lokalen und regionalen sowie in übergreifenden Kontexten (Dlugosch 2013b; Langner/Dlugosch 2013; Dlugosch/Langner 2016), die Notwendigkeit geeigneter Kooperations- bzw. Teamstrukturen (Heinrich/Werning 2013). Diverse Instrumente zur Unterstützung inklusiver Schulentwicklung wurden entwickelt und erprobt und das Vorhaben zwischen Steuerungsansinnen und Governance diskutiert (Moser/Egger 2017; Dlugosch/Thönnies 2023; Kruschel/Merz-Atalik 2023), Trends und Herausforderungen sind beschrieben (Arndt/Werning 2021), Empfehlungen für die Ebe-

1 Der Begriff *mentalisierungsinspiriert* ist der Veröffentlichung von Eia Asen und Peter Fonagy (2023) entnommen.

nen der Unterrichts-, der Personal- und der Organisationsentwicklung im Sinne des Drei-Wege-Modells der allgemeinen Schulentwicklung (Rolff 2012; Resch/Lindner/Streese/Proyer/Schwab 2021) sowie für unterschiedliche Anspruchsgruppen liegen vor (Feyerer 2021). Es kann demnach begründetermaßen gefragt werden, warum nun noch ein weiterer Beitrag zu diesem Themenfeld erscheint.

Die These, die im folgenden Beitrag verfolgt und ausgeführt wird, ist, dass das Mentalisierungskonzept und darauf basierende Ansätze, wie das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) (Bevington/Fuggle/Cracknell/Fonagy 2017; Henter/Dlugosch 2018; Bevington/Fuggle 2019; Dlugosch/Henter 2020; Dlugosch 2021; Dlugosch/Bevington/Henter/Nolte 2022; Dlugosch/Henter 2023), Schulentwicklungsprozesse in besonderem Maße inspirieren können, sei es im Hinblick auf eine konkretere qualitative Beschreibung einer förderlichen Schul- oder auch Leitungskultur, sei es in Bezug auf Anregungen für die Teamarbeit oder auch die Arbeit in Netzwerken (Dlugosch/Gingelmaier in Vorb.). Der Beitrag verfolgt daher nicht den Anspruch, ein neues, alternatives Schulentwicklungskonzept unter der Leitidee der Inklusion vorzustellen, sondern vielmehr, bestimmte Aspekte aufzugreifen und dadurch bestehende Konzepte anzuregen. Besonders betont werden hierbei die emotional-sozialen Grundbedingungen jedweden Lernprozesses, gleich, ob es sich hier um Lernprozesse für Schüler:innen, für Lehrkräfte, Leitungen, ganze Kollegien oder für die gesamte lernende Organisation Schule handelt – denn auch Schulentwicklungsprozesse sind in erster Linie Lernprozesse.

Die Elemente der Trias Mentalisieren, Schulentwicklung und inklusive Bildung sind für sich gesehen bereits sehr voraussetzungsreich. Daher ist es für die folgenden Ausführungen hilfreich, zunächst die damit verbundenen Prämissen zu konturieren.

1. Inklusion wird im Folgenden auf den Bildungsbereich bezogen und als Mehrebenenkonstellation (Dlugosch 2013a) verstanden, in der unterschiedliche Akteur:innen (auch Akteursgruppen und Organisationen) auf unterschiedlichen Ebenen (Mikro, Meso, Makro, Intermediär) beteiligt sind (Maag Merki 2008; Werning/Riecke-Baulecke 2018) und dadurch ein komplexes Interdependenzgeflecht entsteht (Dlugosch/Thönnies 2023). Für die Begünstigung von (Schul-)Entwicklungs- oder auch Wandlungsprozessen ist daher die Annahme des Systemcharakters obligat, der stärker nicht-lineare Dynamiken in Rechnung stellen muss, auch wenn das Modell der Ebeneneinteilung über formale Zuständigkeiten und Rollenbeziehungen im ersten Zugriff gerechtfertigt erscheint.
2. Daran anschließend wird Inklusion bzw. die Entwicklung inklusiver(er) Bildungssysteme als Prozessgeschehen aufgefasst und schließt daher an be-

reits im Rahmen der Integrationsforschung der 1980er Jahre etablierten Modellvorstellungen von »integrativen Prozessen« (Reiser/Klein/Kreie/Kron 1986, S. 119) an:

»Als integrativ im allgemeinsten Sinn bezeichnen wir diejenigen Prozesse, bei denen »Einigungen« zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen interagierende(r) Personen und Personengruppen zustande kommen. Einigungen erfordern nicht einheitliche Interpretationen, Ziele und Vorgehensweisen, sondern vielmehr die Bereitschaft, die Positionen der jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Position als Abweichung zu verstehen« (Reiser et al. 1986, S. 120; siehe auch Ainscow 2021).

3. Der Kontext ist (mit, manchmal alles) entscheidend. Schulentwicklungsprozesse sind daher immer in ihren Umgebungsbedingungen zu denken: »(W)hat schools do must be aligned in a coherent strategy with the efforts of other local players, including employers, community groups, universities, public services and so on« (Ainscow/Chapman/Hadfield 2020, S. 164). Eine Kontextanalyse ist daher unumgänglich, mehr noch: kontextspezifisches Wissen unterstützt Veränderungsprozesse, eine besondere Kontextsensibilität ist daher vonnöten (Ainscow 2020a, S. 124).
4. Der Beitrag fokussiert auf »those groups of learners, who may be at risk of marginalisation, exclusion or underachievement« (Ainscow 2021, S. 80), auch wenn im Kontext einer inklusiven Schule alle Schüler:innen »mit ihrem Bildungserfolg im Mittelpunkt (stehen)« (Bertelsmann Stiftung 2016, S. 6). Eine diversitätssensible, inklusionsorientierte Pädagogik bezieht dementsprechend in besonderem Maße die »Stimme« der Schüler:innen ein, vor allem auch derer, die vermeintlich eher von Ausschluss bedroht sind als andere. Messiou et al. (2022) schlagen daher vor, »in order to respond to diversity, the voices of all students should be heard and acted on [...] in order to value diversity in schools the views of all students must be heard. Such a position, directly relates to notions of inclusion« (S. 360).
5. Es sollen im Folgenden daher besonders Schüler:innen berücksichtigt oder mitgedacht werden, die sich in Multiproblemkonstellationen befinden und die aufgrund von bestimmten Phänomenen, z. B. erwartungswidrigem Verhalten, Konflikten mit den Norm- und Rollenvorstellungen von Schule oder Auffälligkeiten im Kontext der emotional-sozialen Entwicklung, schwer(er) mit Bildungsangeboten erreicht werden können und deren Einbezogenheit in formale Lern- bzw. Bildungsprozesse oftmals insgesamt bedroht ist. Fo-

nagy und Nolte sprechen an dieser Stelle von »epistemischer Isolation« (Fonagy/Nolte 2023, S. 11), ein Zustand, bei dem bereits die Hoffnung verloren gegangen ist, überhaupt noch mit tragfähigen Hilfe- oder Unterstützungsangeboten adressiert zu werden und gemeint zu sein. Bei manchen Adressat:innen sind dabei als Randbedingung des pädagogischen Handelns des Öfteren auch psychische Störungsbilder und -diagnosen anzutreffen. Pädagogisch handlungsleitend bleibt jedoch die Frage des Passungsverhältnisses von Lern- und Bildungsangeboten und deren Anschlussmöglichkeiten an individuelle Lebens-, Lern- und Bildungsvoraussetzungen.

6. Im Dienst der inklusiven Schulentwicklung wird ein Zusammenspiel einer spezifischen Expertise auf disziplinärer Ebene und einer an allgemeinemenschlichen Lern- und Bildungsprozessen orientierten, professionellen pädagogischen Perspektive eingenommen. Es handelt sich daher gerade nicht um ein Votum für eine spezifische oder spezielle Pädagogik oder um eine defizitär ausgerichtete Linse traditioneller Sonderpädagogik (Ainscow 2020a), wie vielleicht zu vermuten sein könnte.
7. Durch den in diesem Band favorisierten Fokus auf die allgemeinemenschliche Kapazität des Mentalisierens wird letztlich für alle Felder des (sozialen) Lernens eine Orientierung geboten, auch für Wandlungsprozesse in Schulen: »The implication is that successful change requires the coming together of different perspectives and experiences and a process of social learning and knowledge creation within particular settings« (Ainscow et al. 2020, S. 169).

Die Mentalisierungstheorie ist in erster Linie eine Beziehungstheorie (Nolte/Fonagy 2023). Von dieser Warte aus kann sie einen Beitrag für Schulentwicklungsprozesse leisten und auf mögliche neuralgische Punkte hinweisen. Vieles, das für inklusive Schulentwicklungsprozesse unumgänglich ist, z. B. in Bezug auf die Unterrichtsqualität, die fachwissenschaftliche oder die didaktische Expertise (Helmke 2004), steht hierbei – und deshalb auch in dem vorliegenden Beitrag – nicht unmittelbar im Zentrum. Dennoch können vom Mentalisierungsansatz z. B. Anregungen für das pädagogische Leitbild einer Schule im Rahmen eines Schulprogramms ausgehen oder begünstigende Schlüsselfaktoren, wie »Rahmenbedingungen, die Rückhalt und Unterstützung bieten und somit die Entwicklungsprozesse erleichtern helfen« (Haenisch/Steffens 2017, S. 180), detaillierter ausbuchstabiert werden.

Wird die Zielsetzung der inklusiven Bildung als Querschnittsaufgabe allgemeiner Schulentwicklung verfolgt, wie es Werning, Mackowiak, Rothe und Müller (2017) nahelegen, kann hierfür auch auf diesbezügliche Modell- und Prozessvorstellungen zurückgegriffen werden. So führt Klieme (2016) in Bezug

auf ein theoretisches Modell zur Erklärung von Schulentwicklung nach Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu und Easton (2010) fünf Merkmalsbereiche an, die sich als essenzielle Unterstützung herausgestellt haben. Diese sind: »Unterrichtsqualität im Sinne einer gut strukturierten Führung und Förderung (>instructional guidance<), Professionalität und professionelles Lernen im Kollegium, positives Lernklima, aktive Schulleitung sowie schließlich eine enge Einbindung der Schule in ihr soziales Umfeld, zu dem sowohl Eltern als auch die Gemeinde gehören« (Klieme 2016, S. 62). Als entscheidende übergeordnete Rahmenbedingungen stellt der Autor dabei das Ausmaß des Vertrauens als »Relational Trust across a School Community« (Bryk et al. 2010, zit. nach Klieme 2016, S. 62) heraus. Bei aller Vorsicht im Hinblick auf die Datenlage wird darauf hingewiesen, dass Effekte, die aus der Qualität des sozialen Umgangs oder Miteinanders resultieren, vermutlich für Schulentwicklungsprozesse bisher noch unterschätzt werden (Ditton 2017). Berücksichtigt man abschließend die Analysen zur unterschiedlichen Relevanz der Bereiche des Drei-Wege-Modells (Unterrichts-, Organisations- sowie Personalentwicklung) (Rolff 2012) im Rahmen von Instrumenten der inklusiven Schulentwicklung, dann fällt das Folgende auf: eine Dominanz des Bereichs der Unterrichtsentwicklung (UE) (46 %) im Vergleich zur Organisationsentwicklung (OE) (27 %) und insbesondere zur Personalentwicklung (PE) (14 %). Auch die Berücksichtigung der Umgebung oder Umwelt (13 %) ist darin relativ wenig vertreten (Görtler 2017).² Dies könnte darauf hinweisen, dass vor allem für den Bereich der Personalentwicklung und für die Berücksichtigung der Umgebungsbedingungen weitere Ergänzungen durchaus hilfreich sein könnten, wie im Folgenden anhand des Mentalisierungskonzeptes dargelegt werden soll.

2. Mentalisieren als Grundlage für inklusive Schulentwicklungsprozesse

Inzwischen sind diverse Bezugnahmen des Mentalisierungskonzeptes auf professionelles Handeln in Schule erfolgt (Twemlow/Fonagy/Sacco 2012; Henter/Dlugosch 2018; Gingelmaier/Asseburg 2020). Auch wurde auf der Grundlage des Mentalisierungsansatzes am Anna Freud Institut in London ein forschungs- und evidenzbasiertes, dabei einfach angelegtes, fünfschrittiges Rahmenkonzept für Schulen entwickelt, mit dem das Ziel verfolgt wird, mentale Gesundheit und (psychisches) Wohlbefinden für Schüler:innen, Lehrpersonen sowie andere be-

2 Wobei diese Verteilung keine Schlüsse auf die Güte der Instrumente zulasse (Görtler 2017).

teiligte Fachpersonen unter Beteiligung und Koordination von Leitungspersonal herzustellen und damit die Grundlage für Lernprozesse und die Entfaltung des eigenen Potenzials zu begünstigen. In diesem Zugang werden Faktoren bisheriger Ansätze zur (inklusive) Schulentwicklung, wenn auch z. T. impliziter, aufgegriffen, so z. B. die Leitungsverantwortung, die Schulkultur, die Community-Orientierung und auch die besondere Unterstützung für professionell Tätige. Der Grundtenor ist, dass psychische Stabilität und Wohlbefinden die Basis für Lern- und Bildungsprozesse schaffen.³ Es wird demnach zunächst an den Voraussetzungen für Lern- und Entwicklungsprozesse, wie z. B. ein sicheres Lernklima, angesetzt. Unter dem steigenden Handlungsdruck in und an Schulen sind diese Basisvoraussetzungen vermutlich etwas, was aktuell nicht zwangsläufig vorausgesetzt werden kann, sondern ggf. zunächst erst hergestellt werden muss.

Bei allen Ansätzen, die auf das Mentalisierungskonzept zurückgreifen, steht im Vordergrund, dass die Beteiligten (auf allen professionellen Handlungsebenen, z. B. im Team oder auch auf der Leitungsebene) Verhalten auf dahinterliegende Sinnsysteme, wie z. B. Wünsche Erwartungen, Annahmen etc., beziehen zu können, ohne dabei arretierende Zuschreibungen vorzunehmen. Das gilt für Schüler:innen und Lehrkräfte gleichermaßen. In Rekurs auf Fonagy, Gergely, Jurist und Target (2015) wird Mentalisieren »definiert als imaginative Fähigkeit, über das eigene Verhalten und das Verhalten anderer in Bezug auf mentale Zustände (Gedanken, Gefühle und Überzeugungen) nachzudenken, die ihnen zugrunde liegen [können, A. D.]« (Campbell/Allison 2023, S. 95). Mentalisieren gilt als »quintessential human capacity« (Luyten/Campbell/Allison/Fonagy 2020, S. 298) sozialen Lernens und kann deshalb auch auf verschiedene Bereiche des professionellen pädagogischen Handelns bezogen werden. Die Fähigkeit zu mentalisieren minimiert oder reduziert sich unter starker Affektlage oder auch Stress, sodass unter diesen Bedingungen eher zu unterkomplexen Reaktionen, Einordnungen oder auch Erklärungsmustern gegriffen wird, die dahinterstehende Sinnhaftigkeiten häufig ignorieren (Henter/Dlugosch 2018). Die Mentalisierungskapazität (oder Reflective Functioning, RF) ist inzwischen auf theoretischer Ebene elaboriert beschrieben, in ihren Dimensionalitäten (z. B. affektiv-kognitiv, Selbst-Andere/r usw.) aufgefächert und mit ihrer Brückenfunktion zu weiteren Theoriegebäuden, unlängst vor allem im Hinblick auf Anschlüsse zu systemorientierten (Luyten et al. 2020)

3 Die fünf Schritte heißen in der Originalbezeichnung: Leading change, Working together, Understanding need, Promoting wellbeing, Supporting stuff, siehe: <https://www.annafreud.org/resources/schools-and-colleges/5-steps/>.

und netzwerktheoretischen Ansätzen (Dlugosch et al. 2022), entfaltet worden. Für Lernprozesse, insbesondere auch für schulisches Lernen, hat sich weiterführend das »epistemische Vertrauen« (EV) (Fonagy/Nolte 2023) als zentrale Kategorie im Kontext des Mentalisierungsansatzes herausgebildet. Es bezeichnet »die Fähigkeit, neues Wissen, das von vertrauenswürdigen Gesprächspartnern angeboten wird, aufzunehmen und seine persönliche Relevanz zu erkennen« (Campbell/Allison 2023, S. 95) – also einen Grundmechanismus jedweden Lernprozesses, der sozial vermittelt angelegt ist. Epistemisches Vertrauen, so die aktuelle Lesart, ist dabei abhängig von dem Gefühl, als »Akteur anerkannt und von sozialen Systemen mentalisiert (Fonagy et al. 2021)« (Campbell/Allison 2023, S. 95) zu werden. Beide Bezugsgrößen, die Kapazität des Mentalisierens und das epistemische Vertrauen, haben in dem im Folgenden aufgegriffenen Ansatz einen zentralen Stellenwert und können die notwendige Aufmerksamkeit auf die als bedeutsam angesehene Dimension der Anerkennung auf der Mikro-Ebene pädagogischer Interaktionen lenken (Arndt/Werning 2017). Hiernach ist die Qualität der (internen, aber auch externen) Zusammenarbeit ein entscheidender Faktor für Gelingenprozesse der (inklusive) Schulentwicklung, auch wenn zu letzterer sehr unterschiedliche Wege und Konfigurationen führen können (Steffens 2017; Dittton 2017). Insofern wäre entsprechend der jeweiligen individuellen Ausgangssituation der Schule auch eher von verschiedenen Schulentwicklungen zu sprechen (Boban/Hinz 2012).

Nach Mintrop (2020) ist Schulentwicklung ein hochkomplexer und lokal bedingter Prozess, der es auch Forschung schwer mache, belastbare Ergebnisse zur Verfügung zu stellen und theoretisch zu verdichten. Für Schulen unter besonders belasteten Bedingungen sind neben einer starken Leitungsfigur, für die Schulkollegien »ein positives Selbstkonzept, kollektive Wirksamkeitserwartungen und gemeinsame Ziele sowie Widerstandsfähigkeit oder Resilienz im Umgang mit den besonderen sozialen und pädagogischen Belastungen sozialpsychologische Grundlagen von Veränderungsprozessen« (S. 163). Aber was ist zu tun, wenn »die besonderen Belastungen als inakzeptable Angriffe auf die eigene Kompetenz und das eigene Wohlbefinden empfunden werden, [dann, A. D.] entwickelt sich statt Resilienz eine Defensivhaltung, in der man andere für die unerträglichen Herausforderungen verantwortlich macht, oder Hilflosigkeit, in der man Lösungen von außen erwartet« (S. 163) oder professionelle Scham entsteht (Bevington/Fuggle 2019). Letztere verhindert oftmals das Anfragen von Unterstützung seitens der Kolleg:innen. Das im Folgenden exemplarisch ausgeführte AMBIT-Konzept kann hier als Hilfestellung fungieren und dazu beitragen, resiliente(re) (Unterstützungs-)Systeme zu etablieren (Bevington 2020).

3. Das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) als Inspiration für inklusive Schulentwicklungsprozesse

AMBIT (Bevington et al. 2017; Bevington/Fuggle 2019; Dlugosch/Henter 2020; Dlugosch 2021; Dlugosch et al. 2022; Fuggle et al. 2023; Dlugosch/Henter 2023) ist für Kinder und Jugendliche in Multiproblemlagen mit hoher Drop-out-Rate entwickelt worden, die von professionellen Unterstützungs- oder Hilfeangeboten kaum oder gar nicht (mehr) erreicht werden. Auch der Schulbesuch stellt hierbei eher die Ausnahme als die Regel dar. Mit verantwortlich dafür kann eine oftmals anzutreffende Konstellation sein, in der unterschiedliche Beteiligte und Hilfesysteme, Desintegrationsprozesse bis in die institutionellen Logiken bzw. Organisationen hinein fortsetzen (Dlugosch 2021). AMBIT ist ein teambasierter Ansatz, der die Bildung von Communities of Practice anzielt (Bevington/Fuggle/Fonagy 2015). In dessen Zentrum steht das Aufrechterhalten bzw. das Wiedererlangen der Mentalisierungskapazität und Handlungsfähigkeit für einerseits die Adressat:innen in Risikokonstellationen, die sich z. B. in Kontakt mit der Polizei und den Behörden durch vermutete oder begangene Straftaten befinden, gefährliche Substanzmittel konsumieren, von Zuhause weglaufen oder auch nicht zur Schule gehen (Fuggle/Bevington/Duffy/Cracknell 2016). Andererseits sollen die professionell Tätigen aus unterschiedlichen Unterstützungssystemen ebenfalls in ihrer Mentalisierungskapazität und Arbeitsfähigkeit gestärkt und unterstützt werden. AMBIT ist vor allem für die Synchronisation der oftmals verschieden ausgerichteten (therapeutischen, psychologischen, pädagogischen etc.) Arbeit in unterschiedlichen Hilfesystemen entwickelt worden, um die Wahrscheinlichkeit für (epistemisches) Vertrauen und die soziale Eingebundenheit zu erhöhen. Dies geschieht in der Bezugnahme auf vier Sektoren, die als gleich wichtig angesehen werden: das (Zusammen-)Arbeiten mit dem:der Adressat:in (Working with your CLIENT), die (Zusammen-)Arbeit im Team (Working with your TEAM), die (Zusammen-)Arbeit mit den Netzwerken (Working with your NETWORKS) und das Weiterlernen in diesen Arbeitszusammenhängen (Learning at WORK), das vor allem durch Dokumentationsarbeit sichergestellt wird.⁴ Eine Hauptanforderung des Ansatzes ist daher auch das (Aus-)Balancieren z. T. widersprüchlicher oder antinomischer Anforderungen, wie sie für (pädagogische) professionelle Handlungsfelder generell strukturgebend sind. Die in AMBIT thematisierten Spannungsgefüge beziehen sich in der Reihenfolge der eben genannten Sektoren (vgl. im Folgenden Bevington et al. 2017):

4 <https://manuals.annafreud.org/ambit-static/core-features-of-ambit>.

- einerseits auf das Stützen bestehender Beziehungen der Adressat:innen (Scaffolding Existing Relationships) und andererseits auf das Gewährsein und den Umgang mit einem erhöhten Risiko durch die vorhandenen Beziehungen mit bestimmten Personen, die einen negativen Einfluss ausüben (Managing Risk),
- einerseits auf die Eingebundenheit des sogenannten *keyworker* in das Team (Keyworker well-connected to the team) und andererseits auf die spezifischen Beziehungen des *keyworker* in Bezug auf einzelne Adressat:innen (Individual keyworker relationship),
- einerseits auf die Arbeit in mehreren komplexen Bereichen (Netzwerken) (Working in multiple domains), andererseits auf das verantwortliche Hinwirken auf eine Synchronisation der Hilfemaßnahmen (Keyworker responsible for integration),
- einerseits auf das Einbeziehen und Würdigen lokaler Praktiken und Expertisen (Respect for local practice and expertise) und andererseits auf das Einbeziehen und Würdigen vorhandener, belastbarer Ergebnisse (Respect vor evidence) im Zusammenspiel von evidence-based practice und practice-based evidence (Dlugosch 2021).

Die Grundausrichtung von AMBIT ist *adaptiv* und nicht *alternativ*, d.h. es werden zunächst bisherige Lösungswege gewürdigt und aufgegriffen und kein neues Konzept eingeführt, das alle vorherigen Ansätze oder Methoden infrage stellt. Diese Ausrichtung ist kompatibel mit Ist-Stand-Analysen, wie sie z. B. bei der Schulprogrammerstellung vorzufinden sind (Schratz 2011, zit. nach Huber/Hader-Popp/Schneider 2014), und die zunächst das zu würdigen suchen, was bisher schon erreicht wurde, um darauf aufbauend neue Zielsetzungen zu formulieren. Neben diversen Arbeitshilfen oder Tools, die für die konkrete Arbeit mit AMBIT entwickelt wurden (Fuggle et al. 2016; Bevington et al. 2017; Henter/Dlugosch 2018; Dlugosch 2021), sollen im Folgenden zwei Bereiche von AMBIT hervorgehoben werden. Sie betreffen die intra- bzw. die interinstitutionelle Zusammenarbeit (im Team bzw. im Netzwerk).

4. Formen der Zusammenarbeit in Teams und Netzwerken

Im Rahmen der Organisationsentwicklung (OE) werden die Arbeit im *Team* und die Teamentwicklung neben dem Einsatz von Steuergruppen als fester Bestandteil der (inkluisiven) Schulentwicklung angesehen (Dalin/Rolff/Buchen 1995, zit. nach Dederling 2012). Für die Systematisierung der Zusammenarbeit

können unterschiedliche Fragekomplexe hilfreich sein (im Folgenden nach Huber et al. 2014): Fragen zum *Aufbau von Teamwissen* (z. B.: Was genau wird gemeinsam gelernt und was verbleibt als personales, individuelles Wissen?), Fragen zur *Verwendung von Teamwissen* (z. B.: Lernen wir systematisch aus Erfahrungen – oder wird das Rad oft neu erfunden?), Fragen zum *Management von Teamwissen* (z. B.: Wo und in welcher Form wird dieses Wissen gespeichert? Wie kommen die Teammitglieder an dieses Wissen heran?) und Fragen zum *Metawissen zu Wissensdifferenzen im Team* (z. B.: Wie schätze ich ein, was meine Teamkollegen über mein Wissen wissen?). Im Kontext von Unterrichtstätigkeit wird die Teamarbeit um den Begriff der Multiprofessionalität ergänzt: Lehrkräfte stehen im inklusionsorientierten Setting vor der Aufgabe, »den Unterricht so zu verändern, dass alle Schülerinnen und Schüler daran partizipieren können. Diese Aufgabe erfordert die enge Kooperation in multiprofessionellen Teams« (Heimlich 2021, S. 123), wofür auch die entsprechenden Rahmenbedingungen gegeben sein müssen. Im Rahmen der Teamarbeit in der gemeinsamen Unterrichtstätigkeit bzw. im gemeinsamen Unterricht (von Regelpädagog:innen und Sonderpädagog:innen) sollte auch die Frage beantwortet werden können, wie mit (rollenspezifischen) Asymmetrien in der Team-Arbeit umgegangen werden will:

»Die unreflektierte Rede von ›Team-Teaching‹, die nicht zwischen unterschiedlichen Kooperationsformen differenziert, ist [...] sowohl unproduktiv, da unterkomplex, als auch zugleich überfordernd, wenn nur die Königsdisziplin der egalitären Kooperation im Klassenraum in den Blick gerät, ohne dass bewusst würde, dass andere Kooperationsformen gegebenenfalls als Vorstufen bzw. als die Symmetrie vorbereitende oder immer wieder visibilisierende Alternativen existieren« (Heinrich/Werning 2013, S. 31).

Für die Team-Strukturen in AMBIT sind zwei grundlegende Ausformungen charakteristisch: Das eher übliche Arrangement eines Teams, das sich um den:die jeweilige:n Adressat:in gruppiert und in der Regel auch multiprofessionell strukturiert ist (»Team around the Client«, Bevington et al. 2017, S. 37) wird durch eine Akzentverschiebung ergänzt durch ein »Team around the Worker« (S. 37). Letzteres ist assoziiert mit dem in AMBIT favorisierten »keyworker system« (S. 260), das zunächst zu ermitteln versucht, zu welcher Person im professionellen Unterstützungsfeld die belastbar (epistemisch) vertrauensvollste Beziehung vonseiten z. B. des:der Schüler:in besteht. Diese Beziehung wird zum Kompass für die Arbeit mit dem:der Adressat:in und durch die anderen Teamkolleg:innen gestützt (Dlugosch 2021).

Die Arbeit in *Netzwerken* tritt in Bezug auf Schulentwicklungsprozesse vor allem dort in Erscheinung, wo die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit von ihrem Kontext abhängig bleibt und die Orientierung nach »außen« als Bereicherung der eigenen Problemlösekapazität erkannt wird (Dlugosch/Gingelmaier in Vorb.). Ein Netzwerkaufbau wird vor allem für Schulen in herausfordernder Lage für Schulleitungen, Leitungsteams und Steuergruppen empfohlen, da dieser sowohl eine Entlastungsfunktion übernehmen als auch Lernprozesse befördern könne (Trageser/von Ilsemann 2020).

Die Erfahrungen im Kontext der Unterstützungssysteme für Kinder und Jugendliche in Multiproblemmkonstellationen zeichnen zunächst ein anderes Bild: Die interprofessionelle Zusammenarbeit (im multiprofessionellen Netzwerk) ist oftmals gekennzeichnet durch Konkurrenz und Machtgefälle, Unstimmigkeiten und Desintegration. Dies ist zwar aufgrund der jeweiligen Fallstruktur durchaus nachvollziehbar, muss aber dennoch im professionellen Handeln bearbeitet werden können. Aspekte der Desintegration beziehen sich z. B. auf die Problemdefinition, die anzustrebende Lösung oder Intervention sowie die verantwortliche Zuständigkeit (Bevington 2020; Dlugosch 2021). Dementsprechend wird im AMBIT-Ansatz mittels bestimmter Arbeitshilfen oder Tools versucht, die unterschiedlichen Sichtweisen der unterschiedlichen Beteiligten zur Sprache zu bringen und miteinander auszuhandeln, um eine bessere Synchronisation der Maßnahmen und Interventionen zu erzielen (Fuggle et al. 2016).

5. Zu AMBITioniert?

Das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment ist in erster Linie kein (eigenständiges) Schulentwicklungskonzept, vor allem, da es insbesondere für die Arbeit an den Schnittstellen unterschiedlicher beteiligter (Hilfe-)Systeme für Kinder und Jugendliche in Risikokonstellationen entwickelt wurde. Wichtige Bereiche der inklusiven Schulentwicklung, z. B. die Unterrichtsentwicklung oder auch Fragen der Führungskultur (Dlugosch et al. 2022), müssten dementsprechend noch differenzierter ausgearbeitet werden. Dennoch: In der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Multiproblemmkonstellationen kann AMBIT aufgrund seiner Adaptivität vor allem für die Voraussetzungen für Lern- und Bildungsprozesse unter erschwerten Bedingungen sensibilisieren und auch konkrete Werkzeuge oder Tools für die interprofessionelle Kooperation bereitstellen.

»Besondere Belastungen treten häufig systemisch auf. Hilf- und Orientierungslosigkeit erfassen alle Ebenen des Systems. Unter diesen Bedingun-

gen müssen Verfahren gefunden werden, die es Schulaufsicht, Schulleitung, Schulsteuergruppen und Lehrkräften erlauben, sich gemeinsam vorzutasten und gemeinsam zu lernen, große Problematiken in weniger überwältigende praktische Probleme zu verwandeln, in einer gemeinsamen Sprache zu kommunizieren« (Mintrop 2020, S. 166).

Für die Inklusion von schwer erreichbaren Schüler:innen ist stärker auf den Support von Pädagog:innen (im Sinne eines *team around the worker*) zu achten, die unmittelbar in die Arbeit mit den Adressat:innen involviert sind, damit die Kontinuität der Arbeit gewährleistet bleiben kann und Delegations- oder Exklusionsmechanismen eher verhindert werden können. Die Leitperspektive bleibt dabei, die Mentalisierungskapazität aller Beteiligten auf allen Ebenen aufrechtzuerhalten. Nichtsdestotrotz müssen daran anschließende Forschungen das Potenzial eines mentalisierungs-basierten Ansatzes, wie AMBIT, sorgsam und ergebnisoffen untersuchen (Fuggle/Fairbairn/Fonagy 2023). Für die Frage nach der Mentalisierungskapazität und dem epistemischen Vertrauen in Schule als Teil der Schulkultur wäre dabei das Methodenrepertoire der quantitativen und qualitativen Netzwerkforschung ein Zugang erster Wahl (Offermanns 2019; Bevington 2020; Dlugosch 2021; Dlugosch/Gingelmaier in Vorb.).

Literatur

- Ainscow, M. (2020a): Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123–134.
- Ainscow, M. (2020b): Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6 (1), 7–16.
- Ainscow, M. (2021): Inclusion and equity in education: responding to a global challenge. In: A. Köpfer/J. J. W. Powell/R. Zahnd (Hg.): *Handbuch Inklusion international*. International Handbook of Inclusive Education (S. 75–87). Opladen, Berlin, Toronto.
- Ainscow, M./Chapman, C./Hadfield, M. (2020): *Changing Education Systems. A Research-based Approach*. London.
- Arndt, A.-K./Werning, R. (2017): Inklusiv Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: M. K. W. Schweer (Hg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 607–624). Wiesbaden.
- Arndt, A.-K./Werning, R. (2021): Inklusiv Schulentwicklung: Trends und Herausforderungen. <https://www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/schulleitung/inklusion/inklusive-schulentwicklung-trends-und-herausforderungen/> (Zugriff am 19.01.2024).
- Asen, E./Fonagy, P. (2023): *Mentalisieren in der systemischen Praxis. Eine Einführung in die mentalisierungsinspirierte systemische Therapie*. Heidelberg.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2016): *Sieben Merkmale guter inklusiver Schule*. Gütersloh.
- Bevington, D. (2020): Creating Resilient Systems of Care for Youth, Families, and Clinicians. In: L. L. Williams/O. Muir (Hg.): *Adolescent Suicide and Self-Injury. Mentalizing Theory and Treatment* (S. 147–161). Berlin.

- Bevington, D./Fuggle, P. (2019): AMBIT. Engaging the Client and Communities of Minds. In: A. Bateman/P. Fonagy (Hg.): *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice* (2. Aufl.) (S. 211–228). Washington DC.
- Bevington, D./Fuggle, P./Fonagy, P. (2015): Applying attachment theory to effective practice with hard-to-reach youth: the AMBIT approach. *Attach Hum Dev*, 17 (2), 157–174.
- Bevington, D./Fuggle, P./Cracknell, L./Fonagy, P. (2017): *Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment. A guide for teams to develop systems of care*. Oxford.
- Boban, I./Hinz, A. (2012): Auf dem Weg zur inklusiven Schule – mit Hilfe des Index für Inklusion. In: V. Moser (Hg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 71–81). Stuttgart.
- Bryk, A. S./Sebring, P. B./Allensworth, E./Luppescu, S./Easton, J. Q. (2010): *Organizing Schools for Improvement. Lessons from Chicago*. Chicago.
- Campbell, C./Allison, E. (2023): Mentalisierung der modernen Welt. In: P. Fonagy/T. Nolte (Hg.): *Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern* (S. 95–113). Stuttgart.
- Dalin, P./Rolf, H.-G./Buchen, H. (1995): *Institutioneller Schulentwicklungsprozess* (2. Aufl.). Bönen.
- Dederink, K. (2012): *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden.
- Ditton, H. (2017): Zum Wirkungszusammenhang der schulischen Handlungsebenen. In: U. Stefens/K. Maag Merki/H. Fend (Hg.): *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 59–84). Münster, New York.
- Dlugosch, A. (2013a): Inklusion als Mehrebenenkonstellation. *Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Sonderdruck* (2), 20–34.
- Dlugosch, A. (2013b): Inklusive Regionen in Österreich. Schul- und Systementwicklung zwischen Pragmatik und Vision. *Journal für Schulentwicklung*, 17 (4), 38–45.
- Dlugosch, A. (2021): Mentalisieren im Netzwerk? Das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) als (inter)professioneller Ansatz im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: S. Gingelmaier/J. Langer/W. Bleher/U. Fickler-Stang/L. Dietrich/B. Herz (Hg.): *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen* (S. 66–77). Bad Heilbrunn.
- Dlugosch, A./Gingelmaier, S. (in Vorb.): Netzwerk. In: R. Markowetz/T. Hennemann/D. Hövel/G. Casale (Hg.): *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung*. Weinheim.
- Dlugosch, A./Henter, M. (2020): Mentalisieren auf mehreren Ebenen? Zum Fall einer exemplarischen Maßnahmenkarriere in der Kinder- und Jugendhilfe. In: S. Gingelmaier/H. Kirsch (Hg.): *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 204–218). Göttingen.
- Dlugosch, A./Henter, M. (2023): Applying AMBIT to teacher training: innovations in Germany. In: P. Fuggle/L. Talbot/C. Campbell/P. Fonagy/D. Bevington (Hg.): *Adaptive Mentalization-Based Integrative Therapy (AMBIT) for People with Multiple Needs: Applications in Practice* (S. 269–289). Oxford.
- Dlugosch, A./Langner, A. (2016): Koordination von ›Inklusion‹. Erste Ergebnisse einer explorativen Studie im Bundesland Tirol. In: V. Moser/B. Lütje-Klose (Hg.): *Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Beiheft, Themenschwerpunkt: Schulische Inklusion (S. 124–139). Weinheim.
- Dlugosch, A./Thönnies, L. (2023): Inklusion als Mehrebenenkonstellation – Beiträge der sozialen Netzwerktheorie und -forschung zur Entwicklung inklusiver(er) Bildungssysteme. In: R. Kuschel/K. Merz-Atalik (Hg.): *Steuerung von Inklusion!? Perspektiven auf Governance Prozesse im Schulsystem* (S. 53–69). Wiesbaden.
- Dlugosch, A./Bevington, D./Henter, M./Nolte, T. (2022): Epistemisches Vertrauen in sozialen Netzwerken – Kulturen des Mentalisierens in Organisationen und zwischen Unterstützungssystemen. In: H. Kirsch/T. Nolte/S. Gingelmaier (Hg.): *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (S. 189–211). Göttingen.

- Feyerer, E. (2021): Inklusive Schulentwicklung. Empfehlungen aus Theorie, Empirie und Praxis. In: K. Resch/K.-T. Lindner/B. Streese/M. Proyer/S. Schwab (Hg.): *Inklusive Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 291–303). Münster.
- Fonagy, P./Nolte, T. (2023): Vorwort. In: P. Fonagy/T. Nolte (Hg.): *Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern* (S. 9–20). Stuttgart.
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E./Target, M. (2015): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart.
- Fuggle, P./Fairbairn, J./Fonagy, P. (2023): Outcomes for Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment informed care for adolescents using a deployment-based approach. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 00, 1–14.
- Fuggle, P./Bevington, D./Duffy, F./Cracknell, L. (2016): The AMBIT approach: working with hard to reach youth. *Mental Health Review Journal*, 21 (1), 61–72.
- Fuggle, P./Talbot, L./Campbell, C./Fonagy, P./Bevington, D. (Hg.) (2023): *Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) for People with Multiple Needs. Applications in Practice*. Oxford.
- Gingelmaier, S./Asseburg, L. (2020): Mentalisieren in (pädagogischen) Organisationen. In: S. Gingelmaier/H. Kirsch (Hg.): *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 65–77). Göttingen.
- Görtler, S.-C. (2017): Instrumente der inklusiven Schulentwicklung. In: V. Moser/M. Egger (Hg.): *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 144–161). Stuttgart.
- Haenisch, H./Steffens, U. (2017): Schlüsselfaktoren für die Entwicklung von Schulen. In: U. Steffens/K. Maag Merki/H. Fend (Hg.): *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 159–184). Münster, New York.
- Heimlich, U. (2021): Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S©). In: K. Resch/K.-T. Lindner/B. Streese/M. Proyer/S. Schwab (Hg.): *Inklusive Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 122–129). Münster.
- Heinrich, M./Werning, R. (2013): »It's Team-Time?« Unterrichtskooperation von SonderpädagogInnen und Fachlehrkräften angesichts zeitlich knapper Ressourcen und asymmetrischer Beziehungen. *Journal für Schulentwicklung*, 17 (4), 26–32.
- Helmke, A. (2004): *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern* (3. Aufl.). Seelze.
- Henter, M./Dlugosch, A. (2018): Das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) im schulischen Kontext? Zur Notwendigkeit eines Perspektivwechsels in der Arbeit mit herausforderndem Verhalten. In: E. Feyerer/W. Prammer (Hg.): *INKLUSION KONKRET. Schriftenreihe des Bundeszentrums Inklusive Bildung & Sonderpädagogik (BZIB)* (S. 24–37). Linz.
- Huber, S. G./Hader-Popp, S./Schneider, N. (2014): *Qualität und Entwicklung von Schule. Basiswissen Schulmanagement*. Weinheim.
- Karic, S./Heyer, L./Hollweg, C./Maack, L. (2019) (Hg.): *Multiprofessionalität weiterdenken. Dinge, Adressat*innen, Konzepte*. Weinheim, Basel.
- Klieme, E. (2016): Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung – Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung. In: U. Steffens/T. Bargel (Hg.): *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule* (S. 45–64). Münster/New York.
- Kruschel, R./Merz-Atalik, K. (2023) (Hg.): *Steuerung von Inklusion!? Perspektiven auf Governance Prozesse im Schulsystem*. Wiesbaden.
- Langner, A./Dlugosch, A. (2013): »Inklusion das ist ja auch nur, [...] so eine Lupe, unter der alles besser sichtbar wird, was sonst so an den Schulen läuft.« – Inklusive Entwicklungen in Reutte/Außerfern. *Journal für Schulentwicklung*, 17 (4), 46–51.

- 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.
- Maag Merki, K. (2008): Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Voraussetzungen und Strukturen. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (2), 22–30.
- Messiou, K./Bui, L. T./Ainscow, M./Gasteiger-Klicpera, B./Bešić, E./Paleczek, L./Hedegaard-Sørensen, L./Ulvseth, H./Vitorino, T./Santos, J./Simon, C./Sandoval, M./Echeita, G. (2022): Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: Implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 21 (2), 355–376.
- Mintrop, R. (2020): Strukturhilfen für Schulentwicklung unter besonders belasteten Bedingungen. *Schulverwaltung spezial*, 22 (4), 163–166.
- Moser, V./Egger, M. (Hg.) (2017): *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Stuttgart.
- Nolte, T./Fonagy, P. (2023): Einleitung. In: P. Fonagy/T. Nolte (Hg.): *Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern* (S. 23–33). Stuttgart.
- Offermanns, E. (2019): *Epistemisches Vertrauen im Kontext eines professionellen pädagogischen Netzwerks*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Koblenz-Landau, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sonderpädagogik.
- Reiser, H./Klein, G./Kreie, G./Kron, M. (1986): Integration als Prozeß. *Sonderpädagogik*, 16 (3), 115–122.
- Resch, K./Lindner, K.-T./Streese, B./Proyer, M./Schwab, S. (Hg.) (2021): *Inklusive Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster.
- Rolff, H.-G. (2012): Grundlagen der Schulentwicklung. In: C. G. Buhren/H.-G. Rolff (Hg.): *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 12–39). Weinheim, Basel.
- Schatz, M. (2011): Leitbild und Schulprogramm. In: S. G. Huber (Hg.): *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Feldern des Schulmanagements* (3. Aufl.). Köln.
- Steffens, U. (2017): Schulqualität – Rekonstruktion einer Idee und ihre Folgen. In: U. Steffens/K. Maag Merki/H. Fend (Hg.): *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 29–57). Münster, New York.
- Trageser, H./von Ilseman, C. (2020): Wie Projekte zur Unterstützung von »Schulen in kritischer Lage« gelingen können. *Schulverwaltung spezial*, 22 (4), 189–192.
- Twemlow, S. W./Fonagy, P./Sacco, F. C. (2012): A developmental approach to mentalizing communities through the Peaceful Schools experiment. In: N. Midgley/I. Vrouva (Hg.): *Minding the Child. Mentalization-Based Interventions with Children, Young People and their Families* (S. 187–201). London/New York.
- Werning, R. (2012): Inklusive Schulentwicklung. In: V. Moser (Hg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 49–61). Stuttgart.
- Werning, R./Riecke-Baulecke, T. (2018): Inklusive Schulentwicklung. In: B. Lütje-Klose/T. Riecke-Baulecke/R. Werning (Hg.): *Basiswissen Lehrerbildung. Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 78–101). Hannover.
- Werning, R./Mackowiak, K./Rothe, A./Müller, C. (2017): Inklusive Grundschule – Eine empirische Analyse von Gelingensbedingungen und Herausforderungen. *Empirische Pädagogik*, 31 (3), 323–339.

Mentalisierungsbasierte Professionalisierung für inklusive Unterrichts(-planungs-)Prozesse

Frauke Milius, Marcel Veber

1. Einleitung

Kindliche Entwicklung und damit verbunden Unterrichts(-planungs-)Prozesse werden nicht selten technisiert (z. B. Schäperklaus 2017) und defizitorientiert (Göppel 2015) ausgeleuchtet. Deutlich wird dies durch eine zunehmende trainingsorientierte Betrachtung von Defiziten (u. a. Rohde/Schick 2021) versus einer ganzheitlichen Betrachtung von Entwicklungsprozessen, wie es im Feld der mentalisierungsbasierten Pädagogik erfolgt. In dieser defizitorientierten Betrachtung werden notwendige Beziehungsfacetten (Hechler 2018) im Unterrichtsprozess nicht adäquat ausgeleuchtet, obwohl Bildungsprozesse auch auf Beziehungsgestaltung aufbauen. Dabei ist eine enge, vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:innen von hoher Bedeutung für den Lernerfolg (Roorda/Koomen/Spilt/Oort 2011) und unter anderem zur Festigung notwendigen epistemischen Vertrauens zu berücksichtigen (Koch/Gingelmaier 2018; Rauh 2018). Für dieses Berücksichtigen kann Mentalisieren in der Unterrichtsvorbereitung ein Zugang sein, um neben fachdidaktischen und methodischen Entscheidungen auch die lernseitigen Vielfaltsfacetten einzubeziehen (z. B. Gingelmaier/Gingelmaier 2020). Konkret kann eine mentalisierende Haltung lehrseits, die sich u. a. in einer offenen, stetigen Beziehungsgestaltung, dem »Aushalten von Nicht-Wissen« (Link et al. 2023, S. 59) sowie dem Verständnis für Nicht-Gelingen darstellt (Gingelmaier/Schwarzer/Nolte/Fonagy 2021; Link et al. 2023), als Professionalitätsfacette in Form der Reflexion für den Umgang mit Heterogenität und daraus resultierender Komplexität verstanden werden. Ergänzend zu der professionellen pädagogischen Haltung, die als »pädagogischer Kompass« (Kaiser et al. 2022, S. 70) Orientierung in der Aushandlung und Vermittlung mit den »organisationalen Rahmenbedingungen« (Kaiser et al. 2022, S. 70) gewährleistet und den Umgang im pädagogischen Feld sowohl steuert als auch ordnet (Junge 2020), verfügt die mentalisierende Haltung über die stetige Reflexion und somit »die Fähigkeit, die innere psychische Welt bei sich und an-

deren wahrzunehmen und verstehen zu können« (Link et al. 2023, S. 49). Somit ist die mentalisierende Haltung die grundlegende Voraussetzung für den Unterrichtsplanungsprozess, der essenziell für den inklusiven Unterricht ist. Hierbei ist allerdings zu konstatieren, dass Mentalisierung in Unterrichtsplanungsprozessen (als Professionalisierungsstrategie) bislang nicht erforscht worden ist.

Ziel ist es, mentalisierungsbasierte Professionalisierung für inklusive Unterrichts(-planungs-)Prozesse sowie daraus resultierende Bereicherungen für eine mentalisierungsbasierte Inklusionspädagogik zu skizzieren.

2. Theoretische Rahmung

2.1 Inklusive Erziehungs- und Bildungsprozesse unter Exklusionsdruck

Auf administrativer, forschungsbezogener und unterrichtlicher Ebene ist ein Drift zur Kompetenzfokussierung zu beobachten, wobei die Bedeutung von Bildung weniger beachtet wird (Frohn/Heinrich 2018). Diese Verengung von Bildung ist in als inklusiv apostrophierten Zeiten in exkludierenden Strukturen (Steinmetz/Wrase/Helbig/Döttinger 2021) relevant, da Inklusion Partizipation aller Schüler:innen fordert (Hinz 2023). Um Partizipation zu begegnen, eignet sich die Fokussierung auf die Logik der Pädagogik mit dem Ziel, Veränderung durch Analyse des Mensch-Umwelt-Systems zur gesellschaftlichen Partizipation (Ruin/Weber 2020) in das Zentrum pädagogischen Handelns zu stellen, um Exklusionsrisiken (u. a. Kinderarmut: Butterwegge 2022) und Optimierungstendenzen (Würker 2021) entgegenzuwirken sowie lernseitige Erziehungs- und Bildungsprozesse lehrseitig professionell zu rahmen. Dazu bedarf es professioneller Zugänge, die die widersprüchlichen Bewegungen zwischen Inklusion und Exklusion berücksichtigen und lernseitige Partizipation ermöglichen. Hier können durch (Selbst-)Reflexionsprozesse lehrseits Herausforderungen lernseits als Fokus der Lebensprobleme im Unterricht berücksichtigt werden (Amrhein et al. 2023).

Dabei stellt die Überwindung nicht bearbeiteter, lernseitiger Hürden eine lehrseitige Aufgabe dar. Um inklusives, lebensorientiertes Lernen zu ermöglichen, eignen sich verstehende Zugänge, die multidimensionale Bedingungsfaktoren von Lernen beleuchten.

2.2 Inklusive Unterrichts(-planungs-)Prozesse

Inklusion wird als Reform verstanden, die über die Betrachtung von Sonderpädagogik hinausgeht – aber explizit berücksichtigt (Katzenbach 2022) – und

gesellschaftliche Teilhabe durch Barrierenabbau ermöglicht. Für Schule bedeutet dies, im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt zu agieren, um Partizipation zu ermöglichen (Boban/Hinz 2022). So kann Inklusion als multiprofessionelle Herausforderung verstanden werden, die mit Kooperationsprozessen und (Selbst-)Reflexion einhergeht (u. a. Becker 2022). Für inklusiven Unterricht und dessen Planung impliziert dies, Unterricht »im Spannungsfeld der Pole Individualisierung und Gemeinsamkeit einerseits, Offenheit und Strukturierung andererseits« (Lütje-Klose 2011, S. 15) zu verstehen und zu adaptieren.

Allgemein zeigt sich im Unterrichtsverlauf eine Tendenz zur Gleichförmigkeit (Einstieg, Erarbeitung, Sicherung: Greiten 2015). In Praktiken manifestierende Routinen sind schwer modifizierbar und begünstigen berufsbiografische Tradierungen (Trumpa/Franz/Greiten 2016). Die tradierten Planungsschwerpunkte zeigen sich u. a. in der Orientierung an der Gemeinsamkeit der Klasse (Kunze 2016) und der Aufgabenausgestaltung (Bromme 1981). Diese curriculumsbasierte Tendenz zur Gleichförmigkeit ist inkohärent zu Differenzierungen für lernseitige Partizipation. Es besteht hiermit das Problem, die Logik der Pädagogik zu verlassen und eine systemstabilisierende Anpassung von Schüler:innen zu evozieren, ohne lehrseitige Gestaltungsmöglichkeiten zu hinterfragen.

2.3 Inklusive Beziehungsgestaltung und Professionalisierung

Unterricht kann als gemeinsame Lerngelegenheit, beeinflusst von wechselwirkenden Faktoren, verstanden werden (Kunter/Trautwein 2018). Dabei sind Beziehungsgestaltung (Hattie/Zierer 2019) und lehrseitige Perspektiven elementare Faktoren in Unterrichts(-planungs-)Prozessen (Hirblinger 2018). Entscheidend ist die Berücksichtigung lernseitiger Voraussetzungen (Fischer 2010), deren Zugänglichkeit sich unterscheidet. Zugleich wirken stabile Lehrer:in-Schüler:in-Beziehungen indirekt auf lernseitiges Selbstkonzept und Motivation (Hattie/Zierer 2019). Ein verstehendes Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler:in ist auch erstrebenswert, da negative Beziehungen Stressempfinden erhöhen (Aldrup et al. 2018). Dabei sind lehrseitige Perspektiven maßgeblich im professionellen Arbeitsbündnis, da »Alter, Geschlecht, Schichtzugehörigkeit und Ausbildung [...] dabei eine ähnlich große Bedeutung zu[kommt] wie die eigene Lebenspraxis und Lebenssituation« (Gerspach 2021, S. 35). Für inklusive Professionalisierung ist die Auseinandersetzung mit dem Selbst zu betonen. Zum Erkennen dieser Verwobenheit sind selbstreflexive Zugänge unerlässlich (Kreuzer 2013), damit lehrseitige Ablehnungsmechanismen ausgehandelt werden können. Dies geht einher mit der Anerkennung von Heterogenität als Aufgabe der

Profession. Indem Unterricht pädagogisch als Beziehungsgeflecht verstanden wird (auf fachlicher und emotionaler Ebene), können Anerkennungsprozesse durch stabile Beziehungen angeregt und diskriminierenden Wechselwirkungen begegnet werden (Erbring 2012).

2.4 Mentalisieren in Unterrichts(-planungs-)Prozessen

Mentalisieren kann als Ausgangspunkt pädagogischer Prozesse und Aspekt professioneller pädagogischer Kompetenz gesehen werden (Schwarzer 2019). Im Sinne pädagogischer Kompetenz – nach Klieme und Kunter (2006) mit der Erweiterung von Hirblinger (2018) – ist durch Mentalisieren lehrseitiger Kompetenzzuwachs und Unterstützung lernseitiger Entwicklungsprozesse zu vermuten (Schwarzer 2020). Dabei unterstützt lehrseitiges Mentalisieren das Verstandenwerden, die lernseitige Sicherheit sowie die Lernprozesse durch Anregung und Unterstützung. Indem die Lehrkraft Wechselwirkungen in Lerngelegenheiten mentalisiert, können unterrichtliche Prozesse auf Verständnis abgestimmt und unterstützend gerahmt werden (Rauh 2018). Die Mentalisierungsfähigkeit beeinflusst dabei lehrseitige Kompetenzaspekte wie Überzeugungen, Werte, Ziele, motivationale Orientierungen, Professionswissen und Selbstregulation (Schwarzer 2020). Das Professionswissen umfasst Wissen über Fachdidaktik, Fach und Schüler:innen (Schwarzer 2020).

Dabei sind Barrieren der Lehrer:innen zu beachten; lehrseitig selbstwahrgenommene Grenzen im Sinne des »gesellschaftlichen Imperativs zur Selbstoptimierung« (Gerspach 2018, S. 174) sind aufgrund der Verwobenheit von Erwartungen an einen selbst und an das Gegenüber zu regulieren. In Unterrichts(-planungs-)Prozessen manifestiert sich diese Notwendigkeit v. a. in lehrseitigen Fachzugängen: Hürden durch nicht übertragbare Zugänge zu Themenbereichen zeigen sich u. a. durch lehrseitige Anforderungen und Erwartungen an Schüler:innen, denen inhaltliche Erschließung verwehrt bleibt. Hierbei ist es in Unterrichts(-planungs-)Prozessen notwendig, lehrseitige Neigungen nicht mit vermeintlichen, lernseitigen Mängeln in Einklang bringen zu wollen, sondern solche Differenzen zu erkennen und auszuhalten (Gerspach 2018).

So kann mentalisierungsbasierte Unterrichtsplanung als Professionalisierungsstrategie der Lehrkraft interpretiert werden, da durch mentalisierende Zugänge ein fördernder Beitrag zur Unterrichtsqualität vermutet werden kann (Rauh 2018). Dabei bedeutet mentalisierungsbasierte Professionalität, »auch unter Stress nachdenken und nachfühlen zu können, warum jemand etwas macht oder machen will, sowie eigene Verwicklungen zu erkennen« (Rauh 2018, S. 260).

3. Methode

3.1 Operationalisierte Fragestellung

Da unterrichtliches Mentalisieren, die Grundlage inklusiven Unterrichts, als Professionalisierungsstrategie bislang kaum erforscht wurde, ergeben sich folgende Fragen:

1. Was sind die Wirkungen von mentalisierungsbasierten Zugängen für inklusive Unterrichts(-planungs-)Prozesse?
2. Welche mentalisierungsbezogenen Kompetenzen sind aus Sicht der befragten Lehrer:innen zur Gestaltung von inklusivem Unterricht notwendig und wie können diese in interprofessionelle Kooperations- und Kollaborationsprozesse eingeflochten werden?

Hierbei ist der pädagogische Fokus für eine mentalisierungsbasierte Inklusionspädagogik herauszustellen und sich von therapeutischen Zugängen abzugrenzen. Des Weiteren ist eine Präjudizierung – auf Basis der theoretischen Ausführungen – vorgenommen.

3.2 Projektbezug und Sampling

In DiaGU¹ wird mit acht Schulen im qualitativen Längsschnitt (Design-Based-Research) inklusiver Unterricht entwickelt, beobachtet und über die Entwicklung von Zugängen didaktischer Diagnostik adaptiert. Am Standort Osnabrück bestehen Kooperationen mit drei Grundschulen und sieben Grundschullehrer:innen wie Sonderpädagog:innen.

Die Ergebnisdarstellung erfolgt als Fallkontrastierung (Schreier 2011) von jeweils einer Lehrkraft der Grundschulen, um differente Fokussierungen, resultierend aus der Differenz zwischen Individuum und Institution aufgrund hoher Anforderungen an Inklusion und Schule, aufzuzeigen, unter Berücksichtigung individueller Verortung in Institutionen (Gerspach 2022).

1 DiaGU: Förderbezogene Diagnostik zur Gestaltung inklusiver, binnendifferenzierter, adaptiver Unterrichtssettings für die Primarstufe, Sekundarstufe I und Berufsfachschule. Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Förderkennzeichen: 01NV2111A_B_C, drei Standorte: Osnabrück: Primarstufe; Heidelberg: Sekundarstufe; Fulda: Berufsfachschulen.

Frau Aster ist Klassenlehrerin von 18 Schüler:innen an einer Grundschule in ländlicher Umgebung. Die Mehrheit dieser Schüler:innen verwendet Deutsch als Erstsprache und eine Schülerin hat einen anerkannten Förderbedarf mit zwei Stunden pro Woche sonderpädagogischer Unterstützung.

Frau Eiche ist Klassenlehrerin an einer Schule, die sie als Brennpunktschule bezeichnet und deren Einzugsbereich sich überwiegend über einen sozial benachteiligten Stadtteil erstreckt. In ihrer Klasse spricht keine:r der 19 Schüler:innen Deutsch als Muttersprache. Innerhalb der Schülerschaft sind drei Schüler:innen mit diagnostiziertem Förderbedarf, die 19 Wochenstunden sonderpädagogische Unterstützung erfahren, welche jedoch allen Schüler:innen gleichermaßen zur Verfügung steht.

Frau Calla unterrichtet an einer städtisch gelegenen, privaten Grundschule in einem multiprofessionellen Team, bestehend aus Schulbegleiter:innen, Fachlehrkräften und Sonderpädagog:innen. In der inklusiven Schule bestehen jahrgangsübergreifende Klassen in der Regel aus etwa zwanzig Schüler:innen mit vielfältigen Förderbedarfen.

3.3 Design

Es werden Ergebnisse aus leitfadengestützten Interviews (60–90 Min.) vorgestellt, die zur Ausgangslagenerhebung geführt und mit einer konsensual entwickelten, strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz/Rädiker 2022) ausgewertet wurden. Für die Hauptkategorien erfolgte entlang des Interviewleitfadens eine deduktive, für die Subkategorien eine induktive Kategorienentwicklung. Die Kodierung des Materials mittels MAXQDA erfolgte separat von zwei Forscher:innen. Themenmatrizen sind zur Kategorienauswertung in fallbezogenen, thematischen Zusammenfassungen generiert worden (Kuckartz/Rädiker 2022).

Zur Erschließung mentalisierungsbasierter Zugänge, Kompetenzen und Professionalisierungsprozesse mithilfe der QDA, deren Erfassung (un)bewusster Wahrnehmungen limitiert ist, werden folgende auf den theoretischen Ausführungen aufbauende Operationalisierungen vorgenommen: Mentalisierungsbasierte Zugänge werden anhand der Äußerungen des Verstehens von unterrichtlichen Erziehungs- und Bildungsprozessen codiert, in der Reflexivität von lehr- und lernseitigen Dynamiken sowie lehrseitige Perspektivenwechsel sich konstituieren. Des Weiteren umfassen Äußerungen des Verstehens die

Thematisierung lernseitiger Perspektiven und Sichtweisen sowie das eigene Verständnis und die Wertung dessen. Mentalisierungsbasierte Kompetenzen (Hierdeis/Würker 2022) fokussieren (Selbst-)Reflexion, die Gestaltung von für Schüler:innen Sicherheit bietenden Unterrichts(-planungs-)Prozessen sowie die Thematisierung von Herausforderungen. Mentalisierungsbasierte Professionalisierung wird durch Reflexion eigener Fähigkeiten und Grenzen, durch Inbezugnahme von Kooperationen sowie Zusprechung von entsprechenden Rollen erfasst.

4. Ergebnisse

4.1 Wahrnehmung von Heterogenität

Frau Aster fordert lernseitige Heterogenität heraus, da diese »eher anstrengend [ist], als dass es mir = es mir irgendwie was bringt« (I11, 139 f.). Sie beschreibt ihre Aufgabe darin, »auf jeden einzelnen eingehen« (I11, 141 f.) zu müssen und dennoch »gar keinem mehr gerecht« (I11, 143) zu sein. Die didaktische Herausforderung liege darin, Stunden »spontan am Morgen« (I11, 59) zu adaptieren. Hierbei betrachtet sie vor allem Kinder mit Herausforderungen, da diese »viel Zeit kosten« (I11, 74) und enge Begleitung im Lernprozess benötigen.

Frau Eiche nimmt Heterogenität wahr, versteht diese weniger als Herausforderung. Sie sieht, dass ihre Schüler:innen »zu Hause wenig bis kein Deutsch sprechen, sondern nur in der Schule Deutsch sprechen« (I13, 78 f.), doch dies sei kein didaktischer Aufwand, sondern die Unterrichtsrahmung. Sie erfährt durch die Schüler:innen eine »liebenswerte Klasse« (I13, 82 f.). Auch wenn durch individuelle Lernvoraussetzungen spontane Adaptionen stattfinden, setzen sie Planabweichungen nicht unter Druck. Sie sieht Möglichkeiten, dies »an andere[r] Stelle ehm aufholen« (I13, 315) zu können.

Frau Calla sieht Heterogenität der Schüler:innen in den individuellen Charakteren, denn »nicht nur, was das Lernen angeht, sind die [Schüler:innen] unterschiedlich, auch, was die sozialen Fähigkeiten angeht, sind die extrem unterschiedlich« (I12, 58 ff.). Die schulische Begleitung sieht sie als ihre Aufgabe. Dennoch beeinflusst die lernseitige Heterogenität den Unterrichtsverlauf. »Also schwierig wird es immer dann, wenn die Schere groß wird« (I12, 149 f.), die Lehrkraft sich also in einem Spannungsfeld befindet. Mit dem Ziel, »jedes einzelne Bedürfnis am besten [...] abzubilden« (I12, 233), sieht sie Herausforderungen darin, die als alleinige Lehrkraft nicht zu bewältigen sind.

4.2 Referenzpunkte in Unterrichtsplanungsprozessen

Frau Aster orientiert sich in alleiniger Unterrichtsplanung vermehrt an der Gemeinsamkeit der Klasse und fokussiert mit curricularer Rahmung v. a. vorherige Stundenverläufe. Sie »plant schon ziemlich offen« (I11, 117), um Adaptionen vorzunehmen und lernseitige Bedürfnisse zu berücksichtigen. Planend betrachtet sie auch Schüler:innen, die »vor [...] was weiß ich wie viel Jahren noch zur [...] Förderschule gegangen« (I11, 253–254) wären, und nimmt eine leistungsbezogene Kategorisierung vor.

Im Gegensatz dazu plant Frau Eiche Unterrichtsreihen im Jahrgangsteam. Dabei orientieren sie sich an Lehrplänen und richten die Planung an der Gemeinsamkeit der Klasse aus. Die Planung ist eher geschlossen, ermöglicht aber Adaptionen. Frau Eiche ist es »ist immer wichtig, dass das Material [...] passend ist für die Kinder« (I13, 145), v. a. um Sprachbarrieren entgegenzuwirken.

Auch Frau Calla plant Unterrichtseinheiten im Klassenteam. Die Besonderheit sind differente Fokusse, die im Planungsprozess vereint werden und Mehrperspektivität ermöglichen. Frau Calla fokussiert sich als Grundschullehrerin auf Lehrpläne und Ziele, während Sonderpädagog:innen berücksichtigen, »was braucht das Kind wirklich [...] unabhängig davon, was es vielleicht lernen soll« (I12, 353 ff.).

4.3 Unterrichtsgestaltung

In der Unterrichtsgestaltung versucht Frau Aster, individuelle Freiräume trotz Zeitaufwandes zu schaffen. Ihr ist es wichtig, lernseitige Lebenswelten kennenzulernen, um Voraussetzungen und Verhalten einzuschätzen. So pflegt sie einen Erzählkreis am Montagmorgen, durch den sie »so viel über die Kinder [erfährt], aber irgendwo fehlt natürlich wieder [Zeit]« (I11, 197), weshalb fachliche Inhalte »auf der Strecke« (I11, 199) bleiben. So ist es ihr möglich, individuelle Unterstützungsbedarfe wahrzunehmen. Trotz der Orientierung an der Gemeinsamkeit der Klasse erkennt Frau Aster individuelle Bedürfnisse und rahmt individuelle Lernfortschritte, indem sie sich überlegt, »Kinder, die es eben nicht konnten, [...] welche Hilfe brauchen sie« (I11, 537 f.). Gleichzeitig ermöglicht sie Schüler:innen, denen sie ein hohes Können zuspricht, eine Selbsttätigkeit in Binnendifferenzierung durch Aufgabenauswahl. So versucht sie, sonderpädagogische Unterstützung, u. a. durch äußere Differenzierung, allen zu ermöglichen, obwohl es die Rahmung in der Schule nicht vorgibt.

Frau Eiche ist »ganz viel Struktur« (I13, 87) im Unterricht wichtig. Diese diene zur Orientierung, da sie »dadurch ehm genau wissen, [...] was sie im

Unterricht machen müssen und dadurch dann Sicherheit gewinnen, sich auch [...] viel mehr beteiligen« (I13, 90 ff.). Sie erarbeitet viel im Plenum. Unterschiedlich ausgeprägte Sprachdefizite sieht sie bei allen Schüler:innen. Die Notwendigkeit der Besprechung erkennt sie darin, dass »obwohl man vielleicht [...] lieber noch mal mehr selbständig arbeiten lassen würde« (I13, 165 f.), die Schüler:innen externe Bestätigung einfordern. Für individualisierte Unterrichtsphasen stellt Frau Eiche Material zur Verfügung. Dabei ist ihr ein wertfreier, individualisierter Umgang mit Hilfestellungen wichtig. Trotz der Orientierung am Lehrplan fokussiert Frau Eiche vermehrt Individualisierung, sodass zeitliche Verzögerungen für sie keinen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung haben.

In der Modellschule von Frau Calla ist Unterricht zweiphasig. In der Freiarbeitsphase erarbeiten sich die Schüler:innen eigenständig wählbare Inhalte. Bei lernseitigen Herausforderungen gibt sie Hilfestellungen oder die Schüler:innen »arbeiten mit mir gemeinsam dann an der Sache« (I12, 133 f.). Ansprechpersonen sind das gesamte multiprofessionelle Team, das im Unterricht präsent ist. Die Freiarbeitsphase findet im Wechsel mit Gruppenphasen statt, in denen die Klassen zusammengeführt und gemeinsam, gerichtet ein Thema erarbeiten.

4.4 Gelingensbedingungen von inklusivem Unterricht

Frau Aster findet »manchmal schon die Stunden fast zu schade, dass die [Sonderpädagogin] die nur mit Frieda [dem Förderkind] verbringt« (I11, 90 f.); sie wünscht sich »Doppelbesetzung die ganze Zeit« (I11, 346 f.). Davon verspricht sie sich Unterstützung und Verantwortungsteilen in der individuellen Förderung. Durchgehende Doppelbesetzung sei zentral, denn inklusiver Unterricht funktioniere »eben nicht mit diesen zwei Stunden« (I11, 261 f.) an sonderpädagogischer Unterstützung. Kooperationen stärken ihrer Meinung nach Unterricht, der Binnendifferenzierung als Individualisierungsmaßnahme nutzt und der von Multiperspektivität geprägt ist.

Für Frau Eiche sind personelle Ressourcen zentral für inklusiven Unterricht, um bestehende Kooperationen mit Sonderpädagog:innen auszubauen und Tandemarbeit zu realisieren. Sie thematisiert zudem die Notwendigkeit von »[m]ehr Räume[n]« (I13, 512) sowie materiell-mediale Ausstattung, um in Gruppen mit ausreichend Ausstattung inklusive Lehr-Lern-Prozesse zu ermöglichen.

In Kooperationen sieht Frau Calla den Mehrwert, »dass da jemand ist, der dann die Kinder übernimmt« (I12, 174 f.), sodass individualisierte Lernprozesse stattfinden können. In beständigen multiprofessionellen Kooperationen sieht

sie die Beziehung, die zu Schüler:innen aufgebaut wird. Dadurch werde eine Vertrauensbasis geschaffen, durch die inklusiv gearbeitet werden kann. Stärker betont sie das »Bewusstsein dafür, dass wir inklusiv arbeiten wollen« (I12, 274), das sie in Regelschulen vermisst. Inklusion ist für sie dort schwer umsetzbar, da die systemische Rahmung (u. a. Klassengröße, mangelnde Kooperation) dies nicht ermögliche.

5. Diskussion

5.1 Verstehende Unterrichts(-planungs-)Prozesse

Verstehende Unterrichtszugänge sind zentral, um den Unterrichtsprozess beeinflussenden Facetten angemessen zu begegnen. Es zeigt sich im Datenmaterial, dass Verständnis für die Schüler:innen wichtig für den Umgang mit lernseitiger Heterogenität und daraus resultierenden Konsequenzen ist: Die lehrseitige Wahrnehmung von Heterogenität prägt das Handeln (Kap. 4.1). Ebenfalls wirkt sich dies auf die Unterrichtsgestaltung hinsichtlich der Aushandlung der Spannungspole Gemeinsamkeit und Individualisierung aus. Situatives Verstehen (bspw. bei erschwertem Lernen) unterstützt den lehrseitigen Umgang mit didaktischen Herausforderungen und notwendigen Adaptionen (Kap. 4.2 und 4.3). Dabei ist die systemische Rahmung zu berücksichtigen. Verstehende und somit mentalisierungsbasierte Prozesse des Umgangs erweisen sich in kooperativen Settings als leichter zu realisieren, da in Kooperationen auch personelle Unterstützung sowie Verantwortungsübernahme realisiert werden können (Kap. 4.4). Somit wechselwirkt die systemische Rahmung auch mit der eigenen Einstellung zur Unterrichtsplanung. Mit weniger Unterstützung durch systemisch begrenzte Ressourcen gehen auch erhöhte Anforderungen an die einzelne Lehrkraft einher, die somit die individuellen Bedürfnisse vermehrt als didaktische Herausforderung erlebt.

5.2 Mentalisierungsbasierte Professionalisierung

Die eigene Perspektive auf Heterogenität beeinflusst das Handeln im Unterrichts(-planungs-)Prozess sowie erforderliche Anpassungen. Dabei unterliegt die strukturelle Rahmung differenter Ressourcen in Kombination mit dem Lehrplan einer Wechselwirkung mit der lehrseitigen Perspektive und Wahrnehmung von Herausforderungen samt Konsequenzen für das professionelle Handeln (siehe Kap. 4.4). Hierbei zeigen sich multiprofessionelle Kooperationen von

maßgeblicher Bedeutung für verstehende Unterrichtsprozesse, die Sicherheit und Individualisierung ermöglichen.

In diesem Zusammenhang kann die mentalisierungsbasierte Kompetenz der (Selbst-)Reflexion für einen Perspektivenwechsel und somit zur Professionalisierung beitragen. Durch das Erkennen persönlicher Verstrickungen und Bearbeitung dieser kann eine offener gestaltete Unterrichtsstruktur etabliert werden, auch wenn systemische Rahmungen limitieren. Mit aktiver Auseinandersetzung eigener Grenzen und Herausforderungen können Strategien, u. a. zur Stressreduktion, implementiert werden. Dabei kann bspw. durch wiederkehrende Strukturen Sicherheit in Unterrichts(-planungs-)Prozessen geschaffen werden, die lernseitiges Verhalten anders wertet und individualisierte Handlungsräume ermöglicht.

Für mentalisierungsbasierte Professionalisierung heißt dies, die (Selbst-)Reflexionskompetenz zu stärken, um Verwicklungen identifizieren und dadurch Affekte zu regulieren, um vermehrt Heterogenität als professionelle Aufgabe und weniger als didaktische Herausforderung zu bewerten.

5.3 Mentalisierungsbasierte Inklusionspädagogik

Um Partizipation bei steigenden Exklusionsrisiken zu ermöglichen, können mentalisierungsbasierte Zugänge unterstützen, indem u. a. gemeinsame Barrierenbewältigung im Unterricht stattfindet. Dabei zeigen sich verstehende Auseinandersetzungen als hilfreich, die vielfältigen Faktoren erschwerten Lernens zu erkennen und in pädagogischen Gestaltungsprozessen zu berücksichtigen. Insgesamt ist die Verknüpfung einer mentalisierungsbasierten Logik der Pädagogik mit der professionalisierten Inklusionspädagogik essenziell, um den aus der Heterogenität resultierenden Anforderungen im Unterricht gerecht zu werden sowie inklusive Bildungsprozesse gestalten zu können (Kap. 4.1 und 4.4). Zudem ermöglicht diese Verknüpfung selbstreflexive Zugänge im Sinne einer mentalisierungsbasierten Professionalisierung, um dem Unterricht zugrundeliegende Beziehungsmuster durch Stärkung der Anerkennung zu stabilisieren und im Spannungsfeld des Unterrichts eine Aushandlung zwischen den Polen durch Eröffnung von Handlungsräumen zu ermöglichen.

Mit der Abkehr von einer technisierten Inklusion und einer lehrseitigen Orientierung auf lernseitige Defizite können durch mentalisierungsbasierte Inklusionspädagogik Beziehungen gestärkt, der soziale Umgang gefördert und Freiräume gestaltet werden. Durch lehr- und lernseitiges Verstehen kann eine Professionalisierung im Umgang mit Vielfalt erfolgen, basierend auf der Mehrperspektivität, die aus der inklusiven Unterrichtsgemeinschaft als Kooperationsverhältnis hervorgeht.

Zu berücksichtigen ist an dieser Stelle das subsumtionslogische Design der vorgestellten Studie, die die Möglichkeit einer tieferen Auseinandersetzung, wie tiefenhermeneutischen oder rekonstruktiven Analysen, anschließt, um insbesondere die Muster hinter den Mustern in Beziehungsstrukturen auszuleuchten.

6. Abschluss und Ausblick

Der Beitrag verweist auf Chancen, mentalisierungsbasierte Inklusionspädagogik in ganzheitliche Unterrichts(-planungs-)Prozesse zu integrieren. Dabei erweist sich besonders (selbst-)reflexives, verstehendes Lehrer:innenhandeln als elementarer Zugang, um soziale Beziehungen zu stärken und im Umgang mit Vielfalt in diversen Spannungsfeldern professionell zu agieren. So zeigen theoretische Erkenntnisse, dass vielfältiges Potenzial mit mentalisierungsbasierten Zugängen für den teilweise herausfordernden Umgang mit der Komplexität vielfältiger Heterogenitätsfacetten einhergeht.

Diese Erkenntnisse konnten ebenfalls empirisch aus dem Datenmaterial des DiaGU-Projektes expliziert werden. Mentalisierungsbasierte Inklusionspädagogik eröffnet pädagogische Handlungsoptionen im schulischen Alltag, um bei alltäglichen Herausforderungen im Unterrichts(-planungs-)Prozess professionell agieren zu können. Dabei sollten systemische Rahmungen und daraus resultierende Konsequenzen beachtet werden, da diese den Umgang mit Vielfalt maßgeblich determinieren. Hierbei eignet es sich, in dieser Rahmung eben diese Handlungsspielräume zu identifizieren, um systemischen Herausforderungen entgegenzuwirken. An dieser Stelle kann auf die Lehrer:innenbildung allgemein verwiesen werden, um mentalisierungsbasierte Inklusionspädagogik aktiv in das bestehende Schulsystem zu integrieren. Dabei können die hier gewonnenen Erkenntnisse Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung solcher Maßnahmen bilden, um mentalisierungsbasierte Inklusionspädagogik im Unterricht und dessen Planung zu implementieren.

Dieser Beitrag skizziert das Potenzial und die Bereicherungen einer mentalisierungsbasierten Inklusionspädagogik, der im Unterricht verstärkt Beachtung zukommen sollte. Mentalisierungsbasierte Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften eröffnet insbesondere in inklusiven Unterrichts(-planungs-)Prozessen Möglichkeiten, der Komplexität der Vielfalt auch in systemischer Rahmung verstehend zu begegnen.

Literatur

- Aldrup, K./Klusmann, U./Lüdtke, O./Göllner, R./Trautwein, U. (2018): Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136.
- Amrhein, B./Badstieber, B./Müller-Cleve, M./Reisenauer, C./Thiede, M. (2023): »(Er)kenne Dich selbst« – Eine Initiative zur inklusionsorientierten Professionalisierung von (sonder-)pädagogischen Lehrkräften im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. In: M. Hoffmann/T. Hoffmann/L. Pfahl/M. Rasell/H. Richter/R. Seebo/M. Sonntag/J. Wagner (Hg.): *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln* (S. 280–286). Bad Heilbrunn.
- Becker, U. (2022): Multiprofessionelle Kooperation im Kontext inklusiver Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung. In: B. Serke/B. Streese (Hg.): *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 61–70). Bad Heilbrunn.
- Boban, I./Hinz, A. (2022): Inklusion und Partizipation. Kritische Reflexion zweier leitender Konzepte angesichts ihrer Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit. *Zeitschrift für Inklusion*, 17 (4).
- Bromme, R. (1981): Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern. Weinheim.
- Butterwegge, C. (2022): Die polarisierende Pandemie. Deutschland nach Corona. Weinheim.
- Erbring, S. (2012): Mehrbelastung durch Inklusion? Eine neue schulische Herausforderung aus salutogenetischer Sicht. *Lernchancen*, 15, 87–88.
- Fischer, H.-J. (2010): Die Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern. In: S. Tänzer/R. Lauterbach (Hg.): *Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle* (S. 52–63). Bad Heilbrunn.
- Frohn, J./Heinrich, M. (2018): Inkompetente Kompetenzorientierung? Das verkürzte Verständnis der Kompetenzorientierung und die Konsequenzen für die Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung. *Die deutsche Schule*, 110 (1), 65–74.
- Gerspach, M. (2018): *Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik. Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern*. Stuttgart.
- Gerspach, M. (2021): *Verstehen, was der Fall ist. Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik*. Stuttgart.
- Gerspach, M. (2022): Anforderungen an eine mentalisierungsfördernde Institut. In: H. Kirsch/T. Nolte/S. Gingelmaier (Hg.): *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (S. 164–188). Göttingen.
- Gingelmaier, S./Gingelmaier, S. (2020): Die Feentür. Ein Beispiel einer alltäglichen mentalisierungsanregend-didaktischen Idee für die Schule. In: S. Gingelmaier/H. Kirsch (Hg.): *Praxisbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik* (S. 131–135). Göttingen.
- Gingelmaier, S./Schwarzer, N.-H./Nolte, T./Fonagy, P. (2021): Epistemisches Vertrauen – Eine wichtige Ergänzung für die mentalisierungs-basierte (Sonder)Pädagogik. *Menschen: Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten* 44 (5), 29–35.
- Göppel, R. (2015): Was prägt unsere Konstruktionen von »Kindheit«? In: J. Heilmann/A. Egger-Schmid Noerr/U. Pforr (Hg.): *Neue Störungsbilder – Mythos oder Realität? Psychoanalytisch-pädagogische Diskussionen zu ADHS, Asperger-Autismus und anderen Diagnosen* (S. 23–52). Gießen.
- Greiten, S. (2015): Vor dem Unterrichten steht die Unterrichtsplanung: Didaktische und methodische Herausforderungen für inklusive Lehr-Lernsettings in den Sekundarstufen. In: I. Schnell (Hg.): *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 233–241). Bad Heilbrunn.
- Hattie, J./Zierer, K. (2019): *Visible learning insights*. London, New York.

- Hechler, O. (2018): Mentalisierungsfördernder Unterricht. Bindungstheoretische Grundlagen und didaktische Ansätze. In: S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg (Hg.): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik (S. 173–187). Göttingen.
- Hierdeis, H./Würker, A. (2022): Psychoanalytische Pädagogik der Schule. In: H. Hierdeis/A. Würker (Hg.): Praxisfelder der Psychoanalytischen Pädagogik. Pädagogische Interaktionen verstehen und förderlich gestalten (S. 65–82). Gießen.
- Hinz, A. (2023): Inklusive und demokratische Bildung: Überlegungen zur intersektionalen Revitalisierung der Inklusionsdebatte. Zeitschrift für Inklusion, 17 (3).
- Hirblinger, H. (2018): Psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen für die Lehrerbildung. Wahrnehmung, sprachliches Handeln und Erfahrungsorganisation. Gießen.
- Junge, A. (2020): Sonderpädagog:in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung: Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn.
- Kaiser, M./Friedberger, V./Horst, L.-M./Schwermann, A./Seitz, S. (2022): Professionelle pädagogische Haltung und Kasuistik: Begabungs- und Leistungsförderung im Dazwischen von Theorie und Praxis. In: G. Weigand/C. Fischer/F. Käpnick/C. Perleth/F. Preckel/M. Vock/H.-W. Wollersheim (Hg.): Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule (S. 67–79). Bielefeld.
- Katzenbach, D. (2022): Die Frage nach der sonderpädagogischen Expertise in der inklusiven Bildung. Der Barrierebegriff als Orientierung. In: J. Frohn/A. Bengel/A. Piezunka/T. Simon/T. Dietze (Hg.): Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke (S. 173–185). Bad Heilbrunn.
- Klieme, E./Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 52, 876–903.
- Koch, E. J./Gingelmaier, S. (2018): Epistemisches Vertrauen und Mentalisieren in der Schulpraxis. Ein Fallbeispiel einer konkreten Unterrichtsplanung und -durchführung. In: S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg (Hg.): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik (S. 188–195). Göttingen.
- Kreuzer, T. F. (2013): Die Wurzeln pädagogischen Handelns bei Janusz Korczak und die »Neue Lernkultur« in der heutigen Lehrerausbildung von Baden-Württemberg. In: R. Godel-Gaßner/S. Krehl (Hg.): Facettenreich im Fokus. Janusz Korczak und seine Pädagogik – historische und aktuelle Perspektiven (S. 297–316). Jena.
- Kuckartz, U./Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden. Weinheim.
- Kunter, M./Trautwein, U. (2018): Psychologie des Unterrichts. Paderborn.
- Kunze, I. (2016): Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: I. Kunze/C. Solzbacher (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II (S. 15–31). Baltmannsweiler.
- 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.
- Lütje-Klose, B. (2011): Müssen Lehrkräfte ihr didaktisches Handwerk verändern? Inklusive Didaktik als Herausforderung für den Unterricht. Lernende Schule, 14 (55), 13–15.
- Rauh, B. (2018): Inklusion, Mentalisierung und emotional-soziale Teilhabe. In: S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg (Hg.): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik (S. 256–266). Göttingen.
- Rohde, A./Schick, K.-S. (2021): Inklusiv heißt nicht »alles ist möglich«. Durch gezieltes Lernstrategietraining kommunikativen Fremdsprachenunterricht für unterschiedliche Lerner:innen ermöglichen. In: C. Bätge/P. Cloos/F. Gerstenberg/K. Riechers (Hg.): Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge (S. 284–301). Weinheim.

- Roorda, D.L./Koomen, H.M.Y./Spilt, J.L./Oort, F.J. (2011): The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81 (4), 493–529.
- Ruin, S./Veber, M. (2020): Potenzialorientierte Diagnostik im Sport. *sportunterricht*, 69 (8), 359–363.
- Schäperklaus, P. (2017): Die Ideenliste für störungsfreien Unterricht. Sofort umsetzbare Maßnahmen und Sanktionen mit nachhaltiger Wirkung. Mülheim an der Ruhr.
- Schreier, M. (2011): Systematik der Stichprobenverfahren. In: G. Naderer/E. Balzer (Hg.): *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen – Methoden – Anwendungen* (S. 242–256). Wiesbaden.
- Schwarzer, N.-H. (2019): *Mentalisieren als schützende Ressource. Eine Studie zur gesundheits-erhaltenden Funktion der Mentalisierungsfähigkeit*. Wiesbaden.
- Schwarzer, N.-H. (2020): Mentalisieren als Einflussfaktor auf pädagogische Professionalität – konzeptionelle Überlegungen. In: S. Gingelmaier/H. Kirsch (Hg.): *Praxisbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik* (S. 53–64). Göttingen.
- Steinmetz, S./Wrase, M./Helbig, C./Döttinger, I. (2021): *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Baden-Baden.
- Terhart, E. (2011): *Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*. In: W. Helsper/R. Tippelt (Hg.): *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim u. a.
- Trumpa, S./Franz, E.-K./Greiten, S. (2016): *Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review*. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (1), 80–92.
- Würker, A. (2021): *Das Kafkaeske an der Optimierungsforderung. Überlegungen zu subjektiven Nebenwirkungen eines trivial scheinenden Anspruchs an schulische Erziehung*. *Psycho-sozial*, 44 (4), 22–35.

Mentalisieren als Professionalisierungsstrategie für Sonderpädagog:innen

Nicola-Hans Schwarzer

1. Einleitung

Die Bedeutung von Begriffen wie »Pädagogische Professionalität«, »professionelle Kompetenz« und »Professionalisierung« nimmt im (sonder-)pädagogischen Diskurs zu (Helsper/Tippelt 2011). In diesem Zusammenhang wird versucht, die Merkmale und Fähigkeiten zu beschreiben und empirisch zu fassen, die gute Lehrer:innen auszeichnen (pädagogische Professionalität). Dies geht mit dem Versuch einher, jene Merkmale und Fähigkeiten des pädagogischen Personals durch gezielte Angebote im Rahmen von Aus- und Fortbildung zu fördern (Professionalisierung) (Tenorth 2006; Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2009).

Die explizite Kompetenzorientierung ist insbesondere auf die Ergebnisse früher Schulleistungsstudien zurückzuführen. Nach den Ergebnissen der ersten TIMMS- und PISA-Studien kam es um die Jahrtausendwende zu einem bildungspolitischen Paradigmenwechsel, der mit der Fokussierung auf die tatsächlich erzielten und messbaren Lernerfolge der Lernenden einherging (Terhart 2002). Statt detaillierter Vorgaben in Form von Erlässen, Gesetzen und Lehrplänen galten nun die tatsächlich erzielten Lernfortschritte als Hinweise für die Wirksamkeit eines Bildungssystems (Helmke 2014). Dies führte neben umfangreichen Forschungsprojekten auch zu kritischen Gegenbewegungen, die die starke Kompetenzorientierung kritisierten (z. B. Bellmann/Müller 2011).

Empirischen Befunde, wie beispielsweise John Hatties Metaanalyse (2015; siehe auch Kunter et al. 2011; Helmke 2014), legen nahe, dass die professionellen Fähigkeiten von Lehrer:innen zu Lernfortschritt und Entwicklungen aufseiten der Schüler:innen beitragen. Festzuhalten ist demnach, dass der bzw. die Lehrer:in aufgrund ihrer professionellen Fähigkeiten einen entscheidenden Einfluss auf die Qualität von Unterricht verübt und so maßgeblich die Lern- und Bildungsprozesse von Schüler:innen mitgestaltet.

2. Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen

Seit der Jahrtausendwende lässt sich eine deutliche Zunahme von theoretischen und empirischen Arbeiten feststellen, die sich mit den Bedingungen von wirksamem Unterricht auseinandersetzen. Dieser Anstieg geht mit der Entwicklung von umfassenderen theoretischen Rahmungen zur Beschreibung von professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen einher (vgl. Kunter et al. 2011). Hierbei wird die zentrale Bedeutung von kognitiven, emotionalen und motivationalen Merkmalen von Lehrer:innen in ihrem Zusammenspiel berücksichtigt (siehe auch Kunter/Pohlmann 2015, S. 264). Bei der Sichtung einschlägiger Studien aus den 1980er Jahren fällt auf, dass diese zumeist auf sehr spezifische Aspekte des Unterrichts fokussierten. Der bzw. die Lehrer:in oder einzelne Lehrer:innenmerkmale wurden im Zuge dessen zumeist isoliert betrachtet, wodurch eine ganzheitliche Perspektive fehlte (vgl. Kunter/Pohlmann 2015). Besonders die Arbeit von Hatte (2015) verdeutlicht, dass Lehrer:innen offenkundig eine entscheidende Rolle für erfolgreiche Bildungs- und Lehr-Lernprozesse zukommt, was in den empirischen Studien der 1980er Jahre unzureichend berücksichtigt wurde.

In jüngerer Zeit ist es gelungen, die Modellierung professioneller Kompetenzen so weiterzuentwickeln, dass die Komplexität der Lehrtätigkeit unter Berücksichtigung der vielfältigen Einflussfaktoren und berufsspezifischen Anforderungen angemessener abgebildet wird. Als theoretische Grundlage für aktuelle Forschungen dienen in diesem Zuge Kompetenzmodelle, die das gesamte Spektrum des Lehrberufs abdecken und eine breite Palette von Kompetenzfacetten modellieren und empirisch erfassen (vgl. Rothland 2013). Ein anerkanntes Modell ist das Kompetenzmodell des COACTIV-Forschungsprogramms (siehe Baumert/Kunter 2011), das pädagogisch-professionelle Handlungskompetenz von Lehrer:innen als mehrdimensionales Konstrukt beschreibt, das aus den Kompetenzfacetten »Überzeugungen und Werthaltungen«, »Motivationalen Orientierungen«, »Professionswissen« und »Selbstregulation« besteht (Baumert/Kunter 2011, S. 32). Diese Aspekte beeinflussen gemeinsam und in wechselseitiger Abhängigkeit das professionelle Handeln von Lehrer:innen im schulischen Unterricht (vgl. Kunter/Trautwein 2013; Klusmann 2011).

3. Effektives Lernen: Hinweise aus der Psychotherapie

Allen und Kollegen (2011) heben hervor, dass die Essenz der mentalisierungs-basierten Therapie (MBT) nicht in spezifischen Techniken wie Deutungen oder operanten Verfahren liegt, sondern in der charakteristischen Einstellung der

Therapeut:innen zum Prozess, was als mentalisierende Haltung bezeichnet wird. Diese Haltung ist geprägt von einem besonderen Respekt gegenüber dem innerpsychischen Erleben des oder der Patient:in, erkennt die subjektive Wirkmächtigkeit dessen an und bezieht zudem die mentalen Zustände der oder des Therapeut:in aktiv in den therapeutischen Prozess mit ein (vgl. Euler/Walter 2018).

Im Zuge dessen betont Taubner (2015) die entscheidende Rolle der Validierung des subjektiven Erlebens der oder des Patient:in als zentrale Grundlage für effektive psychotherapeutische Prozesse und Therapiefortschritte. Genauer: Durch die mentalisierende Anerkennung der pathologisch verzerrten Wahrnehmungsmuster und deren Wirkmächtigkeit im subjektiven Erleben der Patient:innen können zwischenmenschliche Situationen geteilter Aufmerksamkeit (sog. We-Mode) geschaffen werden (Bateman et al. 2021). Diese wiederum sind die Grundlage der Arbeitsbeziehung und des therapeutischen Prozesses, innerhalb dessen pathologisch verzerrte Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster gemeinsam erkundet und bearbeitet werden, indem neue oder differenziertere Perspektiven hinzugefügt werden.

Folglich wird innerhalb der MBT der mentalisierenden Haltung des bzw. der Therapeut:in eine größere Bedeutung zugeschrieben als spezifischen, schulenabhängigen Therapietechniken (Fonagy/Allison 2014; Fonagy/Luyten/Allison 2015), was sich auch anhand von Ergebnissen aus Metaanalysen zur Wirksamkeit psychotherapeutischer Interventionen begründen lässt (Leichsenring et al. 2011): Die entscheidenden Faktoren für den erfolgreichen Verlauf einer Psychotherapie sind nicht explizite Interventionen, sondern vielmehr die erlebte Qualität der Arbeitsbeziehung zwischen Patient:innen und Therapeut:innen, ein konsistenter konzeptioneller Behandlungsrahmen und Interventionen, die das Kompetenzerleben und die Handlungsfähigkeit der Patient:innen fördern (Castonguay 2011; Wampold et al. 2011). Um die psychische Gesundheit und die Mentalisierungsfähigkeit bei psychisch erkrankten Personen zu fördern, ist es deshalb von Bedeutung, dass Psychotherapeut:innen mentalisierend auf Patient:innen eingehen (Ramberg/Gingelmaier 2016). Erst wenn dieser Zugang etabliert ist, können spezifische Interventionen und explizite Techniken im methodisch-didaktischen Sinne zielführend und adaptiv eingesetzt werden (Fonagy et al. 2015; Euler/Walter 2018; Taubner 2015).

Diese Überlegung erscheint auch für das schul- und sonderpädagogische Handlungsfeld von Bedeutung, obwohl dort eine primär kompetenzorientierte Ausrichtung zugrunde liegt und die therapeutische Bearbeitung dysfunktionaler, affektiver Erlebensmuster im engeren Sinne keinen Auftrag schulischer Bildung darstellt. Unabhängig von der anders gelagerten Zielsetzung können Lernprozesse in Schule und Unterricht jedoch gleichermaßen als sozial vermittelte

Prozesse beschrieben werden, die sich in Interaktionen und Beziehungen während des Unterrichtsgeschehens entfalten (vgl. Gingelmaier/Schwarzer 2019a; Nolte 2018). Ähnlich wie in psychotherapeutischen Settings könnte die mentalisierende Haltung von Lehrer:innen, die von Ramberg (2018) als wichtiger Bestandteil pädagogischer Kompetenz beschrieben wird, eine zentrale Rolle bei der Gestaltung effektiver Lernprozesse spielen (Ramberg/Gingelmaier 2016): Durch die Integration spezifischer Aspekte der mentalisierenden Haltung in pädagogischem Handeln, die damit einhergehende Stärkung der Mentalisierungsfähigkeit bei Lernenden und die sich simultan einstellende (Wieder-)Öffnung für soziale Lernprozesse aufseiten der Lernenden, kann angenommen werden, dass »sich viele [...] Aspekte einer mentalisierenden Haltung finden, die uneingeschränkt auf das pädagogische Feld übertragbar sind« (Ramberg 2018, S. 94) und so ein weiteres, zentrales Merkmal pädagogisch-professioneller Handlungskompetenz darstellen könnten.

4. Ist Mentalisieren eine Voraussetzung für die Planung und Umsetzung von Unterricht?

Mareike Kunter und Ulrich Trautwein (2013) betonen, dass die Qualität von Unterricht daran bemessen werden kann, wie gut es Lehrer:innen gelingt, bei Schüler:innen verständnisvolle Lern- und Entwicklungsprozesse zu initiieren und aufrechtzuerhalten. Zur Beurteilung der Unterrichtsqualität können verschiedene Ebenen gewählt werden, wobei Sicht- und Tiefenstrukturen unterschieden werden (vgl. Seidel 2003; Helmke 2014). Während Sichtstrukturen beobachtbare Techniken und Organisationsmerkmale des Unterrichts umfassen, wie beispielsweise Muster der Unterrichtsinszenierung, methodisch-didaktische Umsetzungen oder institutionelle Rahmenbedingungen, beschreiben Tiefenstrukturen übergeordnete Merkmale des Lehr-Lern-Prozesses auf einer nicht direkt beobachtbaren Ebene (Kunter/Trautwein 2013). Diese umfassen Aspekte wie die Qualität der Auseinandersetzung der Lernenden mit einem Lerngegenstand oder die Art der Interaktion zwischen den am Lernprozess beteiligten Personen (Helmke 2014).

Die empirische Unterrichtsforschung zeigt, dass Sicht- und Tiefenstrukturen weitgehend unabhängig voneinander variieren (vgl. z. B. Veenman/Kenter/Post 2000) und dass Sichtstrukturen zwar die Rahmenbedingungen für die Unterrichtsgestaltung vorgeben, Tiefenstrukturen jedoch einen größeren Einfluss auf die Lernzuwächse der Schüler:innen haben (z. B. Seidel/Shavelson 2007). Hattie (2015) veranschaulicht beispielhaft, dass konkrete Unterrichtsmethoden und

-techniken wie »Freiarbeit« ($d = .04$), »Innere Differenzierung« ($d = .16$), »Co-Teaching« ($d = .19$) oder die Größe der Klasse ($d = .21$) nur geringfügige Effekte auf die Lernzuwächse der Lernenden haben.

Im Gegensatz dazu zeigen tiefenstrukturelle Merkmale wie die Qualität des Feedbacks ($d = .73$) oder die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung ($d = .72$) einen erheblich stärkeren Einfluss auf die Entwicklungen der Schüler:innen. Zentral im Lichte dieser Befunde ist hierbei die Annahme, dass das Vermögen des oder der Lehrer:in, sich das psychische Erleben der Schüler:innen im Unterricht möglichst akkurat vorstellen zu können, eine wichtige Voraussetzung für erforderliche Anpassungen der Unterrichtsplanung und -umsetzung darstellt. Mentalisieren lässt sich aus dieser Logik heraus als weitere Kompetenzfacette neben den bereits oben genannten Facetten »Überzeugungen und Werthaltungen«, »Motivationale Orientierungen«, »Professionswissen« und »Selbstregulation« anführen, die tiefenstrukturelle Merkmale des Unterrichts beeinflussen. Ähnliche Überlegungen wurden bereits im vorangegangenen Abschnitt des Kapitels für das psychotherapeutische Handlungsfeld angestellt.

Für die Professionalisierung angehender Lehrer:innen kann demnach gefolgert werden: Eine Förderung des mentalisierenden Reflexionsvermögens von angehenden und berufstätigen Lehrpersonen erscheint vielversprechend (Link et al. 2022, 2023) und lässt sich als ein Ziel von Aus- und Fortbildung herausstellen.

5. Praxisbeispiele: Mentalisierungsförderung als Professionalisierungsstrategie

In einem eigenen Projekt (vgl. Gingelmaier/Schwarzer 2019b) wurde die mentalisierungsfördernde Wirkung eines Supervisionsangebots für Studierende im Lehramt Sonderpädagogik evaluiert, das aus 15 Sitzungen (jeweils 90 Minuten) bestand. Die Teilnehmer:innen arbeiteten gemeinsam in der Supervisionsgruppe an Fallbeispielen aus ihren schulpraktischen Erfahrungen. Dabei lag der Fokus darauf, über mentale Zustände als Ursache für komplexe und oft als schwierig erlebte interaktionelle Dynamiken nachzudenken. Die Gruppensupervision unterstützte das Mentalisieren der Teilnehmer:innen, indem sie die multiperspektivische Natur der Gruppe nutzte und durch gezielte Betrachtung eigener und fremder mentaler Prozesse mentalisierende Reflexionsprozesse anregte.

Die Teilnehmer:innen lernten, dass es keine absolute Gewissheit im Hinblick auf mentale Zustände gibt und dass »verstörende Verhaltensweisen« (Bau-

mann/Bolz/Albers 2021) durch unterschiedliche und oft unbewusste mentale Zustände motiviert sein können. Während die Mentalisierungsfähigkeit der Supervisionsgruppe zunahm, war eine ähnliche Entwicklung in der Kontrollgruppe nicht feststellbar – stattdessen blieben die Proband:innen der Kontrollgruppe auf einem vergleichbaren Niveau wie zum ersten Erhebungszeitpunkt. Ein weiteres Programm zur Förderung des mentalisierenden Verständnisses ist das Mentalisierungstraining des Netzwerks »MentEd« (<https://mented.de/erasmus/training>), auf das an dieser Stelle aus Platzgründen nur verwiesen werden kann.

6. Einschränkungen

Es ist ebenso wichtig, die konzeptuellen Überlegungen einer kritischen Bewertung zu unterziehen. Die vorgestellte Argumentation stützt sich auf Erkenntnisse aus der Psychotherapie- sowie der Bildungs- und Unterrichtsforschung. Die Konzeptualisierung der Mentalisierungsfähigkeit als Einflussgröße, die pädagogisch-professionelles Handeln von Lehrer:innen beeinflusst, erscheint schlüssig – jedoch steht die empirische Bestätigung dieser Annahme bislang aus. Zum aktuellen Zeitpunkt handelt es sich um eine theoretisch begründete Konzeptualisierung, deren Überprüfung die Aufgabe laufender und zukünftiger Forschungsprojekte sein wird.

Eine Reihe von Ergebnissen aus eigenen Untersuchungen bestätigen die Annahme, dass die Mentalisierungsfähigkeit von angehenden (z. B. Schwarzer/Gingelmaier 2020) und berufstätigen pädagogischen Fachkräften (Schwarzer et al. 2023) eine gesundheitsförderliche Wirkung zu haben scheint. Inwieweit sich die Mentalisierungsfähigkeit von Lehrer:innen allerdings im konkreten Unterrichtshandeln, in Einstellungen und Haltungen oder in der Planung von Unterrichtssequenzen niederschlägt, wurde bisher in keinen bekannten Studien untersucht. Empirische Arbeiten beschränken sich weiterhin weitgehend auf klinische Bereiche, wie von Badoud und Kollegen (2015) kritisiert wird. Es besteht somit ein erheblicher Mangel an empirischen Studien, die die Bedeutung des Mentalisierungskonzepts für pädagogisches Handeln untersuchen. Folgerichtig es ist dringend notwendig, die in diesem Beitrag aufgestellte Annahme einer empirischen Überprüfung zu unterziehen.

7. Fazit

Basierend auf der zentralen Bedeutung der mentalisierenden Haltung von Therapeut:innen im psychotherapeutischen Setting lässt sich annehmen, dass eine ähnliche Relevanz auch im pädagogischen Bereich besteht. Ähnlich wie in der Psychotherapieforschung, die zeigt, dass übergeordnete Aspekte anstatt spezifischer Techniken entscheidend für die Wirksamkeit von psychotherapeutischen Interventionen sind, konnten ähnliche Befunde auch im Hinblick auf die Wirksamkeit von Unterricht zutage gefördert werden. Hierbei scheinen insbesondere tiefenstrukturelle Merkmale zu entwicklungsförderlichem Unterricht beizutragen, die wiederum durch die Mentalisierungsfähigkeit der Lehrer:innen beeinflusst bzw. von deren mentalisierender Haltung abhängig sind. Dies aufgreifend merken Ramberg und Gengelmaier (2016) an, dass viele Aspekte einer mentalisierenden Haltung, die im therapeutischen Kontext als bedeutend erachtet werden, uneingeschränkt auf das pädagogische Feld übertragbar sind (siehe auch: Ramberg 2018).

Die Annahme, dass eine mentalisierende Haltung es Lehrer:innen ermöglicht, angemessene und förderliche Reaktionen auf die Äußerungen von Kindern und Jugendlichen zu zeigen, findet Zustimmung bei Fonagy und Allison (2014). Diese betonen die katalytische Funktion einer ausgewogenen Mentalisierungsfähigkeit für die Wiederherstellung der Offenheit für soziale Lernprozesse in psychotherapeutischen Kontexten. Genauer: Die Mentalisierungsfähigkeit des oder der Therapeut:in wird hierbei als hinreichende Voraussetzung betrachtet, um die Subjektivität des oder der Patient:in anzuerkennen. Dieses Gefühl des Mentalisiert-Werdens wiederum ermöglicht es Patient:innen, sozial vermittelte Informationen (wieder) zu berücksichtigen und zu integrieren sowie selbst eine mentalisierende Haltung einzunehmen (Fonagy et al. 2015).

Diese Überlegungen unterstreichen die Bedeutung des Mentalisierens in psychotherapeutischen und pädagogischen Zusammenhängen. Weniger einzelne Techniken scheinen charakteristisch für pädagogisch-professionelle Handlungskompetenz zu sein, sondern vielmehr ein Kompetenzspektrum, das sowohl kognitive als auch emotional-affektive Aspekte umfasst. Die Fähigkeit der Lehrer:innen, die mentale Realität der Lernenden als wirkmächtig anzuerkennen und deren Einfluss bei der Organisation von Lernprozessen zu berücksichtigen, scheint dabei ein wichtiger Einflussfaktor zu sein, wenngleich eine empirische Überprüfung dieser Annahme gegenwärtig noch aussteht.

Literatur

- Allen, J. G./Fonagy, P./Bateman, A. (2011): *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis*. Stuttgart.
- Badoud, D./Luyten, P./Fonseca-Pedrero, E./Eliez, S./Fonagy P./Debbané, M. (2015): The French Version of the Reflective Functioning Questionnaire: Validity Data for Adolescents and Adults and Its Association with Non-Suicidal Self-Injury. *PLOS One*, 10 (12), e0145892, 1–14. DOI: 10.1371/journal.pone.0145892
- Bateman, A./Campbell, C./Fonagy, P. (2021): Rupture and repair in mentalization-based group therapy. *International journal of group psychotherapy*, 71 (2), 371–392. DOI: 10.1080/00207284.2020.1847655
- Bateman, A./Campbell, C./Luyten, P./Fonagy, P. (2018): A mentalization-based approach to common factors in the treatment of borderline personality disorder. *Current Opinion in Psychology*, 21, 44–49. DOI: 10.1016/j.copsyc.2017.09.005
- Baumann, M./Bolz, T./Albers, V. (2021): *Verstehende Diagnostik in der Pädagogik. Verstörenden Verhaltensweisen begegnen*. Weinheim, Basel.
- Baumert, J./Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter/J. Baumert/W. Blum/U. Klusmann/S. Krauss/M. Neubrand (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster.
- Bellmann, J./Müller, T. (Hg.) (2011): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden.
- Castonguay, L. G. (2011): Psychotherapy, psychopathology, research and practice: Pathways of connections and integration. *Psychotherapy Research*, 21, 125–140. DOI: 10.1080/10503307.2011.563250
- Euler, S./Walter, M. (2018): *Mentalisierungsbasierte Psychotherapie (MBT)*. Stuttgart.
- Fonagy, P./Allison, E. (2014): The Role of Mentalizing and Epistemic Trust in the Therapeutic Relationship. *Psychotherapy*, 51 (3), 372–380. DOI: 10.1037/a0036505
- Fonagy, P./Luyten, P./Allison, E. (2015): Epistemic Petrification and the Restoration of Epistemic Trust: A new Conceptualization of Borderline Personality Disorder and its psychosocial treatment. *Journal of Personality Disorders*, 29 (5), 575–609. DOI: 10.1521/pedi.2015.29.5.575
- Gingelmaier, S./Schwarzer, N.-H. (2019a): Beziehung, Beziehungsgestaltung und Mentalisieren. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 12–18.
- Gingelmaier, S./Schwarzer, N.-H. (2019b): Die Bedeutung von Mentalisierung und Epistemischem Vertrauen für die Förderung psychischer Gesundheit durch Supervision – Theoretische Zusammenhänge und erste Befunde einer empirischen Pilotstudie. In: E. Reinfelder/R. M. Jahn/S. Gingelmaier (Hg.): *Supervision und psychische Gesundheit* (S. 125–137). Wiesbaden. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-22193-5_8
- Hattie, J. A. C. (2015): *Lernen sichtbar machen* (3. Aufl.). Baltmannsweiler.
- Helmke, A. (2014): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Seelze.
- Helsper, W./Tippelt, R. (2011): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim, Basel. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:7084>
- Klusmann, U. (2011): Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In: M. Kunter/J. Baumert/W. Blum/U. Klusmann/S. Krauss/M. Neubrand (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 277–294). Münster u. a.
- Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster.
- Kunter, M./Pohlmann, B. (2015): Lehrer. In: E. Wild/J. Möller (Hg.): *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.) (S. 261–281). Berlin, Heidelberg. DOI: 10.1007/978-3-642-41291-2
- Kunter, M./Trautwein, U. (2013): *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn.

- Leichsenring, F./Leibing, E./Kruse, J./New, A. S./Leweke, F. (2011): Borderline personality disorder. *The Lancet*, 377 (9759), 74–84. DOI: 10.1016/s0140-6736(10)61422-5
- 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. (2022): Bringing Mentalisation-based Education to Switzerland (MentEd.ch). *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, (4), 336–338. DOI: <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.
- Nolte, T. (2018): Epistemisches Vertrauen und Lernen. In: S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg (Hg.): *Mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 157–172). Göttingen.
- Ramberg, A. (2018): Mentalisierende Interventionen und professionelle Haltung der Pädagogik am Beispiel Schule. In: S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg (Hg.): *Mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 107–119). Göttingen.
- Ramberg, A./Gingelmaier, S. (2016): Mentalisierungsgestützte Pädagogik bei Kindern, die Grenzen verletzen. In: B. Rauh/T. F. Kreuzer (Hg.): *Grenzen und Grenzverletzungen in Bildung und Erziehung* (S. 79–98). Opladen.
- Rothland, M. (2013): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In: M. Rothland (Hg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle. Befunde. Interventionen* (2. Aufl.) (S. 7–20). Wiesbaden.
- Schwarzer, N.-H./Gingelmaier, S. (2020): Mentalisieren als schützende Ressource bei angehenden Erzieherinnen und Erziehern. *Frühe Bildung*, 9 (3), 144–150. DOI: 10.1026/2191-9186/a000485
- Schwarzer, N.-H./Nolte, T./Fonagy, P./Griem, J./Kieschke, U./Gingelmaier, S. (2023): The relationship between global distress, mentalizing and well-being in a German teacher sample. *Current Psychology*, 42, 1239–1248. DOI: 10.1007/s12144-021-01467-3
- Seidel, T. (2003): *Lehr-Lernskripts im Unterricht*: Münster.
- Seidel, T./Shavelson, R. J. (2007): Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454–499. DOI: 10.3102/0034654307310317
- Taubner, S. (2015): *Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis*. Gießen.
- Tenorth, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580–597. DOI: 10.1007/s11618-006-0169-y
- Terhart, E. (2002): Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehrerforschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 77–86.
- Veenman, S./Kenter, B./Post, K. (2000): Cooperative Learning in Dutch Primary Classrooms. *Educational Studies*, 26 (3), 281–302. DOI: 10.1080/03055690050137114
- Wampold, B. E./Budge, S. L./Laska, K. M./Del Re, A. C./Baardseth, T. P./Flückiger, C./Minami, T./Kivlighan, D. M./Gunn, W. (2011): Evidence-based treatments for depression and anxiety versus treatment-as-usual: A meta-analysis of direct comparisons. *Clinical Psychology Review*, 31 (8), 1304–1312. DOI: 10.1016/j.cpr.2011.07.012
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim, Basel.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hg.) (2009): *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim.

Ist Mentalisieren lehrbar? – Zur Aus- und Weiterbildung in mentalisierungsbasierter Pädagogik

Holger Kirsch, Noëlle Behringer, Melanie Henter, Joost Hutsebaut, Pierre-Carl Link, Tillmann F. Kreuzer, Tobias Nolte, Agnes Turner, Nicola-Hans Schwarzer, Stephan Gingelmaier

1. Einführung

Die Fähigkeit zu Mentalisieren ist grundlegend für die Regulation von Impulsen und Affekten, die Reflexion und soziales Lernen. Sie entwickelt sich – beginnend in der Kindheit – entlang von Beziehungserfahrungen über die gesamte Lebensspanne hinweg. Fonagy (1991) argumentiert, dass für den Erwerb der Mentalisierungsfähigkeit, Konstanz und Sicherheit in den frühen Beziehungen und eine ausreichend gute psychische Funktion der Eltern grundlegend ist, die den Prozess der Verinnerlichung fördern. Eltern nutzen Mentalisieren, um die Mentalisierungskapazität und Emotionsregulierung ihrer Kinder zu unterstützen. Dies erlaubt es dem Kind, die Gefühle und Motive des anderen zu erkunden. Das Verständnis für Psychisches entsteht, wenn die Bezugspersonen das Kind als eigenständiges psychisches Wesen, mit eigenen Intentionen, Gefühlen und Motiven wahrnehmen (also mentalisieren). Mentalisieren meint daher die Interpretation von Verhalten mithilfe mentaler Zustände (z. B. warum strampelt das Kind, wenn es auf dem Wickeltisch liegt). Anhaltende oder schwere Kindheitsbelastungen (z. B. Traumata) können die Mentalisierungsfähigkeit vorübergehend oder dauerhaft beeinträchtigen.

2. Die Fähigkeit zu Mentalisieren

Gehen wir davon aus, dass die Mentalisierungsfähigkeit über die Kindheit bis zur Adoleszenz in bedeutsamen Beziehungen ausgebildet wird, ist zunächst offen, ob diese Fähigkeit (insgesamt) oder einzelne Aspekte in einer zeitlich begrenzten beruflichen Weiterbildung erlernt werden können. Daher ist zu Beginn eine Differenzierung hilfreich: *Was meinen wir genau mit Mentalisieren?*

Die Fähigkeit zu Mentalisieren kann ganz allgemein unterschieden werden in effektives und ineffektives Mentalisieren (z. B. sogenannte prämentalisierende

Modi) sowie in vier Mentalisierungsdimensionen, die in verschiedenen neuronalen Netzwerken prozessiert werden (Luyten et al. 2015).

Weiter können verschiedene Untersuchungsansätze differenziert werden, die jeweils andere Aspekte der Mentalisierungsfähigkeit abbilden können: (1) *Performance*; die Fähigkeit, in Interaktionen Motive für Verhalten (anderer) und Emotionen angemessen einschätzen zu können (z. B. MASC, Dziobek et al. 2006) und (2) die *Reflexive Kompetenz*; die (selbst-)reflexive Fähigkeit, über sich und die eigene Biografie und Bindungsgeschichte reflektieren und erzählen zu können (z. B. Erwachsenenbindungsinterview, Reflective Functioning Scale, Fonagy et al. 1998) sowie (3) die *Selbsteinschätzung*. Mithilfe von verschiedenen Fragebögen kann das Interesse am Mentalisieren oder die selbst eingeschätzte Emotionsregulierung abgefragt werden. Individuelle Unterschiede und Gruppenvergleiche können dadurch mit anderen Einflussfaktoren auf die Mentalisierungsfähigkeit in Beziehung gesetzt werden. Dies ermöglicht weitere Fragestellungen und Zusammenhänge zu untersuchen, z. B. wie die Selbsteinschätzung mit erlebtem Stress, mit Kindheitsbelastungen, mit psychischen Erkrankungen oder mit Geschlecht, Alter etc. zusammenhängt (siehe auch Fonagy/Nolte in diesem Band).

3. Mentalisierungsfähigkeit in pädagogischen Kontexten

Für die Förderung von Mentalisierung in pädagogischen Kontexten kann weiter überlegt werden, welche Ziele auf welchem Weg erreicht werden sollen. Oder anders ausgedrückt: *Wozu brauchen wir die Mentalisierungsfähigkeit in pädagogischen Kontexten?*

Ganz allgemein soll die persönliche Entwicklung gefördert werden, durch erfolgreiche Lernprozesse, Teilhabe, Partizipation und bessere Selbst- und Emotionsregulierung. Schließlich haben pädagogische Fachkräfte die Rolle als Mediatoren, die (mit) verantwortlich sind für die Transmission kulturellen Wissens und soziales Lernen. Dies kann gelingen durch:

Die Gestaltung hilfreicher Beziehungen und die Förderung von sozialem Lernen

Mentalisieren als Kompetenz wird interpersonell erworben und kann besonders im Rahmen *affektiv wichtiger Beziehungen* geübt und trainiert werden (Taubner et al. 2019). Diese können beschrieben werden als empathisch-respektvoll, zuverlässig-transparent, offen für die Perspektivenübernahme (»holding mind in mind«), interessiert und nicht-wissend, was in der Psyche einer:s Anderen vorgeht. Eine mentalisierende Haltung bedeutet ein authentisches Interesse an

den »mental states«, die dem Verhalten zugrunde liegen. Dies unterstützt die Bildung von epistemischem Vertrauen und sozialem Lernen (Fonagy/Nolte 2023).

Hilfe bei der Selbst- und Emotionsregulierung und im Umgang mit Stress

Unter erhöhtem emotionalem Arousal (Stress) ist es Menschen nur noch bedingt möglich, die Perspektive des Gegenübers einzunehmen oder eine reflektierende Problemlösung zu verwirklichen. Bei Belastungen ist es verbreitet, automatische Abkürzungen zu nehmen (den schnellsten Weg, um das vermeintliche Problem zu lösen), welche potenziell den anderen als eigenständige Psyche und als selbstbestimmte:n Akteur:in unberücksichtigt lassen (nur die eigene Position gilt dann). Dies führt häufig zum Handeln im teleologischen Modus. Das Ergebnis solcher Abkürzungen ist ein Zusammenbruch des Mentalisierens bei allen Beteiligten (Sharp et al. 2020). Eine mentalisierende Haltung einzunehmen, ermöglicht den Fachkräften reflektierende Alternativen zu den automatischen Abkürzungen oder raschen Zuschreibungen zu entwickeln und zu überlegen: »Wo befindet sich das Kind, der:die Jugendliche im Moment?« Dies reduziert die Geschwindigkeit der Interaktion und das Kind bzw. der:die Jugendliche kann eher als eigenständige Person mit Gedanken, Gefühlen und Bedürfnissen wahrgenommen werden.

Die Förderung von Reflexion im beruflichen Alltag

Im Alltag mentalisieren wir meist rasch, implizit und automatisch. Dies geschieht entlang der inneren Arbeitsmodelle von Bindung (Knox 2016), ist daher stark durch die eigene Lebensgeschichte geprägt und manchmal verzerrt. Mentalisieren ist ineffektiv und verzerrt, wenn es z. B. dominiert wird von automatischen, selbst-fokussierten, emotionsgetriebenen Gedanken oder wenn es exzessiv auf andere fokussiert ist, oder ausschließlich kognitiv ist. In Psychotherapie und Pädagogik wird daher das Reflektieren, also das explizite, meist sprachliche Mentalisieren, gefördert. Im kollegialen Gespräch, in der Fallarbeit oder Supervision werden diese Fähigkeiten und Prozesse angeregt (Behringer 2021; Hutsebaut et al. 2023).

In einer Studie von Cologon und Kolleginnen (2017) mit 25 Psychotherapeutinnen, die insgesamt mehr als tausend Klient:innen behandelt hatten, konnte die reflexive Kompetenz von Psychotherapeut:innen die Effektivität von Therapien voraussagen, während der Bindungsstil alleine dies nicht konnte. In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse einer weiteren Studie. Jansen und Kolleg:innen (2023) fanden einen Zusammenhang von Bindungssicherheit und Mentalisieren bei Studierenden der Sozialen Arbeit. Bindungssicherheit und Mentalisieren waren hier assoziiert mit besserer Stressregulation. Men-

talisierung vermittelte den Effekt von Bindungssicherheit auf wahrgenommenen Stress, Depressivität und Angst (Jansen et al. 2023).

Die Förderung der psychischen Gesundheit und des Wohlbefindens der Fachkräfte

Im Mentalisierungsansatz wird psychische Verarbeitung als ein kontinuierlicher Transformationsprozess durch die Organisation von inneren Bildern und Vorstellungen verstanden (Lecours/Bouchard 1997). Die psychische Verarbeitung geschieht durch Assoziationen körperlicher und sensorischer Empfindungen mit psychischen Vorstellungen. Dadurch bilden sich innere Repräsentanzen als psychische Strukturen mit zunehmender Komplexität hin zu einem kohärenten Selbst und reiferen Bewältigungsmechanismen (Vaillant 2012). Die Autoren Lecours und Bouchard bezeichnen Mentalisieren daher auch als »Immunsystem der Psyche« (Lecours/Bouchard 1997, S. 857). Mentalisieren ermöglicht ein kohärentes Selbsterleben, trotz belastender Erfahrungen und des damit einhergehenden affektiven Arousal. In der Folge bleiben Handlungsfähigkeit und das Gefühl der Selbstwirksamkeit auch bei potenziell unkontrollierbaren Erlebenszuständen vergleichsweise lange erhalten (Strauß/Nolte 2020; Schwarzer et al. 2023).

4. Wie kann Mentalisieren vermittelt werden?

Optimistisch stimmen die Erfolge der Mentalisierungsbasierten Therapie (MBT): »Mentalisieren wird in der MBT als etwas grundsätzlich Erlernbares angesehen und ermöglicht sowohl Emotions- als auch Beziehungsregulation« (Taubner et al. 2019, S. 1). Mentalisieren wird also – und das ist z. B. für die schulische wie für die außerschulische Bildung zentral – als erlernbar und veränderbar verstanden und kann durch gezielte Interventionen und eine mentalisierende pädagogische Haltung beeinflusst werden (Fonagy et al. 2004). Mittlerweile ist ein breites Spektrum von erfolgreichen mentalisierungsbasierten Interventionen dokumentiert, beispielsweise im Rahmen eines Trainings für Lehrpersonen oder eines Interventionsprogramms zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit von Pflegeeltern (Übersicht bei Schwarzer et al. 2023).

Eine eher allgemeine Wissensvermittlung allein verbessert die Mentalisierungsfähigkeit jedoch noch nicht. In einer norwegischen Studie (Fagerbakk et al. 2023) fanden sich keine Veränderungen in der selbst berichteten Mentalisierungsfähigkeit bei 297 Studierenden der Psychologie zwischen dem ersten und letzten Jahr des Studiums. Doch bereits kurze und gezielte Mentalisierungstrainings können einzelne Aspekte des Mentalisierens, verwandte Konstrukte

wie Emotionale Intelligenz¹ (Perry et al. 2020) oder die Arbeitsbeziehungen verbessern (Georg et al. 2022). Diese kurzen Trainings (1–2 Tage) umfassten Reflexionsaufgaben, Selbsterfahrungsaspekte, erfahrungs- oder simulationsbasiertes Training sowie Techniken der MBT, um die Mentalisierungsfähigkeit in stressvollen Situationen zu fördern.

Inhalte des MBT Skills Training für Gesundheitsfachkräfte (Georg et al. 2022):

- Wie weißt Du wer ich bin?
- Bedeutung des Mentalisierens
- Mentalisierende Haltung und Kommunikation
- Mentalisierungsprobleme
- Mentalisieren herausfordernder Arbeitsbeziehungen
- Balancieren der eigenen Mentalisierungsfähigkeit
- Verbesserung elterlicher Mentalisierungsfähigkeit
- Reparieren von Brüchen in den Arbeitsbeziehungen
- Videoclips schwieriger Situationen
- Spiele und Rollenspiele in kleinen Gruppen
- Eigene und Fremdrelexion

Die Arbeitsgruppe um Georg (2022) fand Veränderungen von interpersonellem Stress, aber keine Veränderungen in der Perspektivenübernahme und der arbeitsbezogenen Selbstwirksamkeit. Die Reduzierung von Stress ging einher mit der Verbesserung der Arbeitsbeziehungen (weniger Ängste oder Hilflosigkeit bei emotionalen Schwierigkeiten). Weniger emotionale Reaktivität in schwierigen Situationen beeinflusste empathische Reaktionen positiv. Die beschriebenen Effekte hielten mindestens 28 Tage an. Die eintägige Fortbildung beinhaltete jedoch nicht genügend Praxis für allgemeinere reflexive und empathische Fähigkeiten oder eine Verbesserung der arbeitsbezogenen Selbstwirksamkeit. Die Autorinnen schlussfolgern, um die gewünschten Effekte aufrechtzuerhalten, sei kontinuierliche Supervision und die Bereitstellung von »tools« für das einüben reflektierender Fähigkeiten außerhalb des Trainings empfehlenswert (Georg 2022).

Die Arbeitsgruppen um Polnay (2015) sowie Welstead (2018) haben untersucht, ob ein kurzes Mentalisierungstraining (2 Tage) zusammen mit Fallsupervision das Verständnis von Mentalisierung und die Einstellung zu Per-

1 Emotionale Intelligenz bezieht sich auf die Fähigkeit, Emotionen bei sich selbst und anderen zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren; diese Kompetenzen umfassen unter anderem Empathie, Emotionsregulierung, Reflexionsfähigkeit, Selbstbewusstsein und psychologische Flexibilität.

sönlichkeitsstörungen bei Kliniker:innen nachhaltig verbessern kann. Die Interventionen verbesserten das Wissen über Mentalisierung wirksam und veränderten die Einstellung zu Persönlichkeitsstörungen positiv. Die Effekte blieben über fünf Monate stabil. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass Anfänger:innen und Expert:innen durch kurze Fortbildungen einzelne Aspekte der arbeitsbezogenen Mentalisierungsfähigkeit verbessern können. Die Nachhaltigkeit der Effekte scheint jedoch von Ausmaß und Dauer der Supervision beeinflusst zu sein. Ein Einsatz reflektierender Supervision ist hilfreich, um die Entwicklung von Selbstreflexions- und Emotionsregulationsfähigkeiten zu unterstützen und die Nachhaltigkeit zu verbessern (Perry et al. 2020).

Aufbauend auf den Veröffentlichungen von Klein (1996) zur Förderung von Reflexion und Lernprozessen bei Kindern und deren Erziehungspersonen konnten Basiskomponenten sozialer Lernprozesse empirisch definiert und in mehreren RCT-Studien bestätigt werden². Der Ausgangspunkt für die Entwicklung war Kleins Beobachtung, dass trotz erheblicher Unterschiede zwischen Kulturen, die Fähigkeit, aus Erfahrungen zu lernen, in allen Kulturen zu finden ist. Sharp et al. (2020) schlagen daher vor, die Förderung von Mentalisieren durch fünf Lernkomponenten zu operationalisieren: *Fokussierung, Beeinflussung, Erweiterung, Belohnung und Regulierung*. Im »MISC-Programm« (Mediational Intervention for Sensitizing Caregivers) werden diese Aspekte differenziert und dargestellt (Sharp et al. 2022; Taubner/Sharp 2023):

1. *Fokussierung und Aufmerksamkeitsregulierung* (intentional und reziprok), jede Aktion ist auf eine Änderung in der Wahrnehmung des Kindes gerichtet und soll die Aufmerksamkeit nach außen auf etwas Drittes lenken (joint intention). Die Lenkung der Aufmerksamkeit kommuniziert die Absicht zu lehren (ostensive cues).
2. *Beeinflussung, affektive Bedeutung vermitteln* (affecting/exciting), die Fachkraft benennt, beschreibt und vermittelt eine Bedeutung der Objekte des Interesses (ohne Interpretation), indem sie eine positive Stimmung schafft, Interesse weckt und die Erfahrungen des Kindes einbezieht.
3. *Erweiterung/Transfer* (expanding), die Fachkraft erweitert das Verstehen des Kindes durch Klärung, Erklärungen, Vergleich oder durch Hinzufügen neuer Aspekte, die über die unmittelbaren Erfahrungen hinausgehen (metakognitiver Aspekt).

2 Z. B. indem Videoaufnahmen von Alltagsinteraktionen hergestellt und gemeinsam diskutiert werden, um ein Profil an positiven feinfühligem und responsiven Interaktionen, genauso wie negative nicht-feinfühligem Interaktionen aufzuzeichnen und zu besprechen (Sharp et al. 2022).

4. *Belohnung, Validieren* vermittelt Gefühle von Kompetenz, jede Äußerung, die Zufriedenheit ausdrückt mit dem Verhalten oder einzelnen Aspekten, fördert die Lernbereitschaft. Durch die Belohnung lernen Kinder, wie sie Erfolg erreichen können und diese Erfahrung generalisieren.
5. *Verhaltensregulierung*, das Kind dabei unterstützen, zu planen bevor es handelt, dadurch werden Verhaltensschritte planbarer, Ergebnisse antizipiert und Muster in der Wahrnehmung, Ausarbeitung oder der Ausführung gebildet und die Impulsivität verringert.

Die MISC-Komponenten werden nicht explizit gelehrt, sondern genutzt, um die Interaktion im Dienst des gegenseitigen Verständnisses zu verlangsamen und zu gestalten. Mit der Zeit und durch Wiederholungen werden diese Prozesse verinnerlicht und auch in der alltäglichen Praxis angewendet. Sie stimulieren das Bedürfnis eines Individuums nach Klarheit in der Wahrnehmung, nach Sinn und Aufregung zu suchen, erfolgreiche Erfahrungen zu machen und Aufgaben zu erledigen, Informationen zu suchen und zu reflektieren (Taubner/Sharp 2023).

Allman et al. (2023) untersuchten die Effekte dieser mentalisierungsbasier-ten Intervention (MISC) für Laienhelfer:innen in der Betreuung von Waisen und belasteten Kindern in Südafrika. Die Ergebnisse zeigten signifikante, positive Auswirkungen der Intervention auf die psychischen Probleme und auf die Mentalisierungsfähigkeit der Kinder.

5. Konzeptentwicklung im Netzwerk Mentalisierungsbasierte Pädagogik (MentEd)

Der Ausgangspunkt des Netzwerkes Mentalisierungsbasierte Pädagogik (MentEd) war die Annahme, dass es für die Weiterentwicklung und Verbreitung des Mentalisierungsansatzes in der Pädagogik strukturierte, nachhaltige und qualitativ hochwertige Weiterbildungsangebote braucht. Um diese zu entwickeln, wurden bisherige Untersuchungen, Lehrerfahrungen und Modelle diskutiert und weiterentwickelt. Eine Metanalyse über Lernmethoden und -strategien bei Erwachsenen der Arbeitsgruppe um Trivette et al. (2009) konnte zeigen, dass Lernmethoden und -praktiken, die die Lernenden aktiver in den Erwerb, die Anwendung und die Bewertung des neuen Wissens oder der neuen Praxis einbeziehen, die größten Auswirkungen hatten. Für den Kompetenzerwerb besitzen die Reflexion über die angestrebten Lern- und Kompetenzziele und eine Evaluierung die größte Effektivität. Die Ergebnisse zeigten auch, dass die Metho-

den der Erwachsenenbildung am effektivsten waren, wenn sie mit einer kleinen Anzahl von Lernenden (< 30) über mehr als zehn Stunden und bei mehreren Gelegenheiten angewendet wurden.

Konsens im MentEd-Netzwerk war daher, dass eine Förderung der Mentalisierungsfähigkeit bzw. einzelner Aspekte nicht allein durch Vorlesungen, Wissensvermittlung, Übungen oder Arbeitsblätter erfolgen kann. Erst die Vermittlung der Grundlagen und Theorien in Verbindung mit begleiteten Praxisprojekten (Kirsch 2014; Klein et al. 2013; Held et al. 2020), Rollenspielen, Fallarbeit und Supervision (Gingelmaier/Kirsch 2020) oder videografierten Sitzungen und Transkription (Kirsch et al. 2016) vermitteln die Kompetenzen für die Umsetzung im pädagogischen oder psychotherapeutischen Alltag.

Darauf aufbauend wurde, gefördert im Rahmen der Erasmus+ Förderlinie strategische Partnerschaften durch die Europäische Union, ein Modellcurriculum für ein Mentalisierungstraining für pädagogische Fachkräfte und Studierende entwickelt, durchgeführt und evaluiert.³ Der Fokus liegt auf Mentalisieren in sozialen Lernprozessen, auf fördernder Beziehungsgestaltung, Perspektivenübernahme, Aufmerksamkeits- und Selbstregulierung und Verringerung des epistemischen Misstrauens. Damit grenzt sich der Ansatz von anderen Fortbildungsangeboten ab und soll Partizipation und Inklusion von psychosozial belasteten Kindern und Jugendlichen fördern, ebenso wie Stressbewältigung und psychische Gesundheit der Adressat:innen und der Fachkräfte.

6. Das Modellcurriculum Mentalisierungstraining

Das Curriculum soll als Modell für mentalisierungsfördernde Aus- und Weiterbildungen von pädagogischen Fachkräften und Studierenden dienen. Der Aufbau mit Lerneinheiten (Modulen), deren Definition einschließlich der benötigten Lernzeiten (z. B. Präsenzzeiten und Selbststudium), Supervision, Lehrmaterialien, Lehrfilmen sowie Hinweisen zur Evaluation soll die Integration in die Hochschullehre in verschiedenen Ländern, Bundesländern oder Studiengängen erleichtern. Eine Lernprozessbegleitung fördert Transparenz,

3 *Erasmus+* 2019–1-DE01-KA203-004968, Projektlaufzeit September 2019 bis August 2022. Projektpartner: Evangelische Hochschule-Darmstadt (Kirsch, Koordinator), Pädagogische Hochschule-Ludwigsburg (Gingelmaier, Kreuzer, Schwarzer, Behringer), Universität Klagenfurt/Austria (Turner), University College London/UK (Nolte), De Viersprong Institute und Universität Tilburg/NL (Hutsebaut). Diese entwickelten das vorgestellte Curriculum zusammen mit den assoziierten Partnern: Universität-Koblenz-Landau (Dlugosch, Henter), Technische Hochschule Rosenheim (Huber).

Partizipation und die Wahrnehmung der Lehrenden als vertrauenswürdig. Sie hebt die emotionale Bedeutung der Lerninhalte hervor, ermöglicht positive Erfahrungen (in sicherer Atmosphäre) oder die Validierung der Wissensfortschritte im Sinne des MISC-Ansatzes.

Eine berufsbezogene Selbsterfahrung umfasst eine fallbezogene und eine organisationsbezogene Reflexion. Selbsterfahrungsangebote mit Rollenspielen oder in Gruppenprozessen und deren Reflexion werden angeleitet. Die Bedeutung des Spiels liegt in der Anregung des Als-Ob-Modus, der Erprobung neuer Verhaltensweisen und schließlich der Entwicklung von psychischen Strukturen (Schultz-Venrath 2021). »So tun, als ob« setzt eine symbolische Repräsentation von Gegenständen, Handlungen oder Ereignissen voraus, die Als-ob-Handlung bedarf einer expliziten Markierung, um sich von realistischen Handlungen zu unterscheiden (Taubner/Wolter 2016, S. 158). Als Lernziele wurden formuliert:

- Die Teilnehmenden kennen die Grundlagen der Mentalisierungstheorie einschließlich der wissenschaftlichen Begründung und wichtiger Forschungsergebnisse und können diese auf ihr konkretes pädagogisches Arbeitsfeld anwenden, indem sie mentale Zustände bei sich selbst und ihren Schüler:innen/Adressat:innen wahrnehmen, differenziert beschreiben und reflektieren können. Die Absolvent:innen der Fortbildung kennen die Bedeutung mentaler Zustände für die Beziehungsgestaltung in pädagogischen Arbeitsfeldern und verfügen über ein vertieftes Verständnis zur Förderung von epistemischem Vertrauen und sozialen Lernprozessen. Lehrfilme sollen den Prozess reflektierender Problemlösung unterstützen.
- Die Teilnehmenden sind kompetent in der Gestaltung von hilfreichen Beziehungen und sozialkognitiven Lern- und Entwicklungsprozessen in Gruppen. Sie verstehen, was eine mentalisierende Haltung umfasst und können diese, auch in Belastungssituationen, aufrechterhalten oder rasch wiederfinden.
- Die Förderung von Kompetenzen bei der Erkennung und im Umgang mit Stress erleichtert soziales Lernen der Kinder und Jugendlichen ebenso, wie sie zur psychischen Gesundheit und Burn-out-Prävention der pädagogischen Fachkräfte beiträgt.

Tabelle 1: Inhalte des Modellcurriculums und Anzahl der Unterrichtseinheiten

Inhalte des Modellcurriculums		
I. Einführungsworkshop: Vermittlung von theoretischen Grundlagen (28 Std.)		
Modul 1	Grundlagen des Mentalisierungsansatzes	11 Std.
Modul 2	Erkennen von Mentalisierungsstörungen und Stress	7 Std.
Modul 3	Mentalisierungsfördernde Arbeit in und mit Gruppen	6 Std.
Modul 4	Pädagogische Haltung und Interventionen	4 Std.
Modul 8	Lernprozessbegleitung und Evaluation	4 Std.
II. Supervision und Fallarbeit in regional organisierten Gruppen (28 Std.)		
Modul 6	Fallbezogene Selbstreflexion	
III. Abschlussworkshop (33 Std.)		
Modul 5	Interventionen und Toolbox	4 Std.
Modul 6	Fortsetzung fallbezogene Selbstreflexion	7 Std.
Modul 7	Organisationsbezogene Reflexion	8 Std.
Modul 8	Fortsetzung Lernprozessbegleitung und Evaluation	7 Std.
Modul 9	Wissenschaft und Forschungsergebnisse	3 Std.

7. Durchführung

Nachdem die Lehrmaterialien und sechs Lehrfilme erstellt und zugänglich gemacht wurden, fand ein erster Durchgang des Modellcurriculums mit insgesamt 38 Studierenden der Universität Klagenfurt, der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der Evangelischen Hochschule Darmstadt statt. Das günstige Lehrende-Studierende-Verhältnis (neun Lehrende) ermöglichte intensive Kleingruppenarbeit und Abwechslung.

Die Vermittlung der theoretischen Grundlagen (Workshop I) kann ganz oder teilweise online (z. B. asynchron als Selbststudium) stattfinden, dazu bietet sich ein »inverted classroom design« an, wie es z. B. unter dem Begriff »bewusste Praxis« (deliberate practice) beschrieben wird (Blachowiak et al. i. D.). Es verknüpft eine individualisierte Theorie-Vermittlung als Selbststudium (zu Hause) mit der Diskussion von Fragen und praktischen Anwendungen in der Gruppe in Präsenz. Der Vorteil einer Präsenzveranstaltung in kleinen bis mittelgroßen Gruppen über mehrere Tage ist jedoch die Förderung der Beziehung zwischen Lehrenden und Teilnehmenden sowie der Gruppenzusammenhalt innerhalb der Gruppe. Letzterer fördert das Vertrauen und die Öffnungsbereitschaft für die berufsbezogene Selbsterfahrung.

Nachdem in den Modulen 1–4 die theoretischen Grundlagen und eine mentalisierende pädagogische Haltung vermittelt wurden, wurden im Modul 5 (mentalisierungsfördernde Interventionen und Toolbox) Beispiele *aus* der Praxis *für* die Praxis erarbeitet. Die Ergebnisse wurden danach in der Praxis erprobt, im »train the trainer«-Workshop überarbeitet und ergänzt um einen Input zur Psychoedukation. Die fallbezogene Selbstreflexion (Modul 6) erfolgte kontinuierlich über mindestens fünf Termine und wurde anhand eines Protokolls in Anlehnung an die »work discussions« (Turner 2017) strukturiert (eine Anleitung zur Fallreflexion siehe <https://mented.de/erasmus/training>). Zur organisationsbezogenen Reflexion (Modul 7) wurden Beispiele zum mentalisierungsfördernden Umgang mit Gewalt an Schulen (Twemlow et al. 2005) sowie zu Anforderungen an mentalisierungsfördernde Institutionen (Gerspach 2022) diskutiert. Melanie Henter (Universität Landau) stellte in einem Workshop Ausschnitte aus ihrem Promotionsprojekt zur nachhaltigen Implementierung eines mentalisierungsbasierten Konzepts in Organisationen vor. Im Modul 9 (Wissenschaftlicher Hintergrund und Forschung) wurde in einem Workshop (Nicola-Hans Schwarzer, Pädagogische Hochschule Heidelberg) Hilfestellung für die Entwicklung von Fragestellungen und deren Bearbeitung im Rahmen von Qualifikationsarbeiten gegeben.

Nach dem Abschluss des Erasmus+-Projektes konnte durch die Initiative von Pierre-Carl Link (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich) eine Förderung durch die Schweizer Stiftung Movetia⁴ erreicht werden und damit die Mentalisierungstrainings fortgesetzt werden.

8. Evaluation – ist Mentalisieren lehrbar?

»Das Mentalisierungstraining war ein echter Gamechanger in meinem Studium« (Rückmeldung Studentin, Soziale Arbeit EHD).

Im letzten Teil des Trainings wurden ausgiebige Rückmeldungen der Teilnehmenden eingeholt (z. B. Zufriedenheit hinsichtlich der vermittelten Inhalte, thematische Relevanz, didaktische Umsetzung, Partizipationsmöglichkeiten und Angemessenheit des Umfangs der Lehrinhalte). Offene Fragen sollten sicherstellen, dass das Feedback auch relevante Aspekte der Teilnehmenden abdeckt. Des Weiteren wurde der Kompetenz- und Wissenszuwachs evaluiert, es wurden Verbesserungsvorschläge erarbeitet (z. B. Reduzierung der Anzahl der Folien zu den theoretischen Grundlagen), aufgegriffen und umgesetzt.

4 Movetia Projektnr.: 2022–1-CH01- IP-0046; Laufzeit: Oktober 2022 bis Oktober 2024.

Ein eigens entwickelter Evaluationsfilm (»Das Elterngespräch«) wurde als eine erste (experimentelle) Performance-Untersuchung für den pädagogischen Bereich pilotiert. Dieser Film wird derzeit in Folgestudien empirisch hinsichtlich seiner psychometrischen Gütekriterien validiert. Ebenfalls im Prä-Post-Design wurden mithilfe von Fallvignetten und Narrativen die Komplexität und die Veränderungen der Mentalisierungsfähigkeit untersucht. Diese werden in Qualifikationsarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg aktuell ausgewertet.

9. Quantitative Auswertung

Die 38 Teilnehmenden am Modellcurriculum waren überwiegend weiblich, im Mittel 25.7 Jahre alt, hatten wenig Berufserfahrung und nur selten Erfahrung mit Supervision. Erste Ergebnisse einer Prä-Post-Untersuchung zeigen Veränderungen mit kleinen und mittelgroßen Effektstärken in die gewünschten Richtungen. Es zeigte sich eine signifikante *Verbesserung der Mentalisierungsfähigkeit*, eine *Zunahme von epistemischem Vertrauen* und *Abnahme von epistemischem Misstrauen*. Auch in den Bereichen Psychopathologie und Symptomatik zeigten sich Verbesserungen: Eine Verringerung von Depressivität und agoraphobischen Ängsten, sowie eine *Verbesserung des Persönlichkeitsfunktionsniveaus*⁵. Auch wenn die selbsteingeschätzten Veränderungen (Fragebögen) erst vorläufig sind (Pilotstudie) und die qualitative Auswertung der Ergebnisse (Performance) noch aussteht, so weisen sie in Verbindung mit den bisher durchgeführten Untersuchungen (siehe oben) darauf hin, dass in einer intensiven Fortbildung über sechs Monate mit einem großen Anteil berufsbezogener Selbstreflexion (z. B. Rollenspiele, Fallarbeit, organisationsbezogene Reflexion) und partizipativen Elementen (Lernprozessbegleitung) eine signifikante Verbesserung der Mentalisierungsfähigkeit der Teilnehmenden erreicht werden kann.

10. Multiplikator:innenfortbildung (train the trainer)

Aufbauend auf dem *Curriculum Mentalisierungstraining*, also der Vermittlung der theoretischen Grundlagen, der fallbezogenen Arbeit und einem Abschlussblock (Insgesamt ca. 90 Unterrichtseinheiten), wurde für praxiserfahrene und

5 Ausführlichere Informationen siehe Modul 8: Lernprozessbegleitung und Evaluation: <https://mented.de/erasmus/training>.

interessierte Teilnehmende ein Workshop (ca. 33 Unterrichtseinheiten) konzipiert und durchgeführt. Ziel dieses Workshops war es, Teilnehmer:innen zu schulen, damit diese selbständig Fort- oder Weiterbildungen in Organisationen durchführen können (z. B. Organisationen, in denen sie selbst tätig sind). Ein Beratungsleitfaden sowie ein Manual fassten die Rückmeldungen und Erfahrungen der Teilnehmenden, einschließlich der Evaluationsergebnisse, zusammen. Sie dienen als Anleitung für eine Umsetzung des Mentalisierungsansatzes in der pädagogischen Praxis und in der Weitervermittlung. Dazu zählen ebenso *Tipps zur Aufrechterhaltung effektiven Mentalisierens* im Alltag (Hutsebaut et al. 2023), eine Anleitung zur Fallreflexion (Behringer 2021) sowie Hinweise *für die Implementierung eines mentalisierungsbasierten Konzeptes in Organisationen* (siehe: <https://mented.de/erasmus/training#intellectual-output2>). Als Fazit aus der Diskussion über Aspekte, die zu einer gelingenden Implementierung des Mentalisierungsansatzes beitragen, gilt: Veränderungen sollten von der Leitungsebene unterstützt, aber nicht von oben herab gefordert werden. Veränderungen sollten als eine Möglichkeit eingeführt werden, Pädagog:innen zu helfen und sie zu stärken, ausgehend von den täglichen Schwierigkeiten, die sie erkennen. Veränderungen sollten es den Pädagog:innen ermöglichen, ausreichend in ihrer Komfortzone zu bleiben (und nicht etwas völlig Neues zu tun). Die Veränderungen sollten von einem kleinen Unterteam initiiert werden, um gegenseitige Unterstützung zu gewährleisten. Der Nutzen der Veränderung sollte messbar sein, damit die Motivation erhalten bleibt.

Für eine Verbreitung und Entwicklung des Mentalisierungsansatzes in pädagogischen Handlungsfeldern ist es ebenso wichtig, Neugier und Interesse für Projektinhalte und -ergebnisse in der (Fach-)Öffentlichkeit zu wecken. Dafür wurden die erarbeiteten Lehrmaterialien, Lehrfilme und die Evaluationsergebnisse aufgearbeitet und für interessierte Fachkräfte leicht zugänglich gemacht (<https://mented.de/erasmus/>). Auch Informationsveranstaltungen, Fachtage, Publikationen sowie Podcasts und eine Website tragen zur Dissemination bei (<https://mented.de/aktuelles>).

11. Schlussfolgerungen und Ausblick: implizites soziales Lernen

Aktuelle konzeptionelle Weiterentwicklungen des Mentalisierungstrainings für pädagogische Fachkräfte befassen sich mit Effekten unterschiedlicher Intensität und Dauer von Mentalisierungstrainings (wenige Tage bis sechs Monate) sowie mit der Bedeutung eines mentalisierenden Umfelds für die Vermittlung und unterschiedlichen Vermittlungswegen (explizites und implizites Lernen).

Ein mentalisierendes Umfeld umfasst die Qualität der affektiven Beziehungen zu wichtigen Bezugspersonen (zu Hause, in Peergroups, im Klassenzimmer) und gilt als wichtige Determinante für Entwicklungserfolge (Hutsebaut et al. 2023). Eine Verbesserung der Qualität von Beziehungen erfordert gelingendes Mentalisieren im gesamten sozialen Umfeld. Daher sollte das soziale Umfeld in die Interventionen direkt oder indirekt einbezogen werden (z. B. durch Psychoedukation, Beratung von Eltern, Erzieherinnen, Lehrkräften oder Sozialpädagoginnen). Für die Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte ist z. B. die Frage relevant: Wer ruft bei Ihnen selbst und bei anderen Schüler:innen oder Kolleg:innen negative emotionale Reaktionen hervor? Wer in Ihrer Gruppe ist schwer zu erreichen? Wie fühlt sich das Kind »von innen«? Dies geschieht, um epistemisches Misstrauen oder unsichere Bindungen zu erkennen, denn Mentalisieren ist das Gewebe, aus dem unterstützende, lernende Beziehungen bestehen. The »[...] the trainee (client) learns to mentalize by being mentalized themselves« (Sharp et al. 2020, S. 11).

Während im Mentalisierungstraining für pädagogische Fachkräfte und Studierende ein multimodaler Zugang gewählt wurde, der explizites Lernen und Anleitung (z. B. Wissensvermittlung) mit Aspekten impliziten Lernens (Lernprozessbegleitung, Rollenspiele, Spiele) verbunden hat, fokussieren neuere Entwicklungen innerhalb des Mentalisierungsansatzes stärker auf Aspekte impliziten sozialen Lernens. Ausgangspunkt ist die Kritik an Weiterbildungen in psychodynamischen Verfahren und in Mentalisierungsbasierter Therapie, die einen Mangel an konkreten Operationalisierungen der zentralen Inhalte aufweisen (Sharp et al. 2020; Taubner/Sharp 2023).

Aufgrund der Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit im Kontext bedeutender Beziehungen geht die Arbeitsgruppe um Carla Sharp (2020) davon aus, dass Wissensvermittlung (z. B. Psychoedukation), also Versuche, Mentalisieren explizit zu unterrichten, nicht ausreichen. Sie schlägt vor, eine mentalisierende Kultur zu schaffen und an Mustern der sozialen Kommunikation anzusetzen, die Vertrauen fördern, um implizites Mentalisieren anzuregen (mentalisieren »from inside out«). Im Gegensatz zum eher instruktiven, interpretativen oder auf Fertigkeiten basierenden Lernen beinhaltet implizites Lernen die Verinnerlichung eines prozeduralen Schemas für die Reflexion verschiedener Lebenssituationen. Damit wird in der Konzeption von Veränderungsprozessen ein Übergang vom Inhalt (*was*) zum Prozess (*wie*) vollzogen. Eine stärker prozedural verankerte Perspektive ermöglicht eine flexible Auseinandersetzung mit zukünftigen Lebensherausforderungen und fördert die Fähigkeit, eigene Lösungen entdecken zu können (Taubner/Sharp 2023).

Effektives Mentalisieren könnte indirekt unterrichtet werden, ohne Instruktionen, indem der Prozess operationalisiert wird und Strategien angewendet

werden, die auf dem Modell des sozialen Lernens basieren, das zuerst von Lev Vygotskij (1978)⁶ entwickelt wurde (Sharp et al. 2022). Soziales Lernen wird hier verstanden als eine funktionelle Konsequenz des Beziehungsaufbaus.

»Es gibt weitere signifikante Belege für die Natur des sozialen Lernens, das auf gemeinsamer Intentionalität und Mentalisierung beim Menschen beruht, dass die Qualität der Beziehung eines Kindes zu einem Kommunikator zu einem großen Teil das Ausmaß bestimmt, in dem das Kind Informationen vom Kommunikator erwirbt und realisiert« (Sharp et al. 2022, S. 12, Übersetzung HK).

Um implizites soziales Lernen umzusetzen, sollen Fachkräfte zunächst für die emotionalen und kognitiven Komponenten sensibilisiert werden und lernen, ihre Mikro-Interaktionen mit ihren Adressat:innen über Video-Feedback zu beobachten und zu verstehen (Blachowiak et al., i. D.). Die emotionalen Komponenten impliziten Lernens (Wärme, Lächeln, Blickkontakt, Synchronität, Abwechslung, Empathie, Freude teilen usw.) entsprechen den wirksamen Zutaten einer Psychotherapie, die jedoch oft nicht systematisch trainiert werden. Wie die Arbeitsgruppe um Sharp erläutert (Sharp et al. 2020), signalisieren die vermittelnden Komponenten z. B. Kindern ein starkes Interesse an ihren mentalen Zuständen und stellen einen »Königsweg« zur Bildung von epistemischem Vertrauen dar, weil sie die Anerkennung der Subjektivität und Handlungsfähigkeit des Gegenübers beinhalten und ein Interesse an Zusammenarbeit und Kooperation anzeigen. Die kognitiven Komponenten können, besonders in hochemotionalen Interaktionen, nützlich sein, da sie helfen, Interaktionen zu strukturieren.

Schließlich kann implizites Lernen auch über die frühkindliche Bildung (Caregivers) hinaus auf andere schulische und außerschulische Bildungsräume erweitert werden.

Ergänzt wird implizites Lernen um die Haltung des Nicht-Wissens, in der berücksichtigt wird, dass die mentalen Zustände des anderen nur erahnt werden

6 Im Hinblick auf die Entwicklung der höheren (d. h. nicht angeborenen) psychischen Funktionen geht Vygotskij von folgender Prämisse aus: Das Individuum für sich wird zu dem, was es an sich ist, nur durch das, was es für andere ist. Jede psychische Funktion tritt in der Entwicklung des Kindes zweimal, nämlich auf zwei Ebenen, in Erscheinung – zunächst auf der sozialen, dann auf der psychischen Ebene (also zunächst zwischenmenschlich als interpsychische, dann innerhalb des Kindes als intrapsychische Kategorie). »Hinter allen höheren Funktionen und ihren Beziehungen verbergen sich entwicklungspsychologisch gesehen daher soziale Beziehungen, d. h. reale Beziehungen zwischen Menschen« (Lanwer/Kirsch 2019).

können. Zudem wird das implizite Lernen dadurch ergänzt, die eigene Mentalisierung des:der Lehrenden zu reflektieren und neugierig zu bleiben, ohne zu interpretieren. Das hier skizzierte, implizit vermittelte Lernen im sozialen Kontext einer professionellen Beziehung gilt als wichtiger Veränderungsmechanismus, der die Metapher einer »korrigierenden emotionalen Erfahrung«, wie sie in der Pädagogik häufig verwendet wird, operationalisiert, in einzelne Schritte aufteilt und so leichter lehr- und lernbar macht.

Literatur

- Allman, M./Kulesz, P./Marais, L./Sharp, C. (2023): Impact of the Mediation Intervention for Sensitizing Caregivers on Mentalizing in Orphans and Vulnerable Children in South Africa. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 386–398. <https://doi.org/10.1080/15289168.2023.2275230>
- Behringer, N. (2021): *Mentalisieren in der Heimerziehung. Eine qualitative Untersuchung zu reflexiven Prozessen bei pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden, Berlin.
- Blachowiak, T. V./Berning, A./Hauschild, S./Taubner, S. (2024): Mentalisierungsbasierte Therapie über Deliberate Practice lernen. *Psychotherapie im Dialog*, 25 (02), 62–65. DOI: 10.1055/a-2123-9726
- Chow, D. L./Miller, S. D./Seidel, J. A./Kane, R. T./Thornton, J. A./Andrews, W. P. (2015): The role of deliberate practice in the development of highly effective psychotherapists. *Psychotherapy*, 52 (3), 337–345. <https://doi.org/10.1037/pst0000015>
- Cologon, J./Schweitzer, R. D./King, R./Nolte, T. (2017): Therapist Reflective Functioning, Therapist Attachment Style and Therapist Effectiveness. *Adm Policy Ment Health*, 44 (5), 614–625. DOI: 10.1007/s10488-017-0790-5
- Dziobek, I./Fleck, S./Kalbe, E./Rogers, K./Hassenstab, J./Brand, M./Kessler, J./Woike, J. K./Oliver, T./Wolf, O. T./Convit, A. (2006): Introducing MASC. A movie for the assessment of social cognition. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (5), 623–636. DOI: 10.1007/s10803-006-0107-0
- Ensink, K./Maheux, J./Normandin, L./Saburin, S./Diguier, L./Berthelot, N./Parent, K. (2013): The impact of mentalizationtraining on the reflective function of novice therapists: a randomized controlled trial. *Psychotherapy research*, 23 (5), 526–538.
- Fagerbakk, S. A./Sørhøy, S. H./Nilsen, T./Laugen, N. J. (2023): Does clinical training improve mentalization skills in future therapists? A comparison of first and last year students of clinical psychology and of engineering. *Frontiers in Psychology* 14. 1066154. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1066154
- Fonagy, P. (1991): Thinking about thinking: some clinical and theoretical considerations in the treatment of a borderline patient. *Int J Psychoanal*, 72, 639–656.
- Fonagy P./Nolte T. (2023): *Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern*. Stuttgart.
- Fonagy, P./Target, M./Steele, H./Steele, M. (1998): *Reflective-Functioning Manual. Version 5.0 for Application to Adult Attachment Interviews*. London.
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E. L./Target, M. (2004): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart.
- Georg, A. K./Hausschild, S./Schröder-Pfeiffer, P./Kasper, L. A./Taubner, S. (2022): Improving working relationships with families in German early childhood interventions home visitors:

- a quasi experimental training study. *BMC-Psychology*, 10, 302. Doi.org/10.1186/s40359-022-01009-x
- Gerspach, M. (2022): Anforderungen an eine mentalisierungsfördernde Institution. In: H. Kirsch/ T. Nolte/S. Gingelmaier (Hg.): *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren*. Göttingen.
- Gingelmaier, S./Kirsch, H. (Hg.): *Praxisbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik*. Göttingen.
- Held, J./Wagener, C./Armbruster, N./Neuls, B./Kirsch, H. (2018): Mentalisierungsfördernde Interventionen in der Justizvollzugsanstalt. In: S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg (Hg.): *Handbuch Mentalisierungs-basierte Pädagogik* (S. 220–229). Göttingen.
- Hutsebaut, J./Nijssens, L./van Vessem, M. (2023): *The Power of Mentalizing. An Introductory Guide on Mentalizing, Attachment, and Epistemic Trust for Mental Health Care Workers*. Oxford.
- Jansen, N./Kühl, J./Eller, N./Kongdon, P./Firkc, C. (2023): Mentalizing Capacity Partially Mediates the Relationship Between Attachment and Stress, Depression, and Anxiety in Social Work Students. *Clinical Social Work Journal*, 51, 339–353. <https://doi.org/10.11007/s10615-023-00882-2>
- Kirsch, H. (Hg.) (2014): *Das Mentalisierungskonzept in der Sozialen Arbeit*. Göttingen.
- Kirsch, H./Brockmann, J./Taubner, S. (2016): *Praxis des Mentalisierens*. Mit einem Vorwort von Antony Bateman. Stuttgart.
- Klein, P. S. (1996): *Early intervention: cross-cultural experiences with a mediational approach*. Milton Park.
- Klein, J./Armendinger, T./Kirsch, H. (2013): Bindung und Mentalisierung in der Kindertagesstätte – ein Lehr-Praxis-Projekt. In: W. Schwendemann/H.-J. Puch. (Hg.): *Evangelische Hochschulperspektiven Band 9: Theorie-Praxis-Partizipation* (S. 189–201). Freiburg.
- Knox, J. (2016): Epistemic Mistrust: A Crucial Aspect of Mentalization in People with a History of Abuse? *British Journal of Psychotherapy*, 32 (2), 226–236.
- Lanwer, W./Kirsch, H. (2019): Das Zukünftige im Vergangenen – zur Aktualität erkenntnistheoretischer Positionen bei Alfred Adler und Lev Vygotskij. Editorial. *Zschr. f. Individualpsychol.*, 44, 232–235.
- Lecours, S./Bouchard, M.-A. (1997): Dimensions of Mentalisation: Outlining levels of psychic transformation. *Int. J. Psycho-Anal*, 78, 855–875.
- Luyten, P./Fonagy, P./Lowyck, B./Vermote, R. (2015): Beurteilung des Mentalisierens. In: A. W. Bateman/P. Fonagy (Hg.): *Handbuch Mentalisieren* (S. 67–90). Gießen.
- Perry, M. A./Creavey, K./Arthur, E./Humer J. C./Lundgren, P. J./Rivera, I. (2020): Cultivating emotional intelligence in child welfare professionals: A systematic scoping review. *Child Abuse Negl.*, 110 (Pt 3). DOI: 10.1016/j.chiabu.2020.104438
- Polnay, A./MacLean, C./Lewington, E./Patrick, J. (2015): A pilot before-and-after study of a brief teaching programme for psychiatry trainees in mentalizing skills *Scott Med J*. 60 (4), 185–91 (E-Pub 2015). DOI: 10.1177/0036933015608125
- Schultz-Venrath, U. (2021): *Mentalisieren des Körpers*. Stuttgart.
- Schwarzer, N.-H./Behringer, N./Beyer, A./Gingelmaier, S./Henter, M./Müller, L.-M./Link, P.-C. (2023): Reichweite einer mentalisierungs-basierten Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – ein narratives Review. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 5, 90–102. <https://doi.org/10.35468/6021-06>
- Sharp, C./Shohet, C./Givon, D./Penner, F./Marais, L./Fonagy, P. (2020): Learning to mentalize: A mediational approach for caregivers and therapists. *Clinical Psychology – Science and Practice*, 27:e, 12334. DOI: 10.1111/cpsp.12334
- Sharp, C./Kulesz, P./Marais, L./Shohet, C./Rani, K./Lenka, M./Cloete, J./Vanwoerden, S./Givon, D./Boivin, M. (2022): Mediational intervention for sensitizing Caregivers to improve mental health outcomes in orphaned and vulnerable children. *JClinChild. Adolesc Psychol*, 51 (5), 764–779. <https://doi.org/10.1080/15374416.2021.1881903>

- Strauß, B./Nolte, T. (2020): Bindungsforschung. In: U. Egle/C. Heim/B. Strauß/R. von Känel (Hg.): Psychosomatik – Neurobiologisch fundiert und evidenzbasiert (S. 171–184). Stuttgart.
- Taubner, S./Evers, O. (2022): Kann man Super-Shrinks ausbilden? Kompetenzentwicklung in der Psychotherapie. *Die Psychotherapie* (online), 67, 400–407. DOI: doi.org/10.1007/s00278-022-00609-7
- Taubner, S./Sharp, C. (2024): Mentale Flexibilität durch implizites soziales Lernen – Metamodell für Veränderungsprozesse in der Psychotherapie. *Psychotherapie*, 69, 24–32. <https://doi.org/10.1007/s00278-023-00696-0>
- Taubner, S./Wolter, S. (2016): Mentalisierung, Affektregulation, Empathie. In: G. Poscheschik/B. Traxl (Hg.): Handbuch Psychoanalytische Entwicklungswissenschaft (S. 147–165). Gießen.
- Taubner, S./Wolter, S./Rabung, S. (2015): Effectiveness of early-intervention programs in German-speaking countries – A meta-analysis. *Mental Health and Prevention*, 3 (3), 69–78. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2015.07.001>
- Taubner, S./Fonagy, P./Bateman A. W. (2019): Mentalisierungsbasierte Therapie. Göttingen.
- Trivette, C. M./Dunst, C. J./Hamby, D.W/O’Herin, C. E. (2009): Characteristics and Consequences of Adult Learning Methods and Strategies. *Practical Evaluation Reports*, 2 (1).
- Turner, A. (2017): Different Layers of Reflection: Work Discussion as a Trigger for »Reflection in and on Emotion« in Educational Action Research. In: P. Ramalingam/B. Hanfstingl (Hg.): *Action Research in Educational Systems: Austrian Models in Indian Contexts* (S. 61–72). Delhi.
- 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.
- Vaillant, G. E. (2012): *Triumphs of Experience. The men of the Harvard Grant Study*. Harvard Cambridge, Massachusetts.
- Vygotskij, L. (1978): *Mind in society*. Harvard.
- Welstead, H. J./Patrick, J./Russ, T. C./Cooney, G./Mulvenna, C. M./Maclean, C./Polnay, A. (2018): Mentalising skills in generic mental healthcare settings: can we make our day-to-day interactions more therapeutic? *BJPsych Bull*, 42 (3), 102–108. DOI: 10.1192/bjb.2017.29

Ausblick

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

Inklusive Bildung, Inklusionen und Exklusionen des Menschen, aber auch Schule und Unterricht sind geprägt von einer gewissen Komplexität, die »per definitionem aber analytisch nicht beherrschbar ist« (Felder 2022, S. 154). Diese Nicht-Beherrschbarkeit und Komplexität pädagogischer Phänomene erfordert ein neues Denken, ein Denken in Konstellationen (Bauer 2016; Link 2023; 2022a). Damit ist eine der Spätmoderne und ihrer Transformationsdynamiken geschuldete Vorgehensweise angezeigt, die das Subjekt als fragmentiert, fragil und vulnerabel denkt, als stets angewiesen auf und abhängig vom anderen, jenseits von Kompetenzorientierung und Autonomiepostulat (Langnickel 2022; 2021; Link 2022a). Diese konstellative Denkrichtung korrespondiert mit dem Mentalisieren als Konzept. Dieser im Sammelband gewählte konstellative Zugriff ermöglicht Antwortversuche auf die Frage: »Was macht mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik eigentlich, wenn sie vorgibt, *mentalisierungsbasiert* zu handeln?«. Je nach Beitrag dieses Bandes und der zugrunde liegenden eigenen Konstellation wird die Antwort anders ausfallen. Wir würden uns wünschen, dass diese Konstellationen weiter- und fortgeschrieben werden und dass sich neue Konstellationen in Auseinandersetzung mit den hier vorliegenden Positionen bilden, dass mitunter diese auch von neuen Konstellationen abgelöst werden. Das non-ideale Inklusionsverständnis von Franziska Felder geht davon aus, »dass Inklusion eine Zielperspektive ist, die sich nie vollständig erreichen lässt, also letztlich immer ein ergebnisoffener, kontextgebundener und kontingenter [...] Prozess bleiben wird« (Felder 2022, S. 175). Ein mentalisierungsbasiertes Denken in Konstellationen erlaubt den Inklusions- und Sonderpädagogiken die Offenhaltung des Blicks für den anderen Menschen und sich als Disziplin, Profession und Praxis letztlich immer auch als prozesshaft, dynamisch, relational und graduell zu verstehen (Link 2022b). Inklusion und die Professionalisierung für Inklusion sind unabschließbar (Boger 2024; Link 2018a, 2018b). Mai-Anh Boger geht sogar von einer »Unmöglichkeit« aus, »mit dieser [Inklusion; Anm. d. Verf.] fertig zu werden« (Boger 2024, S. 133).

Franziska Felder geht es darum, dass die Konstellationen inklusiver Bildung, verstanden als Zielrichtung, eine realistische Utopie darstellen (Felder 2022, S. 31–33). Mit Felder lässt sich festhalten, dass das Verfolgen einer realistischen Utopie inklusiver Bildung abhängig ist vom »Grad, bis zu welchem es in der Lage ist, Irritationen und Veränderungswünsche bestimmter Protagonisten zu absorbieren, ohne sich selbst verändern zu müssen« (ebd., S. 246). Ein Denken in Konstellationen erkennt die Komplexität und Nicht-Beherrschbarkeit des Pädagogischen. Damit kommt der Irritationsfähigkeit eine gewisse Bedeutung in Hinblick auf die pädagogische Professionalität und ihre Handlungsfreiheit zu. Irritationen und Grenzen, mit denen man als Fachkraft konfrontiert ist, gilt es zu verstehen und mitunter zu betrauern (Danz 2023, S. 294–303).

Ein psychodynamisches Konzept wie jenes des Mentalisierens eröffnet den Blick für die Komplexität und Unabschließbarkeit menschlichen Seins und seiner Entwicklung, denn »die Psycho- und Sozio-Logik aber hält sich ungern an diese allzu strengen Spielregeln. Genau dies begründet die Notwendigkeit einer Reflexion und Professionalisierung für Inklusion sowie deren Unabschließbarkeit bzw. die Unmöglichkeit, mit dieser fertig zu werden« (Boger 2024, S. 133). Wenn man mit Inklusion schon nicht fertig werden kann, dann bleibt zumindest als Aufgabe und Ziel einer mentalisierungsbasierten Inklusions- und Sonderpädagogik »die Offenhaltung des Blicks für den anderen Menschen« (Dederich 2013, S. 24; vgl. hierzu Link 2022a) zu gewährleisten.

Der vorliegende Sammelband stellt Inklusions- und Sonderpädagogiken nebeneinander. An dieser Positionierung respektive *Klammer* dürfte es seitens Proponent:innen inklusiver Pädagogik und seitens Sonderpädagogik einiges zu sagen geben und sich ein Feuer der Kritik entzünden. Hinsichtlich der weiten Ausrichtung einer Inklusionspädagogik auf Diversität, Heterogenität und Differenzlinien in intersektionaler Konstellierung konnte im Rahmen des gesamten Bandes nicht hinreichend eingegangen werden, sondern lediglich ausgewählte Grundlagen, Entwicklungs- und Handlungsfelder sowie Aspekte der Professionalisierung mit einem engen Fokus auf den Bildungsraum Schule entfaltet werden. Hinsichtlich der Foki einer inklusiven Pädagogik auf verschiedene Diversitäts- und Heterogenitätsdimensionen und deren intersektionaler Verschränkung und wiederum deren Verschränkung mit dem Mentalisierungsansatz wäre eine weitere Auseinandersetzung in einem eigenen Band nötig. Dem Prisma der Komplexität respektive dem Kaleidoskop einer mentalisierungsbasierten Inklusions- und Sonderpädagogik vollends gerecht zu werden und zu entsprechen, konnte und wollte nicht das Ziel des vorliegenden Bandes sein. Ziel war es, lediglich unterschiedliche Konstellationen der Bewegung des Kaleidoskops exemplarisch herauszugreifen und darzustellen, wohlwissend, dass

sich, dreht man das Kaleidoskop weiter, die Farbkonstellation und Darstellung wieder verschiebt und sich ein neues Bild ergibt – was als Metapher durchaus dem Mentalisierungsansatz entspricht.

Der vorliegende Sammelband *Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik* fokussiert und begrenzt sich auf den Bildungsraum Schule. Auch wenn in diesem Band eine systematische Eingrenzung oder sogar eine Einführung auf den Bildungsraum Schule erfolgt, ist es wichtig, dass Disziplinen und Professionen hinsichtlich Sonderpädagogik und inklusiver Bildung nicht an dieser Stelle stehen bleiben, sondern ein entwicklungsorientiertes Bildungsverständnis über die Lebensspanne etablieren, das künftig in weiterer Auseinandersetzung auch vor-, nach- und außerschulische Handlungsfelder sowie weitere Entwicklungsfelder in den Blick zu nehmen vermag.

Damit sind künftig Forschungs- und Handlungsfelder wie die Heilpädagogische Früherziehung im Speziellen oder die Pädagogik der frühen Kindheit im Allgemeinen aber auch die berufliche Bildung, die Kinder- und Jugendhilfe (exemplarisch Behringer 2021), Erziehungshilfe, Erwachsenenbildung, Bildung im hohen Lebensalter, Soziale Arbeit, sowie das weite Feld der Beratung angesprochen, ist es wichtig, sie auf ihre Passung, Möglichkeiten und Grenzen in Hinblick auf das Mentalisierungskonzept zu befragen. Damit geraten unterschiedliche Professionen und Institutionen in den Blick, die Gegenstand einer psychodynamischen Reflexion werden sollten. Die Profession der Logopädie, die in der Schweiz wie die Psychomotoriktherapie zum obligatorischen Bildungsangebot gehört und als sonderpädagogisches Angebot konzeptualisiert ist, stellt hinsichtlich des Mentalisierungskonzepts ein Forschungsdesiderat dar und konnte im Rahmen des vorliegenden Bandes leider noch nicht ausgerollt werden. Hier sind Brücken zum Mentalisieren noch zu bauen.

Innerhalb der Entwicklungsfelder wäre, neben weiteren Perspektiven unterschiedlicher Phänomenbereiche der Sonder- und Inklusionspädagogiken, die sicher heterogen und divergierend ausfallen, vor allem auch die körperlich-motorische Entwicklung sowie die Arbeit und der Umgang mit Menschen mit komplexer Behinderung zu thematisieren. Die Körperlichkeit wurde in diesem Band lediglich im Beitrag zu Psychomotoriktherapie und Mentalisieren reflektiert.

Für die hier kurz angerissenen offenen Felder und Desiderate bietet sich in weiteren Publikationen eine Möglichkeit der Bearbeitung und Vertiefung sowie deren Präparation für die konkrete Praxis. Dieser Sammelband vertritt den Anspruch, eine theoretische diskursive Auseinandersetzung hinsichtlich Mentalisieren in der Inklusions- und Sonderpädagogik gar erst anzustoßen und beleben zu können.

Ein weiteres Desiderat, das sich zeigt, ist die Beschäftigung mit Mentalisieren und interkultureller Kompetenz, da das Mentalisierungskonzept als ein wissenschaftliches »Produkt« verstanden werden muss, das kulturspezifisch, ökosozial und zeithistorisch eingebettet ist (Keller 2022; Aival-Naveh et al. 2019). Es ist folglich im Hinblick auf Forschung, Theorie und Praxis zu diskutieren, wie differente Erlebensweisen von und Umgangsweisen mit mentalen Zuständen in einer heterogenen Gesellschaft kultursensitiv integriert werden können.

Der Philosoph Byung-Chul Han (2016, S. 93) prognostiziert, dass es in der Zukunft einen neuen Beruf brauchen wird, »der Zuhörer heißt«. Diese Zuhörer:innen schenken dem:der Anderen Gehör. Damit kann man an den Beruf der Psychoanalytiker:innen anknüpfen. Sigmund Freud bezeichnete diesen Beruf zwar, wie auch Pädagogik und Politik, als einen »unmöglichen« Beruf, da sie in sich widersprüchlich seien (Freud 1937, S. 94). Möglicherweise ließe sich dieser innere Widerspruch der Berufe durch den Mentalisierungsansatz besser aushalten und zur Sprache bringen, da dieser das Ziel verfolgt, die Pädagogik wieder subjektfähig zu machen und damit auch die Professionellen in gewisser Weise zum Zuhören zu befähigen. Denn: »Ich muss zunächst den Anderen willkommen heißen, das heißt den Anderen in seiner Andersheit bejahen. Dann schenke ich ihm Gehör. Zuhören ist ein Schenken, ein Geben, eine Gabe. Es verhilft dem Anderen erst zum Sprechen« (Han 2016, S. 93). Byung-Chul Han konstatiert: »Das Zuhören bringt den Anderen erst zum Sprechen. Ich höre schon zu, bevor der Andere spricht, oder ich höre zu, damit der Andere spricht.« Zudem gilt, dass »[d]er Zuhörer [...] ein Resonanzraum [ist], in dem der Andere sich freiredet. So kann das Zuhören heilend sein« (ebd., S. 94). Eine heterogene Gesellschaft sollte bemüht sein um »[d]ie gastfreundliche Aufnahme des Anderen« (ebd., S. 95), die »den Anderen jedoch nicht einverleibt, sondern beherbergt und behütet« (ebd.). Wenn Menschen gemeinsam respektive kollektiv mentalisieren, kann »eine aktive Teilnahme am Dasein Anderer und auch an deren Leiden« ermöglicht werden und dies »verbindet, vermittelt Menschen erst zu einer Gemeinschaft« (ebd., S. 98; vgl. hierzu Link 2018c). Folgt man Byung-Chul Hans Postulat, dann »[könnte] die kommende Gesellschaft [...] eine Gesellschaft der Zuhörenden und Lauschenden heißen« (Han 2016, S. 101), oder, wie wir sagen würden: *Die kommende Gesellschaft kann mit gutem Grund eine Gesellschaft der Mentalisierenden sein.*

Literatur

- Aival-Naveh, E./Rothschild-Yakar, L./Kurman, J. (2019): Keeping culture in mind: A systematic review and initial conceptualization of mentalizing from a cross-cultural perspective. In: *Clinical Psychology Science Practice*, 22 (1), 97. DOI: 10.1111/cpsp.12300
- Bauer, C. (2016): *Konstellative Pastoraltheologie. Erkundungen zwischen Diskursarchiven und Praxisfeldern*. Stuttgart.
- Behringer, N. (2021): *Mentalisieren in der Heimerziehung. Eine qualitative Untersuchung zu reflexiven Prozessen bei pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden.
- Boger, M.-A. (2024): »Eine Schule für alle« mit Lacan ganz langsam gelesen. In: K. Bräu/J. Budde/M. Hummrich/F. C. Klenk (Hg.): *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik*. Opladen.
- Danz, S. (2023): *Ent-hinderung. Ein Leitfaden*. Weinheim, Basel.
- Dederich, M. (2013): *Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Stuttgart.
- Felder, F. (2022): *Die Ethik inklusiver Bildung. Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff*. Berlin.
- Freud, S. (1937, 1964): *Die endliche und unendliche Analyse*. GW XVI. Frankfurt am Main.
- Han, B.-C. (2016): *Die Austreibung des Anderen: Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute* (2. Aufl.). Frankfurt am Main.
- Keller, H. (2022): Mentalisierung aus kulturvergleichender Perspektive. In: H. Kirsch/T. Nolte/S. Gingelmaier (Hg.): *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (S. 62–75). Göttingen.
- Langnickel, R. (2021): *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts: Ein notwendiger RISS in der Sonderpädagogik*. Leverkusen.
- Langnickel, R. (2022): *Bildung zwischen der zweckrationalen Logik des Marktes und der Logik des Unbewussten: Wie wird ein sonderpädagogisch-psychoanalytischer Bildungsbegriff greifbar? ESE – Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 4 (4), 28–43. <https://doi.org/10.25656/01:24712>
- Langnickel, R./Link, P.-C. (2018): *Freuds Rasiermesser und die Mentalisierungstheorie*. In: S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg (Hg.): *Handbuch Mentalisierungs-basierte Pädagogik* (S. 120–132). Göttingen.
- Link, P.-C. (2018a): *SCHULE – MACHT – INKLUSION? Machtanalytische Überlegungen zur (sonder)pädagogischen Wissenschaft*. In: K. Müller/S. Gingelmaier (Hg.): *Kontroverse: Inklusion – Anspruch und Widerspruch in der schulpädagogischen Auseinandersetzung* (S. 94–107). Weinheim, Basel.
- Link, P.-C. (2018b): *Inklusion und Verhaltensstörungen: zu Grundsatzfragen*. In: R. Stein/T. Müller (Hg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl.) (S. 225–247). Stuttgart.
- Link, P.-C. (2018c): »Relevant wäre, die Pädagogik subjektfähig zu machen« – Eine inklusive Gemeinschaft als Kooperationsverhältnis mentalisierender Subjekte. In: S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg (Hg.): *Handbuch Mentalisierungs-basierte Pädagogik* (S. 254–267). Göttingen. <https://doi.org/10.35468/6021-07>
- Link, P.-C. (2022a): *Zur Bedeutung einer befreiungspädagogischen Perspektive für die Inklusions- und Sonderpädagogik*. In: B. Schimek/G. Kremsner/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. (2022b): »Seiner selbst mächtig zu bleiben« (Adorno) – Bildung bei Beeinträchtigungen der sozio-emotionalen Entwicklung. Konturen eines konstellativen Bildungsbegriffs. *ESE – Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, IV, 96–106. <https://doi.org/10.35468/5950-08>
- Link, P.-C. (2022c): *Machtanalytische Perspektiven auf (sonder)pädagogische Erziehungsverhältnisse – Zur fragilen Verantwortung einer machtvollen Disziplin: Vulneranz als la part maudite*

- der Sonderpädagogik. In: R. Thümmler/S. Leitner (Hg.): Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik (S. 81–97). Weinheim, Basel.
- Link, P.-C. (2023): Zu den Knotenpunkten der borromäischen Ringe Exklusion: Inklusion: Apersion. Praxeologische Lesarten als Analytik und Reflexion von Tiefenstrukturen sonderpädagogischer Konstellationen. In: M. Grummt/W. Kullig/C. Lindmeier/V. Oelze/S. Sallat (Hg.): Partizipation – Wissen – Kommunikation (S. 229–245). Bad Heilbrunn. <https://doi.org/10.25656/01:27788>
- Maier L./Gasser-Haas, O./Link, P.-C. (2024): Mentalisieren in der Psychomotoriktherapie. Gelingende Beziehungen mit sich selbst und anderen. Göttingen.

Weiterführende Medien zum Mentalisieren



Mentalisieren hilft Verstehen: Pierre-Carl Link im Gespräch
(Mai 2022)

<https://vimeo.com/710834181>



Mentalisierungstraining (April 2024)

<https://vimeo.com/941124672>



Dominik Gyseler/Steff Aellig: Hinter die Fassade von
Verhaltensproblemen blicken (Mai 2024)

<https://www.hfh.ch/hinter-die-fassade-von-verhaltensproblemen-blicken>



DFG-Netzwerk MentEd

<https://mented.de/>



Projekt MentEd.ch – Bringing mentalisation-based education
to Switzerland

<https://www.hfh.ch/projekt/mentedch-bringing-mentalisation-based-education-to-switzerland>

Autor:innen

Asen, Eia, Prof. Dr. med., University College London, Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie und für Erwachsenenpsychiatrie und -Psychotherapie.
E-Mail: eia@compuserve.com

Baumann, Menno, Prof. Dr. phil. habil., Fliedner Fachhochschule Düsseldorf, Lehrgebiet Intensivpädagogik, Soziale Arbeit – Schwerpunkt Kinder- und Jugendhilfe.
E-Mail: baumann@fliedner-fachhochschule.de
ORCID: 0000–0001-5309-4950

Behringer, Noëlle, Prof. Dr., Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen, Soziale Arbeit im Kontext psychischer Krisen, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin.
E-Mail: noelle.behringer@hwg-lu.de
ORCID: 0000–0002-6328-9863

Bevington, Dickon, Dr., University College London, Clinical, Education & Health Psychology, Honorary Senior Research Fellow.
E-Mail: d.bevington@ucl.ac.uk
ORCID: 0000–0002-7428-7695

Beyer, Anna, M. Ed., Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Teilhabewissenschaften, Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung.
E-Mail: anna.beyer@prom.ph-ludwigsburg.de

Bolz, Tijs, Dr., Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik, Verwaltung der Professur.
E-Mail: tijs.bolz@uni-oldenburg.de
ORCID: 0000–0001-9611-1239

Capovilla, Dino, Prof. Dr., Universität Würzburg, Fakultät für Humanwissenschaften, Institut für Sonderpädagogik, Lehrstuhl für Pädagogik bei Sehbeeinträchtigungen, sowie allgemeine Heil- Sonder- und Inklusionspädagogik.

E-Mail: dino.capovilla@uni-wuerzburg.de

ORCID: 0000-0002-5679-2495

Danz, Simone, Prof. Dr., Frankfurt University Of Applied Sciences, Professur für inklusive Kinder- und Jugendhilfe.

E-Mail: simone.danz@fb4.fra-uas.de

Demirel, Helin, M. A., Amt für Jugend und Familie bei der Stadt Mainz, Sozialarbeiterin, Pädagogin, Sozialpädagogin.

E-Mail: helin.demirel@outlook.de

Dietrich, Lars, Dr., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen, wissenschaftlicher Mitarbeiter.

E-Mail: lars.dietrich@hu-berlin.de

ORCID: 0000-0003-2049-1137

Diez Grieser, Maria Teresa, Dr. phil., selbständige Tätigkeit als psychoanalytische Therapeutin, Lehranalytikerin, Supervisorin und Dozentin.

E-Mail: info@diez-grieser.ch

ORCID: 0000-0002-6575-1468

Dlugosch, Andrea, Prof. Dr., Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Professur für Pädagogik bei erschwertem Lernen und auffälligem Verhalten.

E-Mail: andrea.dlugosch@rptu.de

Elbracht, Stefanie, M.Ed., Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Departement Heilpädagogik und Rehabilitation, wissenschaftliche Mitarbeiterin.

E-Mail: stefanie.elbracht@uni-koeln.de

ORCID: 0000-0002-7877-3877

Fäh, Barbara, Prof. Dr., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Rektorin.

E-Mail: barbara.faeh@hfh.ch

ORCID: 0000-0002-6650-9382

Fonagy, Peter, Prof. Dr., University College London, Department of Clinical, Educational and Health Psychology. Psychoanalysis Unit. Head of the Division of Psychology and Language Sciences.

E-Mail: p.fonagy@ucl.ac.uk

ORCID: 0000-0003-0229-0091

Gasser-Haas, Olivia, Dr. phil., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung, Fachbereich Psychomotoriktherapie, Senior Lecturer und Leiterin Masterstudiengang Psychomotoriktherapie.

E-Mail: olivia.gasser@hfh.ch

ORCID: 0000-0001-5429-0611

Gerspach, Manfred, Prof. Dr., Goethe Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sonderpädagogik, Inklusive Pädagogik und Didaktik bei kognitiven Beeinträchtigungen, Seniorprofessor.

E-Mail: gerspach@em.uni-frankfurt.de

Gingelmaier, Stephan, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Teilhabewissenschaften, Institut für Sonderpädagogik, stellv. Institutsleiter, Abteilungsleiter, Professor für Psychologie und Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung.

E-Mail: gingelmaier@ph-ludwigsburg.de

ORCID: 0009-0001-0025-9405

Hanke-Raab, Roxana, Dr., Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Erziehungswissenschaften, Pädagogik bei erschwerten Lernen und auffälligem Verhalten, akademische Mitarbeiterin.

E-Mail: hank.r@rptu.de

Henter, Melanie, Dipl.-Päd., Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Pädagogik bei erschwerten Lernen und auffälligem Verhalten, akademische Mitarbeiterin.

E-Mail: henter.m@rptu.de

Hutsebaut, Joost, Prof. Dr., Tilburg University, TS Social and Behavioral Sciences, Department of Medical and Clinical Psychology, Clinical Psychologist and Senior Researcher.

E-Mail: J.Hutsebaut@tilburguniversity.edu

ORCID: 0000-0003-0189-3771

Kirsch, Holger, Prof. Dr. med., Evangelische Hochschule Darmstadt, Professor für Sozialmedizin, Psychoanalytiker und Arzt für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie.

E-Mail: kirsch@eh-darmstadt.de

ORCID: 0009-0009-7915-3432

Kleinhenz, Lukas, Universität Würzburg, Fakultät für Humanwissenschaften, Institut für Sonderpädagogik, Lehrstuhl für Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen, wissenschaftlicher Mitarbeiter.

E-Mail: lukas.kleinhenz@uni-wuerzburg.de

Kreuzer, Tillmann F., Dr. paed., Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Sonderpädagogik, Akademischer Rat.

E-Mail: kreuzer@ph-freiburg.de

ORCID: 0000-0001-8941-2711

Langer, Janet, Dr. phil., Universität Rostock, Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation, Pädagogik im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung, wissenschaftliche Mitarbeiterin.

E-Mail: janet.langer@uni-rostock.de

Langnickel, Robert, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Diversität und inklusive Bildung, Dozent Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Teilhabewissenschaften, Institut für Sonderpädagogik, Bereich Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, akademischer Mitarbeiter.

E-Mail: robert.langnickel@phlu.ch

ORCID: 0000-0002-4265-0103

Link, Pierre-Carl, Prof., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung, Professor für Erziehung und Bildung im Feld sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung. Ab 2025 Gastprofessor an der Bárczi Gusztáv Fakultät für Sonderpädagogik, ELTE Eötvös Loránd Universität Budapest.

E-Mail: pierre-carl.link@hfh.ch

ORCID: 0000-0003-2018-2684

Milius, Frauke, M. Ed., Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft, Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive.

E-Mail: frauke.milius@uni-osnabrueck.de

Niederöst, Melanie, Msc., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung, Fachbereiche Psychomotoriktherapie und Schulische Heilpädagogik, Advanced Lecturer und Co-Leiterin Bachelor Psychomotoriktherapie.

E-Mail: melanie.nideroest@hfh.ch

Nolte, Tobias, M. D., M.Sc. University College London, Faculty of Brain Sciences, Division of Psychology & Lang Sciences, Department of Clinical, Educational and Health Psychology, Research Associate, Psychoanalytiker.

E-Mail: t.nolte@ucl.ac.uk

ORCID: 0000-0002-6834-7727

Nussbaumer, Daniela, Prof. Dr., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Institut für Lernen unter erschwerten Bedingungen, Professorin für MINT-Lernen und Lernentwicklung unter erschwerten Bedingungen.

E-Mail: daniela.nussbaumer@hfh.ch

ORCID: 0000-0002-1104-7088

Ramberg, Axel, M. Ed., Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut.

E-Mail: info@praxis-ramberg.de

Rauh, Bernhard, Prof. Dr., Universität Regensburg, Fakultät für Humanwissenschaften, Institut für Bildungswissenschaften, Lehrstuhl für Pädagogik bei Verhaltensstörungen einschließlich inklusiver Pädagogik.

E-Mail: bernhard.rauh@ur.de

ORCID: 0000-0001-9106-6379

Schwarzer, Nicola-Hans, JProf. Dr., Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Sonderpädagogik, Fachbereich emotionale und soziale Entwicklung, Juniorprofessur für Grundlagen der Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung.

E-Mail: schwarzer@ph-heidelberg.de

ORCID: 0000-0003-4864-2283

Solenthaler, Anja, M. A., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung, Advanced Lecturer, Co.-Leiterin Studiengang Psychomotoriktherapie.

E-Mail: anja.solenthaler@hfh.ch

ORCID: 0009–0007-7454-0199

Stinkes, Ursula, Prof. Dr. paed., Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Fakultät Teilhabewissenschaften, Institut Sonderpädagogische Förderschwerpunkte, Institutsleiterin, Abteilungsleiterin, Professur für Geistigbehindertenpädagogik und -didaktik.

E-Mail: stinkes@ph-ludwigsburg.de

Steffens, Jan, Prof. Dr., Evangelische Hochschule Darmstadt, Professur für Inklusive Pädagogik, Schwerpunkt Entwicklung und Teilhabe.

E-Mail: jan.steffens@eh-darmstadt.de

ORCID: 0000–0002-9672-5713

Taubner, Svenja, Prof. Dr. phil., Universitätsklinikum Heidelberg, Institut für Psychosoziale Prävention, Direktorin, Kompetenzentwicklung von Fachkräften im Gesundheitswesen, Forschungsgruppenleiterin.

E-Mail: svenja.taubner@med.uni-heidelberg.de

ORCID: 0000–0001-8058-762X

Turner, Agnes, Assoc.-Prof. Mag. Dr., Universität Klagenfurt, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.

E-Mail: Agnes.Turner@aau.at

ORCID: 0000–0002-8666-8524

Veber, Marcel, Prof. Dr., Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Professur für Pädagogik bei erschwertem Lernen unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse.

E-Mail: marcel.veber@rptu.de

ORCID: 0000–0003-4173-9170