

Stephan Gingelmaier / Holger Kirsch (Hg.)

Praxisbuch mentalisiierungsbasierte Pädagogik



Stephan Gingelmaier / Holger Kirsch (Hg.)

Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik

Mit 13 Abbildungen und 2 Tabellen

Vandenhoeck & Ruprecht

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.

© 2020, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: [Tanor/shutterstock.com](https://www.shutterstock.com)

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen
EPUB-Produktion: Lumina Datamatics, Griesheim

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

ISBN 978-3-647-99482-6

Inhalt

Zum Geleit

Epistemologische Anmerkungen zur Bedeutung der
Mentalisierung für die Pädagogik

Manfred Gerspach

Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik – eine
Hinführung

Stephan Gingelmaier und Holger Kirsch

Teil I - Theorie des Mentalisierens für pädagogische Felder

Einführung in das Konzept der Mentalisierung

Axel Ramberg und Tobias Nolte

Mentalisieren als Einflussfaktor auf pädagogische
Professionalität – konzeptionelle Überlegungen

Nicola-Hans Schwarzer

Mentalisieren in (pädagogischen) Organisationen

Stephan Gingelmaier und Lorena Asseburg

Muss Strafe sein?

Über einen mentalisierenden Umgang mit Konflikten und
Grenzverletzungen in der Pädagogik

Stephan Gingelmaier und Holger Kirsch

»Sie spielen wieder mit mir!« Mentalisieren im Kontext der Peergruppe

Günther Opp

Teil II - Fälle des konkreten Mentalisierens in pädagogischen Feldern



Erstes Feld: Mentalisieren in der Frühpädagogik

Die mentalisierungsbasierte Begleitung einer Eingewöhnung in die Kita

Anke Lowin

Kindheit in prekärer Lebenslage – die Relevanz von Resilienz und Mentalisierung in der Frühpädagogik

Josephin Louisa Scholz



Zweites Feld: Mentalisieren in der Schule

Die Feentür

Ein Beispiel einer alltäglichen mentalisierungsanregend-didaktischen Idee für die Schule

Stephan Gingelmaier und Stefanie Gingelmaier

Max, ein Rabauke? Mentalisieren von Beziehungsdynamik im Unterricht

Tillmann F. Kreuzer und Agnes Turner

»Wenn der Eisberg ins Wanken gerät« –
Mentalisierungsförderung im Lernhilfekontext

Noëlle Behringer und Lisa Weichel

Gelingen und Scheitern des Mentalisierens im
sonderpädagogischen Arbeitsfeld einer Förderschule

Jochen Willerscheidt

»Lasst uns über psychische Gesundheit sprechen« –
Schulpraxisbericht eines mentalisierungsbasierten
Präventionsprogramms

Nicola-Hans Schwarzer und Elena Johanna Koch



Drittes Feld: Mentalisieren in der Sozialen Arbeit

Mentalisierungsprozesse im Kontext der stationären Kinder-
und Jugendhilfe

Theoretische Rahmung und reflektierende Überlegungen
zu exemplarischen Alltagssituationen

Noëlle Behringer

Mentalisieren auf mehreren Ebenen?

Zum Fall einer exemplarischen Maßnahmenkarriere in der
Kinder- und Jugendhilfe

Andrea Dlugosch und Melanie Henter

»Immer Ärger mit der Hausordnung« – Mentalisieren im
Kontext einer vollstationären Mutter-Kind-Einrichtung

Christiane Wiggeshoff und Annika Junker



Viertes Feld: Supervision und Beratung in der Pädagogik

Beziehungsdynamiken eines Familiensystems mentalisieren:
Pädagogische Frühförderung als Paarberatung

Stephan Gingelmaier

»Manchmal habe ich das Gefühl, die Kinder kommen vom
Regen in die Traufe« – Mentalisierungsprozesse in der
Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen

Agnes Turner

Die Autorinnen und Autoren

Zum Geleit

Epistemologische Anmerkungen zur Bedeutung der Mentalisierung für die Pädagogik

Manfred Gerspach

Eigentlich hat alles mit Winnicotts Vorstellung vom potenziellen Raum begonnen. Mit seinem Entwurf dieses Bildes hat er veranschaulicht, dass Entwicklung nicht im einzelnen Subjekt, sondern *zwischen* den Subjekten vonstattengeht. Winnicott beschäftigte die Frage, wie aus einem völlig abhängigen und seiner Umgebung ausgelieferten Säugling nach und nach ein erwachsener Mensch wird, der die Realität nicht mehr als eine Bedrohung empfindet (Winnicott, 1965; Leuzinger-Bohleber u. Lebiger-Vogel, 2016, S. 46). Diese frühe Entwicklungsphase stellte er sich als eine Mutter-Kind-Einheit vor, wobei der potenzielle Raum die fließende Grenze zwischen jenen beiden Akteuren und folglich die innere psychische Realität wie die wirkliche, äußere Welt im selben Moment repräsentiert.

Konkret hatte Winnicott die Situation zwischen der Mutter und ihrem Kind im Auge, die in einer gelingenden gemeinsamen Interaktion diesen Raum beleben. Die Mutter versteht die Befindlichkeit ihres Kindes sowie die Signale, die es aussendet, und antwortet darauf. Das heißt, sie misst

den Ent-Äußerungen des Kindes eine Bedeutung bei und lädt es somit ein, selbst Bedeutungen zu generieren.

Indessen sei hier unbedingt auf die aktive Mitgestaltung des Säuglings an der wechselseitigen Beziehung verwiesen (von Klitzing, 2002, S. 883; Dornes, 2005, S. 80; von Lüpke, 2010, S. 5). In diesem dialogischen Wechselspiel erahnt das Kind nämlich umgekehrt, dass bestimmten sprachlichen und auch nichtsprachlichen Botschaften von Vater und Mutter ebenfalls eine spezifische Bedeutung innewohnt. Geht der Vater z. B. mit seiner eineinhalbjährigen Tochter in den Zoo und ist das Kind enttäuscht, dass das große Krokodil nicht mehr da ist, so wird ihr der Vater sein Wissen anbieten, dass es nach Dänemark gebracht worden ist. Fragt man das Kind später, wo das große Krokodil denn hingekommen sei, so wird es antworten: »Dänemark.« Das Mädchen bemerkt, wie tiefgründig diese Antwort offenbar ist, und erwirbt eine erste Vorstellung von Dänemark, von einem Land also, von dem es bis dahin noch nie etwas gehört hat, das aber augenscheinlich so bedeutsam ist, dass man das Krokodil dorthin verschickt hat (Stark, 2009, S. 693).

Dem allen geht die Erfahrung des Kindes voraus, zu lernen, im Beisein der Mutter allein zu sein (Winnicott, 1965/1990, S. 36 ff.). Die Mutter ist mit anderen Dingen befasst, wendet sich aber ihrem Kind zu, wenn die Not es verlangt. Eine *gute* Mutter stellt also eine paradoxe Situation her: Sie signalisiert ihre emotionale Nichtverfügbarkeit, bleibt aber dennoch verfügbar (Paulsen, 1998, S. 165). Auf diese Weise ist das Kind sicher, dass es auf sein primäres Objekt zurückgreifen kann, falls unlustvolle Spannungszustände zu groß werden. Somit erlebt es ein Gefühl von Selbstwirksamkeit, sich im Beisein der Mutter eigenaktiv behelfen zu können, und erfährt zugleich die Anspannung als auszuhaltenden und zu regulierenden Gemütszustand. In Anlehnung an Piaget könnte man auch sagen, dass dies der Beginn der Intelligenz ist (Piaget, 1936/1975, 1995). In seinem

Kommentar zu Piagets Sorbonne-Vorlesungen (Piaget, 1995) erkennt Leber in der Gewährleistung der Getrenntheit den Dreh- und Angelpunkt dieses qualitativen Entwicklungssprungs. Sie beinhaltet den Vollzug einer affektiven und kognitiven Dezentrierung, um wahrzunehmen und zu akzeptieren, nicht im Mittelpunkt von allem zu stehen (Leber, 1995, S. 164). An anderer Stelle bezeichnet er das Aufgebenkönnen des »Ur-Egozentrismus« gegen Ende des ersten Lebensjahres als herausragendes Kennzeichen dieser Vorgänge. Die Wandlung des egozentrischen Standpunktes gibt die basale Voraussetzung für die einfachsten kognitiven Denkvorgänge ab (Leber, 1990, S. 281). Schon hier erhalten wir – und zwar im Rahmen eines genuin pädagogischen Diskurses – erste Hinweise auf die Tragweite der erst viel später untersuchten Mentalisierungsprozesse, die eingebunden sind in ein enges Geflecht aus Beziehungsmomenten, Affektregulierung und kognitivem Erwachen.

In diesem Augenblick entwickelt das ganz junge Kind eine Ahnung von der Wichtigkeit, die die Mutter als äußeres, von ihm getrenntes Objekt für es hat, und verinnerlicht schließlich diese sich wiederholenden Erfahrungen mit ihr im Sinne des Aufbaus einer stabilen inneren Welt von Selbst- und Objektrepräsentanzen. Um im Fortgang der jetzt einsetzenden Autonomieentwicklung, die auf der wachsenden Akzeptanz aufruht, die Trennung vom mütterlichen Objekt zu erkennen wie anzuerkennen, benötigt das Kind zunächst ein Übergangsobjekt – wie etwa den Zipfel einer Decke beim Einschlafen. Diese Decke ist nicht, aber sie *bedeutet* die Brust der Mutter. Das Übergangsobjekt ist das erste Nichtobjekt des Kindes und stellt die Brücke zwischen innen und außen her (Winnicott, 1965/1990, S. 126). Aber es wird vom Kind nicht gefunden, sondern ins Leben gerufen: »Das Kleinkind erschafft das Objekt, aber das Objekt war bereits vorher da [...]«

(Winnicott, 1971/1993, S. 15 ff.; s. auch Ludwig-Körner, 2014, S. 89 ff.; Gerspach, 2018, S. 38 ff.).

Das Gelingen dieses Vorgangs ist davon abhängig, dass die Mutter zunächst die narzisstischen Omnipotenzfantasien ihres Kindes intuitiv versteht und bestärkt und ihm also die Illusion bestätigt, das Objekt geschaffen zu haben. Erst darüber werden das Erkalten dieser Fantasien und der Aufbau realistischerer Vorstellungen möglich. Von nun an vermag das Kind immer besser allein zurechtzukommen. Der potenzielle Raum ist also ein Raum, in dem fundamentale Potenzen wachsen. Mit anderen Worten: Weil ihm von der Mutter im potenziellen Raum symbolische Bedeutungen über die wechselseitige Interaktion und die Beschaffenheit der inneren und äußeren Realität zur Verfügung gestellt werden, beginnt das Kind zu mentalisieren. Von nun an wird »Dänemark« möglich.

Zunächst hat die Mutter eine geradezu unrealistische Vorstellung vom mentalen Können ihres Säuglings. Sie fantasiert ihn als denkendes Wesen und schreibt ihm eine Absicht seines Handelns zu, was er zunächst als diffuse Botschaft wahrnimmt, und doch vermittelt sie ihm auf diesem Wege die bedeutende Gewissheit: »Sie denkt mich, also bin ich.« Somit wird das Erkennen seines eigenen Bewusstseins antizipiert und dessen Entwicklung in Gang gesetzt. Voraussetzung für das Gelingen dieser Prozesse ist, dass die Spiegelung der Affekte des Kindes im Sinne eines sozialen Biofeedbacks durch die Eltern zu dessen gelingender Affektregulierung führt. Dies gilt insbesondere für das Schicksal der negativ eingefärbten Affekte, die es zu containen gilt (von Klitzing, 2002, S. 883).

Die Weiterentwicklung der frühen Psychoanalyse als einer monologischen Psychologie hin zur Objektbeziehungspsychologie als einer interaktionellen Psychologie wurde mittlerweile durch vielfältige und ausgereifte empirische Erkenntnisse aus der Bindungs-, Säuglings- und Affektforschung ergänzt, bereichert und in

Teilen modifiziert. Auf diesem Wege wurde der Stellenwert des gegenseitigen interaktionellen Austauschs in seiner ganzen Tragweite für die gedeihliche Entwicklung des Kindes greifbar. Beginnend mit der *Rêverie*, also der träumerischen Bezogenheit der Mutter zum Kind (Bion, 1965/1992; Halmer, 2012, S. 6), verläuft dieser gesamte Prozess zu großen Teilen unbewusst. An diesem Punkt zeigt sich die Anschlussfähigkeit an die Pädagogik. Wenn wir verstehen, dass *Erziehung* in erster Linie *Beziehung* ist, wird die Einführung von reifen Symbolisierungs- und Reflexionsfähigkeiten auf dieser Schiene sichtbar. Am Anfang steht also: Die Mutter mentalisiert ihr Kind, und daraufhin beginnt es zu mentalisieren.

Im Fortgang der Entwicklung müssen verschiedene Stadien in aufsteigender Reihenfolge durchlaufen werden. Zunächst ist das Kind davon überzeugt, dass seine innere Welt und die Innenwelt anderer Personen der äußeren Realität entsprechen – es befindet sich im *Modus der psychischen Äquivalenz*. Ins Spiel vertieft, beginnt es aber bald, mit der Realität zu experimentieren, und begreift allmählich, dass sein inneres Erleben die äußere Realität nicht widerspiegelt. Im Spiel kommt der Teufel aus der Wand, aber weil das Kind weiß, dass es ihn nicht gibt, kann es dies spielerisch zur Darstellung bringen. Allerdings erlebt es auch seine Gedanken so, als wären sie Realität: »Der Gedanke an ein Krokodil unter dem Bett hat eine ähnlich ängstigende Wirkung wie ein wirkliches Krokodil [...]. Im Spiel werden Gedanken und Gefühle von der Wirklichkeit abgekoppelt und sind dann irrational, im Äquivalenzmodus sind sie überreal« (Dornes, 2006, S. 528 ff.).

Mit dem Erwerb des Als-ob-Modus gewinnen symbolische Bedeutungen zunehmend an Gewicht. Anfangs werden beide Modi noch für gleichwertig erachtet, und dem Kind will dieser logische Widerspruch noch nicht aufgehen. Im Alter von etwa vier Jahren werden sie dann beide integriert. Das Kind erkennt nun die Zusammenhänge zwischen innerer und

äußerer Realität, aber auch, dass es gravierende Unterschiede gibt. Ab diesem Zeitpunkt können wir von einer ausgeprägten Fähigkeit zum Mentalisieren sprechen. Den Abschluss bildet in nachfolgenden Epochen der Erwerb der Fähigkeit zum Nachdenken. Damit dies alles gelingen mag, benötigt das Kind von Anbeginn an einfühlsame Eltern, die imstande sind, seine vielfältigen psychischen Zustände zu reflektieren. Allen, Fonagy und Bateman (2011) haben die verschieden ausgereiften Ebenen der Fähigkeit zu mentalisieren bzw. zu reflektieren differenziert beschrieben, wobei sie bei einem aktiven, feindseligen Widerstand gegen Denken überhaupt beginnen und mit einer außergewöhnlich guten Reflexionskompetenz – »verbunden mit einer unbeirrbar reflexiven Haltung« – enden (Allen et al., 2011 S. 85; s. auch Gerspach, 2018, S. 77 ff.).

Dass das Abstraktionsvermögen zu wachsen vermag, bedingt den Vollzug der Abkehr vom Konkreten. Seine differenzierte Ausformung ist an die von Empathie getränkte Qualität der frühen Beziehung gebunden. Einzig sichere primäre Elternobjekte, die nach und nach als stabile Repräsentanzen verinnerlicht werden, garantieren diesen Schritt. Nur dann erfolgt der Übergang zur Ebene der Metakognition, über das Gedachte und Erlebte eingehend nachdenken zu können.

Was aber, wenn unter unzureichenden Sozialisationsbedingungen diese Schritte der Reifung gar nicht zu gehen sind, weil die basalen Voraussetzungen einer gelingenden Affektregulierung dafür fehlen? Katzenbach (2004) zeigt auf, wie eine tiefe Verunsicherung des Selbst, die aus unzureichenden frühkindlichen Beziehungserfahrungen mit den Eltern herrührt und den Aufbau solider Mentalisierungskompetenzen nachhaltig verhindert, im schulischen Kontext neuer Lernsituationen ständig zu unkontrollierbaren Stressreaktionen führt. Demnach beeinträchtigen gravierende emotionale Probleme Kinder in ihrer kognitiven Entwicklung dann besonders

nachhaltig, wenn sie mit der Aufgabe eines strukturellen Umlernens und der Reorganisation ihres Wissens und Könnens konfrontiert sind. Diese Situation erscheint ihnen wie eine maßlose Herausforderung, die eine nicht mehr beherrschbare Stressreaktion auslöst und die Gefahr ihrer völligen Dekompensation mit sich bringt (Hüther, 1997/2016, S. 76; Katzenbach, 2004, S. 92 ff.). Solchen Kindern wurde aufgrund brüchiger und inkonsistenter früher Beziehungserfahrungen der Erwerb der Fähigkeit vorenthalten, »ihre eigenen Emotionen und die ihrer Mitmenschen differenzierter wahrzunehmen, zu interpretieren und auch komplexer zusammzusetzen« (Gerspach, 2009, S. 197). So blieb ihnen der reflektierte Zugang zu den eigenen Affekten versperrt, denen sie sich stattdessen nach wie vor hilflos ausgeliefert sehen (Katzenbach, 2006, S. 95). Die Aufgabe einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik ist es hernach, nachträglich empathische Beziehungsangebote zu entwerfen, die zunächst einmal die bislang fehlende Affektregulation möglich machen. Erst in einem zweiten Schritt wird sich die Neugier auf schulische Sachthemen freisetzen lassen. Spätestens an diesem Punkt zeigt sich die große Bedeutung einer mentalisierenden Haltung für die Erziehungswissenschaften.

Bereits Horkheimer und Adorno haben die »Genese der Dummheit« in äußeren widrigen Lebensumständen verankert. Danach ist das Wahrzeichen der Intelligenz das »Fühlhorn der Schnecke ›mit dem tastenden Gesicht« (Horkheimer u. Adorno, 1944/1969, S. 274). Vor einem Hindernis wird dies jedoch sogleich in die »schützende Hut des Körpers zurückgezogen« und wagt sich erst zaghaft wieder hervor. Solch erster tastender Blick ist immer leicht zu brechen, und das endgültig verscheuchte Tier wird scheu und dumm: »Die Unterdrückung der Möglichkeiten durch unmittelbaren Widerstand der umgebenden Natur ist nach innen fortgesetzt, durch die Verkümmern der Organe

durch den Schrecken.« Übertragen wir dieses Gleichnis auf die kindliche Entwicklung, so wird deutlich: »Dummheit ist ein Wundmal« (Horkheimer u. Adorno, 1944/1969, S. 274). Aus heutiger Sicht ließe sich damit formulieren: Sie ist das Fanal misslungener Mentalisierung.

Bei aller begründeten Euphorie, die die Rezeption der Mentalisierung in klinischen wie außerklinischen Feldern im Schnittpunkt von Psychoanalyse, Psychotherapie, Psychologie und nicht zuletzt Pädagogik ausgelöst hat, so seien doch drei mögliche Untiefen in den Blick genommen:

1 Die Untiefe der kognitiven Vereinseitigung

Die aktuelle Theoriedebatte ist sehr stark auf das Thema Mentalisierung ausgerichtet, und die darin aufscheinende Verbindung von kognitiven, affektiven und Beziehungsaspekten stellt eine wertvolle und unabdingbare Bereicherung der ursprünglichen kognitionstheoretischen Sicht im Sinne der Theory of Mind dar. Allerdings nimmt diese ursprüngliche Referenztheorie bis heute keinerlei Bezug zum triebhaften Unbewussten, was sich jetzt auch auf unserem angestammten Terrain auszuwirken droht (Stark, 2009, S. 652 ff.). Bleibt nämlich Mentalisierung zu sehr an dieser Tradition orientiert, fällt sie womöglich einer kognitionslastigen Verkürzung zum Opfer. Das Subjekt der Psychoanalyse ist jedoch nicht bis ins Letzte bestimmbar, »da das Unbewusste etwas ist, was man wirklich nicht weiß« (Langnickel u. Link, 2018, S. 126 ff.). Insofern ist die Befürchtung nicht von der Hand zu weisen, sich zu sehr von diesem Paradigma zu distanzieren. Auch Schultz-Venrath (2013) bezeichnet das Triebmodell und die Annahme eines dynamischen Unbewussten als Kennzeichen der

Psychoanalyse, wobei er gleichwohl die Nähe des Mentalisierungsmodells zu psychoanalytischen Intersubjektivitätskonzepten betont. Wenn hernach ausreichend berücksichtigt wird, dass die biografische Entwicklung des Selbst »als körper- oder leibgebundene – intersubjektive – Kommunikation« beginnt, und das metakognitive Vermögen zum Lesen von Gedanken und Handlungen anderer nicht zugunsten einer affektentleerten Symbolisierungsfähigkeit überdehnt wird, bleibt das Modell anschlussfähig (Schultz-Venrath, 2013, S. 56 ff.). Als Resümee lässt sich das Problem einer erkenntnistheoretischen Verkürzung, die zu falschen Schlussfolgerungen verleitet, trotzdem wie folgt festmachen: »Das Unbewusste bestimmt das Bewusstsein stärker als umgekehrt« (Roth, 2019, S. 26). Insofern ist jedes Mentalisierungskonzept zwingend ans Affektleben zu binden.

2 Die Untiefe der Verengung auf eine dyadische Mutter-Kind-Figur

Den ursprünglichen Vorstellungen von Mentalisierung war eine enge Fokussierung auf die frühe Mutter-Kind-Dyade zu eigen. Insbesondere der Rolle des Vaters ging dabei etwas Essenzielles verloren – wie nicht zuletzt das »Dänemark«-Beispiel veranschaulicht. Empirische Studien belegen sehr wohl den Stellenwert triadischer Beziehungen für die Entwicklung des Kindes von Geburt an (von Klitzing, 2002; Heberle, 2006, S. 36 f.). Jenseits des innerfamilialen Triangulierungsmoments von Vater, Mutter und Kind wäre zudem den verschiedenen Gruppenaspekten die nötige Aufmerksamkeit zu schenken. Aus gruppenanalytischer Sicht empfiehlt Schultz-Venrath (2013) ein Gruppensetting,

weil dort keine dyadische, sondern eine polydyadische Spiegelung des individuellen Erlebens stattfindet und die assoziative kommunikative Spirale zwischen den Gruppenteilnehmerinnen¹ dem Einzelnen helfe, das Unaussprechliche auszusprechen und über das Mentalisieren schließlich zu symbolisieren (Schultz-Venrath, 2013, S. 220). Bezogen auf die pädagogische Arbeit mit (schwierigen) Kindern und Jugendlichen rät Hechler eine mentalisierungsbasierte Gruppenanalyse als pädagogisches Förderangebot an (Hechler, 2013, S. 326 ff.; Langnickel u. Link 2018, S. 128). Und da Pädagogik gemeinhin als Gruppengeschehen gestaltet ist, sollten wir diese hoch interessanten Gedanken in unsere Praxis übernehmen, gerade weil dort die Tiefendimensionen des Gruppengeschehens immer noch viel zu wenig berücksichtigt werden (Naumann, 2014).

3 Die Untiefe der unreflektierten Anwendung manualisierter Konzepte

Allenthalben wird in pädagogischen, aber auch therapeutischen Kontexten nach der Zur-Verfügung-Stellung von handlungsbasierten Manualen gerufen. Dies gilt in besonderem Maße für die Unterrichtsgestaltung, die Gewaltprävention oder die Arbeit mit »schwierigen« Kindern, wozu vor allem dissoziale, emotional instabile oder jene mit einer Autismus-Spektrum-Störung zählen. Um das Ausmaß der Beeinträchtigung möglichst präzise einschätzen zu können, gibt indessen der vorfindliche Grad an Mentalisierungsfähigkeit – eingedenk der Berücksichtigung der Wirkmächtigkeit der malignen Kontextbedingungen – eine überaus geeignete differenzialdiagnostische Grundlage

ab. Vor dem Hintergrund einer offensichtlich immer unüberschaubareren Praxis mit hohem Komplexitätsgrad scheinen dagegen Handlungsanweisungen der Ausweg aus einer bedrohlich erlebten Überforderung zu sein. Auch Eltern rufen in ihrer Verzweiflung häufig nach Ratgebern. Immer gerät aber eine derlei verkürzte Rezeption mit dem Anspruch auf eine mentalisierungsbasierte Haltung in einen eklatanten Widerspruch. An deren Anfang stehen nämlich das Aushaltenkönnen des Nichtwissens und die Grundfähigkeit, so lange über ein Kind und die Beziehung zu ihm nachzudenken, bis eine Ahnung über latente Sinnstrukturen manifester Verhaltensweisen aufkommt. Hier landen wir wieder beim potenziellen Raum und der Rêverie. Die Gefahr besteht, dass einer eindimensionalen, technizistisch verkürzten Anwendung der vorgelegten Konzepte das Wort geredet wird. Dies gilt vor allem für ungeübtes pädagogisches Personal, wie ein Beispiel im Umgang mit Erkenntnissen der Bindungsforschung dokumentiert. So erkennen gut ausgebildete Fachkräfte, dass sie sich geschmeichelt fühlen, wenn ein Kind des unsicher-vermeidenden Typus zu ihnen eine gute Beziehung aufbaut, während es zur Mutter relativ distanziert bleibt. Allerdings nutzen sie diese Erkenntnis nicht zur eigenen Selbstwertsteigerung, sondern zur Anbahnung einer stabilen und belastbaren Beziehung. Dagegen erachten nicht gut ausgebildete Fachkräfte diese Verhaltensweise irrtümlich als eine geglückte Überleitung in die Fremdbetreuung auf der Grundlage einer sicheren Bindung und sehen nicht die strategische Absicht dahinter, die eigene Beängstigung zu bannen (Zach, 2012, S. 66 ff.).

Kurzum: Aus Mangel, von eigenen abstrakten Symbolisierungs- und Reflexionskompetenzen Gebrauch machen zu können, verbleibt man auf der konkretistischen Ebene unmittelbaren Handelns. Solche Fehlinterpretationen tun der Pädagogik nicht gut. Gleiche Bedenken sind daher

auch für die Aufstellung und insbesondere Verwendung manualisierter Mentalisierungsentwürfe vorzubringen.

Eingedenk all dieser zur Vorsicht ratenden Mahnungen ist die Übertragung des ursprünglich für ein psychoanalytisch-psychotherapeutisches Setting geschaffenen Mentalisierungskonzepts aufs pädagogische Terrain von unschätzbarem Wert, nicht zuletzt, um Entwicklungsblockaden überwinden zu helfen. Wie sagt doch Fonagy (2018) so treffend: »Durch eingeschränktes Mentalisieren wird daher eine überdauernde Barriere für das Lernen errichtet« (S. 12).

Insofern ist es besonders aner kennenswert, dass die einzelnen Beiträge dieses Bandes diesem Ansinnen Rechnung tragen, den pädagogischen Alltag differenziert ausleuchten und die enorme Weiterentwicklung auf diesem Praxisfeld offenbaren. Es ist erfreulich, dass neben den klassischen Fragestellungen, etwa auf die Schule wie die berufliche Situation der pädagogischen Fachkräfte selbst bezogen, auch Kinder und Jugendliche aus eher randständigen sozialen Milieus bzw. in besonderen Lebenslagen einen Platz finden. Im Mittelpunkt all dieser Überlegungen steht, dass Mentalisierung sowohl eine selbstreflexive als auch eine interpersonale Komponente umfasst und es dem Kind erlaubt, die innere von der äußeren Realität sowie innere emotionale von interpersonalen Vorgängen zu unterscheiden (Leuzinger-Bohleber et al., 2011, S. 999; Gerspach, 2012, S. 69). Eine derartig vielschichtige Problemstellung ist eigentlich nur über ein eingehendes tiefenhermeneutisches Verstehen pädagogischer Prozesse zu ergründen, und deshalb ist diese Schrift umso wertvoller. Sie leistet einen profunden Beitrag zur doppelten epistemologischen Aufgabe, eine theoretische Erkenntnis zu konzeptionalisieren, auf welche Weise ein Kind eine bedeutungsbasierte Erkenntnis von sich und den anderen erwirbt.

Literatur

- Allen, J. G., Fonagy, P., Bateman, A. W. (2011). Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis. Konzept und Umsetzung aus einer Hand. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bion, W. R. (1965/1992). Lernen durch Erfahrung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dornes, M. (2005). Theorien der Symbolbildung. *Psyche - Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 59 (1), 72-80.
- Dornes, M. (2006). Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Fonagy, P. (2018). Geleitwort: Eingeschränkte Mentalisierung: eine bedeutende Barriere für das Lernen. In S. Gingelmaier, S. Taubner, A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 9-13). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gerspach, M. (2009). *Psychoanalytische Heilpädagogik. Ein systematischer Überblick*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerspach, M. (2012). »... an der Szene teilhaben und doch innere Distanz dazu gewinnen« (Aloys Leber). *Szenisches Verstehen und fördernder Dialog heute*. In J. Heilmann, H. Krebs, A. Eggert-Schmid Noerr (Hrsg.), *Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung* (S. 47-79). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Gerspach, M. (2018). *Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik. Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Halmer, H. (2012). Kurzfassung Bion: Transformation durch Lernen (PSV 26.3.2012). http://www.psychanalyse-innsbruck.at/images/Kurzfassung_Bion_2_Vortrag_PSV_26.3._2012.pdf (Zugriff am 01.10.2019).
- Heberle, B. (2006). Die frühe Vater-Kind-Beziehung. In F. Dammasch, H.-G. Metzger (Hrsg.), *Die Bedeutung des Vaters. Psychoanalytische Perspektiven* (S. 20-41). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Hechler, O. (2013). Metakognition und Mentalisierung. Förderung lernbeeinträchtigter Kinder und Jugendlicher durch Gruppenpsychotherapie. Ein psychoanalytischer Verstehensansatz. In C. Einhellinger, S. Ellinger O. Hechler, A. Köhler, E. Ullmann (Hrsg.), *Studienbuch Lernbeeinträchtigungen. Bd. 1. Grundlagen* (S. 313-336). Oberhausen: Athena.
- Horkheimer, M., Adorno, T. W. (1944/1969). *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hüther, G. (1997/2016). *Biologie der Angst. Wie aus Stress Gefühle werden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Katzenbach, D. (2004). Wenn das Lernen zu riskant wird. Anmerkungen zu den emotionalen Grundlagen des Lernens. In F. Dammasch, D. Katzenbach (Hrsg.), *Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Zum besseren Verstehen von Schülern, Lehrern, Eltern und Schule* (S. 83-105). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

- 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 (Hrsg.), Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung (S. 85–107). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Klitzing, K. von (2002). Frühe Entwicklung im Längsschnitt: Von der Beziehungswelt der Eltern zur Vorstellungswelt des Kindes. *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 56 (9/10), 863–887.
- Langnickel, R., Link, P.-C. (2018). Freuds Rasiermesser und die Mentalisierungstheorie. Psychoanalytische Pädagogik und Mentalisierung – ein kritischer psychoanalytischer Blick. In S. Gieselmaier, S. Taubner, A. Ramberg (Hrsg.), Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik (S. 120–132). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leber, A. (1990). Der Konstruktivismus Jean Piagets in seiner Bedeutung für Theorie und Praxis der Psychoanalyse. In U. Streeck, H.-V. Werthmann (Hrsg.), Herausforderungen für die Psychoanalyse (S. 273–290). München: Pfeiffer.
- Leber, A. (1995). Ein Schlüssel zum Verständnis menschlichen Verhaltens. In J. Piaget (1995), Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Hrsg. und übers. von A. Leber (S. 151–181). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Leuzinger-Bohleber, M., Fischmann, T., Läzer, K. L., Pfenning-Meerkötter, N., Wolff, A., Green, J. (2011). Frühprävention psychosozialer Störungen bei Kindern mit belasteten Kindheiten. *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 65 (Sonderheft), 989–1022.
- Leuzinger-Bohleber, M., Lebiger-Vogel, J. (2016). Frühkindliche Entwicklungsprozesse und Migration. Psychoanalytisches Grundlagenwissen. In M. Leuzinger-Bohleber, J. Lebiger-Vogel (Hrsg.), Migration, frühe Elternschaft und die Weitergabe von Traumatisierungen. Das Integrationsprojekt »Erste Schritte« (S. 42–83). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ludwig-Körner, C. (2014). Psychoanalytische Entwicklungstheorien. In M. Cierpka (Hrsg.), Frühe Kindheit 0–3 Jahre. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern (S. 81–101). Heidelberg: Springer.
- Lüpke, H. von (2010). Affektspiegelung als Modell für die interaktive Affektregulierung. Konsequenzen für Entwicklungspsychologie und Psychotherapie. *CIP-Medien*, 1, 1–16.
- Naumann, T. (2014). Gruppenanalytische Pädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Paulsen, S. (1998). Affekt und Beziehung – theoretische und therapeutische Überlegungen. *Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie*, 29 (2), 155–167.
- Piaget, J. (1936/1975). Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Piaget, J. (1995). Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Hrsg. und übers. von A. Leber. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Roth, G. (2019). Neurobiologische Grundlagen unbewusster Prozesse und deren Bedeutung für die Psychotherapie. In B. Haslinger, B. Janta (Hrsg.), Der

unbewusste Mensch. Zwischen Psychoanalyse und neurobiologischer Evidenz (S. 23–53). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Schultz-Venrath, U. (2013) Lehrbuch Mentalisieren. Psychotherapien wirksam gestalten. Stuttgart: Klett-Cotta.

Stark, T. (2009). Die Widerspenstigkeit des Subjekts. Zur »quasi-natürlichen Kraft des Negativen« (A. Honneth). *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 63 (7), 683–703.

Winnicott, D. W. (1965). The maturational processes and the facilitating environment. London: Hogarth.

Winnicott, D. W. (1965/1990). Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Frankfurt a. M.: Fischer. Winnicott, D. W. (1971/1993). Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta.

Zach, U. (2012). Bindungsdiagnostik für Vorschulkinder. In M. Stokowy, N. Sahhar (Hrsg.), *Bindung und Gefahr. Das Dynamische Reifungsmodell der Bindung und Anpassung* (S. 57–85). Gießen: Psychosozial-Verlag.

¹ Die Formulierungen in diesem Buch wechseln willkürlich zwischen weiblicher und männlicher Form. Gemeint sind immer beide Geschlechter.

Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik - eine Hinführung

Stephan Gingelmaier und Holger Kirsch

Der Mentalisierungsansatz ist eine innovative Theorie und betont die Fähigkeit, dem eigenen und dem Verhalten anderer eine Bedeutung zuzuschreiben, indem mentale Zustände (z. B. Emotionen, Wünsche oder Gedanken) unterstellt werden, die dem Verhalten zugrunde liegen.

Die Fähigkeit zu mentalisieren entwickelt sich in der Kindheit bis in die Adoleszenz entlang der Beziehungserfahrungen. Sie ist eine der entscheidenden Grundlagen der Entwicklung des Selbst und der Emotionsregulierung. Anhaltende oder schwere Kindheitsbelastungen (z. B. Traumata) können die Fähigkeit zu mentalisieren vorübergehend oder dauerhaft beeinträchtigen. Unter erhöhtem emotionalem Arousal (Stress) ist es Menschen nur noch bedingt möglich, die Perspektive des Gegenübers einzunehmen oder eine reflektierende Problemlösung zu verwirklichen.

Kinder und Jugendliche mit Einschränkungen der Mentalisierungsfähigkeit oder besonderer Stressvulnerabilität zeigen häufig Aufmerksamkeitsprobleme oder ein herausforderndes Verhalten in der Schule, der Familie oder gegenüber Gleichaltrigen. Dieses Verhalten besser zu verstehen und Stress besser regulieren zu können, ist eine Voraussetzung

für soziales Lernen und beeinflusst Schulerfolg, soziale Teilhabe und Resilienz.

Schon früh hat die Arbeitsgruppe um Peter Fonagy (Twemlow u. Fonagy, 2009; Allen, Fonagy u. Bateman, 2011) vorgeschlagen, das Mentalisierungskonzept in sozialen Systemen, also außerhalb klinischer und psychotherapeutischer Settings, anzuwenden. Schule und berufliche Förderung, Kindertagesstätten oder stationäre Jugendhilfe, soziale Gruppenarbeit, Beratung, Elternarbeit und viele andere Handlungsfelder können vom Mentalisierungsansatz profitieren. Denn eine Verbesserung der Mentalisierungsfähigkeit führt zu stabileren und tragfähigeren Beziehungen (mit Professionellen, Peers, Eltern und Familie) und zu höherer psychosozialer Resilienz.

Mentalisieren ist der Schlüssel zu menschlichen Interaktionen, die soziale Kommunikation und soziales Lernen erfordern (Fonagy, 2018, S. 11). Ausgehend von Fonagy (2018) ist Mentalisieren das Herzstück des Austausches von Informationen und dadurch der Kern von Bildung und Erziehung, aber auch dessen Subjekt. Für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen rücken zwei Wirkmechanismen in den Vordergrund.

Erstens die Förderung des sozialen Lernens, insbesondere des epistemischen Vertrauens. Das heißt, da die Vermittlung von kulturellen Fertigkeiten und Wissen notwendig ist, um sich in unserer komplexen Welt zurechtzufinden, brauchen wir Bezugspersonen als Lehrpersonen (wie pädagogische Fachkräfte), denen wir als sichere Informationsquellen emotional und kognitiv vertrauen können (»Ich glaube dir, wie du es sagst, was du sagst!«). »Wenn jemand den Eindruck hat, dass ein ›Lehrer‹ im weiteren Sinne auf ihn eingeht – man sich ausreichend durch das Gegenüber mentalisiert fühlt, baut das die notwendige Brücke zwischen dem Lehrenden und Lernenden« (Fonagy, 2018, S. 10). Kunstvoll-feinfühlig und zugleich effektive Pädagogen sind dazu in der Lage, »ihre«

Kinder und Jugendlichen zu mentalisieren und darüber epistemisches Vertrauen zu fördern.

Zweitens ist es notwendig, die Mentalisierungsfähigkeit von Pädagoginnen zu stärken, da deren oftmals stressinduzierendes Arbeitsumfeld die Fähigkeit zu mentalisieren unterminieren kann.

Das nun vorliegende »Praxisbuch mentalisierungsbasierte *Pädagogik*« bildet den zweiten Teil einer Trilogie. Während im ersten Band, dem »Handbuch mentalisierungsbasierte *Pädagogik*« (Gingelmaier, Taubner u. Ramberg, 2018), Grundlagen der Mentalisierungstheorie in ihrer Anwendung auf die Pädagogik vermittelt wurden, werden im Praxisbuch Alltagssituationen aus pädagogischen Institutionen oder anderen Bereichen, in denen Erziehung und Bildung stattfindet, lebendig dargestellt. Die Auswahl geht von oft zu Unrecht übersehenen oder vergessenen (»unkomplizierten«) Mentalisierungsvorgängen bis hin zu konflikthafter Einbrüchen der Mentalisierungsfähigkeit bei pädagogischen Fachkräften, in deren Institutionen oder bei Kindern und Jugendlichen. Sowohl dyadische als auch gruppenbezogene und institutionelle Fallbeispiele werden geschildert und mit der Theorie verbunden. Ziel des Buches ist es, Mentalisierung in verschiedenen Feldern und Facetten der *praktischen Pädagogik* darzustellen und sowohl pädagogisch wie auch mentalisierungstheoretisch gewinnbringend zu diskutieren.

Die Rezeption und Diskussion neuerer Erkenntnisse aus der evolutionären Anthropologie (z. B. Tomasello, 2014), der Forschung zu sozialen Kognitionen oder der transkulturellen Psychologie (z. B. Otto u. Keller, 2014; Keller 2015) waren Anlass für eine Tagung des Netzwerkes mentalisierungsbasierte Pädagogik mit dem Titel »Soziales Lernen, Beziehung & Mentalisieren (So_Be_Me)« im Oktober 2019 in Ludwigsburg. Die herausragenden Vorträge von

Peter Fonagy, Michael Tomasello, Isabell Dziobek, Heidi Keller und Felix Brauner sollen nun in einem dritten Band (mit dem Arbeitstitel) »Ausblick mentalisierungs-basierte *Pädagogik*« der Trilogie herausgebracht werden.

Den Herausgebern ist durchaus bewusst, dass die Vermittlung von theoretischen Grundlagen und Praxisbeispielen über Literatur allein nicht ausreicht, um die eigene Mentalisierungsfähigkeit zu verbessern. Dazu braucht es die Reflexion der eigenen Tätigkeit (z. B. durch Supervision), Übungen, Rollenspiele und einiges mehr. Daher möchten wir an dieser Stelle auf die Arbeit des Netzwerkes MentEd Mentalisierungs-basierte Pädagogik (www.mented.de) hinweisen. Die internationale, von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG GI 1274/1-1) und im Rahmen des Erasmus+-Programms (2019-1-DE01-KA203-004967) der Europäischen Kommission geförderte Arbeitsgruppe aus Forschenden hat sich die Aufgabe gestellt, die praxisrelevanten Aspekte des Mentalisierungsansatzes in einem Curriculum zur Fortbildung von Fachkräften in der Sozialen Arbeit (z. B. Kinder- und Jugendhilfe), Schule und Kindheitspädagogik umzusetzen und damit zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte beizutragen. Berufsbezogene Selbsterfahrung und die Reflexion des institutionellen Umfeldes fördern das Erkennen und den Umgang mit Stress und Konflikten und tragen zur inklusiven Bildung und Teilhabe von (benachteiligten) Kindern und Jugendlichen und zur Gesundheitsförderung bei. Da die aktuelle Forschung die Erfolge des Mentalisierungstrainings demonstrieren kann, soll ein Modellcurriculum für die Umsetzung in den Niederlanden, England, Deutschland und Österreich entwickelt werden. Das für interessierte Fachkräfte leicht zugänglich gemachte Curriculum soll als europaweiter Vorreiter für Fort- und Weiterbildungen von pädagogischen Fachkräften gelten. Ebenso werden interessierte Hochschullehrende darüber informiert, wie die Lehrinhalte

und Lernmaterialien in der Hochschulausbildung pädagogischer Fachkräfte integriert werden können.

Für diesen Band wollen wir uns aus dem bereits genannten Netzwerk Mented.de insbesondere bei Axel Ramberg für sein wirklich großes Engagement, das er zu unserem Bedauern für dieses Buch einstellen musste, danken! Darüber hinaus bedanken wir uns überaus herzlich bei allen unseren kreativen und zuverlässigen Autorinnen und Autoren für ihre Mitarbeit sowie Manfred Gerspach, der das Geleitwort sehr spontan und wunderbar umgesetzt hat. Nicht zuletzt gilt unser großer Dank Elena Johanna Koch für die schnelle, wertvolle und stets korrekte Redaktionsarbeit, die uns sehr entlastet und geholfen hat.

Nun wünschen wir Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, eine spannende und anregungsreiche Lektüre und würden uns freuen, wenn Sie in einen konstruktivkritischen Austausch mit uns und anderen über dieses Buch treten würden.

Literatur

- Allen, J. G., Fonagy, P., Bateman, A. W. (2011). Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P. (2018). Geleitwort: Eingeschränkte Mentalisierung: eine bedeutsame Barriere für das Lernen. In S. Gieselmaier, S. Taubner, A. Ramberg (Hrsg.), Handbuch mentalisierungsorientierte Pädagogik (S. 9–13). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Keller, H. (2015). Die Entwicklung der Generation Ich. Eine psychologische Analyse aktueller Erziehungsleitbilder. Heidelberg: Springer.
- Otto, H., Keller, H. (Hrsg.) (2014). Different faces of attachment. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2014). Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens. Berlin: Suhrkamp.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P. (2009). Vom gewalterfüllten sozialen System zum mentalisierenden System: Ein Experiment in Schulen. In J. G. Allen, P. Fonagy (Hrsg.), Mentalisierungsgestützte Therapie (S. 399–421). Stuttgart: Klett-Cotta.

Teil I

Theorie des Mentalisierens für pädagogische Felder

Einführung in das Konzept der Mentalisierung

Axel Ramberg und Tobias Nolte

Um sich im pädagogischen Kontext offen und verstehend Kindern und Jugendlichen zuwenden zu können, bedarf es eines reflexiven Professionsverständnisses für pädagogische Fachkräfte, welches sowohl die eigene Person, das Gegenüber und die Beziehung zwischen beiden mit in den Blick nimmt. Hierzu liefert das Mentalisierungskonzept wichtige Anhaltspunkte, da es zum einen reflexive Prozesse bezüglich der eigenen Haltung anstößt und andererseits zu einem vertieften Verständnis von Beziehung und Beziehungsgestaltung im pädagogischen Feld führt. Im folgenden Aufsatz sollen dementsprechend das Konzept des Mentalisierens dargestellt und die wichtigsten Kernaussagen 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 shew 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 Vorbemerkung

Mentalisierung beschreibt die fundamentale menschliche Fähigkeit, mentale Zustände als eben solche zu erfassen und in den Kontext zwischenmenschlicher Beziehung zu setzen. Mentalisierung 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 darüber hinaus aber ausschlaggebend dafür sind, wie erfolgreich mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet wird. 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