

Stephan Gingelmaier / Svenja Taubner / Axel Ramberg (Hg.)

Handbuch mentalisierte Pädagogik

Vorwort von
Peter Fonagy

V&R



Stephan Gingelmaier / Svenja Taubner /
Axel Ramberg (Hg.)

Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik

Mit einem Vorwort von Peter Fonagy

Mit 8 Abbildungen und einer Tabelle

Vandenhoeck & Ruprecht

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

© 2018, 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

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

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

ISBN 978-3-647-45249-4

Inhalt

Geleitwort	9
Eingeschränkte Mentalisierung: eine bedeutende Barriere für das Lernen <i>Peter Fonagy</i>	
Mentalisierungs-basierte Pädagogik	14
Eine Hinführung <i>Stephan Gingelmaier, Svenja Taubner und Axel Ramberg</i>	
 Teil I – Mentalisieren und Entwicklung	
Mentalisieren über die Lebensspanne	23
<i>Svenja Taubner</i>	
Mentalisieren in der frühen Kindheit	38
<i>Nicola-Hans Schwarzer</i>	
Mentalisieren in der mittleren Kindheit	49
<i>Karolina Goschiniak und Melanie Henter</i>	
Die Suche nach dem Selbst	57
Ein mentalisierungs-basiertes Verständnis der Adoleszenz <i>Manfred Böge</i>	
Die mentalisierungs-basierte Therapie für Adoleszente (MBT-A)	67
<i>Stephan Gingelmaier und Svenja Taubner</i>	
»Er will mich provozieren und ich kann ihn nicht mehr ertragen!«	74
Erzieherische Verhältnisse unter fehlender Mentalisierungsfähigkeit <i>Tillmann F. Kreuzer</i>	

Teil II – Mentalisieren und Pädagogik

Reflexion als Reaktion	89
Die grundlegende Bedeutung des Mentalisierens für die Pädagogik <i>Stephan Gingelmaier und Axel Ramberg</i>	
Mentalisierungs-basierte Interventionen und professionelle Haltung in der Pädagogik am Beispiel von Schule	107
<i>Axel Ramberg</i>	
Freuds Rasiermesser und die Mentalisierungstheorie	120
Psychoanalytische Pädagogik und Mentalisierung – ein kritischer psychoanalytischer Blick <i>Robert Langnickel und Pierre-Carl Link</i>	

Teil III – Mentalisieren in pädagogischen Feldern

Feld: Frühpädagogik

Zur Bedeutung des Mentalisierungskonzepts in frühpädagogischen Handlungsfeldern	135
<i>Nicola-Hans Schwarzer</i>	
Ein mentalisierungsbasiertes Präventionsprogramm zum Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung	145
<i>Christine Bark</i>	

Feld: Mentalisieren und (schulisches) Lernen

Epistemisches Vertrauen und Lernen	157
<i>Tobias Nolte</i>	
Mentalisierungsfördernder Unterricht	173
Bindungstheoretische Grundlagen und didaktische Ansätze <i>Oliver Hechler</i>	
Epistemisches Vertrauen und Mentalisieren in der Schulpraxis	188
Ein Fallbeispiel einer konkreten Unterrichtsplanung und -durchführung <i>Elena Johanna Koch und Stephan Gingelmaier</i>	

 Feld: Mentalisieren in der Sozialen Arbeit	
Mentalisieren in der Sozialen Arbeit	196
<i>Holger Kirsch</i>	
Mentalisierungsfördernde Interventionen in der Justizvollzugsanstalt	208
<i>Jessica Held, Christine Wagener, Nathanael Armbruster, Benjamin Neuls und Holger Kirsch</i>	
 Feld: Mentalisieren und Traumapädagogik	
Überlegungen zu einer mentalisierungs-basierten Traumapädagogik	218
<i>Nina Kramer und Pierre-Carl Link</i>	
 Feld: Mentalisieren in Supervision und Beratung in der Pädagogik	
Die Bedeutung des Mentalisierens für das Beratungsformat Supervision am Beispiel von Schulen	223
<i>Stephan Gingelmaier</i>	
Mentalisierung in traumapädagogisch orientierter Supervision	229
Über Notwendigkeiten und Grenzen <i>David Zimmermann</i>	
 Feld: Mentalisieren in der Inklusion	
»Relevant wäre, die Pädagogik subjektfähig zu machen«	242
Eine inklusive Gemeinschaft als Kooperationsverhältnis mentalisierender Subjekte <i>Pierre-Carl Link</i>	
Inklusion, Mentalisierung und emotional-soziale Teilhabe	256
<i>Bernhard Rauh</i>	
 Feld: Mentalisieren in der Erwachsenenbildung	
Figurationen mentalisieren	267
Gruppenanalytische Perspektiven des Mentalisierens für pädagogische Professionalisierungsprozesse <i>Sarah Yvonne Brandl</i>	
Die Autorinnen und Autoren	279

Geleitwort

Eingeschränkte Mentalisierung: eine bedeutende Barriere für das Lernen

Peter Fonagy

Die Mentalisierungstheorie basiert zu großen Teilen auf bindungstheoretischen Überlegungen sowie auf Aspekten der klassischen psychoanalytischen Entwicklungstradition, die davon ausgehen, dass das frühe pflegende Umfeld – insbesondere die Dyade aus Mutter und Säugling – die psychische Entwicklung des Kindes formen. Dazu gehört vor allem die Annahme, dass atypisches Pflegeverhalten in engem Zusammenhang mit atypischer Entwicklung und Psychopathologie steht. Dieser Denkrichtung stimmen wir [gemeint ist damit im Weiteren die Forschergruppe um Fonagy, Target, Allen und Bateman, die Hrsg.] im Wesentlichen zu. Unser Ansatz des Mentalisierens besteht in einer Entwicklungstheorie, deren Schlüsselkomponente die frühkindliche Erfahrung feinfühligere Pflege ist, welche ein Individuum dazu befähigt, stabil und ausgewogen zu mentalisieren. Diese Fähigkeit ermöglicht es wiederum, Beziehungen einzugehen und flexibel auf das soziale Umfeld zu reagieren, mit ihm in Austausch zu treten und von ihm zu lernen (Fonagy u. Luyten, 2016; Fonagy, Luyten u. Allison, 2015).

Darüber hinaus vertreten wir allerdings die Ansicht, dass das Konzept der Mentalisierung auch dazu genutzt werden kann bzw. sollte, über das soziale System über das Individuum hinaus nachzudenken. Wir haben beispielsweise argumentiert, dass ein wichtiger Veränderungsmechanismus effektiver therapeutischer Interventionen darin besteht, dass das Individuum die Möglichkeit hat, das innerhalb des Behandlungszimmers Gelernte auf sein erweitertes soziales Umfeld zu übertragen. Dadurch wird die im Rahmen der Therapie erworbene Fähigkeit des Mentalisierens geübt und gefestigt, wodurch es den Patienten gelingen kann, stabilere und tragfähigere soziale Beziehungen zu knüpfen, die wiederum positive Auswirkungen auf ihre Resilienz haben (Fonagy, Luyten, Allison u. Campbell, 2017a, 2017b). Wie wir weiterhin dargestellt haben, muss dazu in einem Individuum epistemisches Vertrauen angeregt werden, welches diese besondere Art des sozialen Lernens – sowohl innerhalb wie auch außerhalb der Therapie – ermöglicht und eine positive Entwicklung weiter vorantreibt. Das ist jedoch nur dann möglich, wenn das soziale Umfeld eines Indivi-

duums ausreichend zugewandt und mentalisierend genug ist, dafür zu ſorgen, daſſ derartigeſ poſitiveſ ſozialeſ Lernen ſtaſſfinden kann. Zuſammenfaſſend läſſt ſich alſo ſagen, daſſ epiſtemiſcheſ Vertrauen alſ die Fähigkeit eineſ Kindeſ (oder Erwachſeneſ) zu verſtehen iſt, Informationeſ von andereſ alſ für ſie relevant und auch in andereſ Kontexteſ über die Lernumgebung hinauſ nützlich zu betrachten. Erſt dadurcſ werden Informationeſ behalten und alſ unabhängig von der Quelle (alſo im ſemantiſcheſ Gedachtniſ) abgeſpeichert. Die zuverläſſigſte Methode hierfür beſteht darin, jungen Menſcheſ die Werkzeuge zu zeigen, die ſie dazu benötigen, in der Welt zurechtzukommen. Dieſe Werkzeuge ſollteſ in ihrer geſamteſ Komplexität vermittelt werden, mit ihren Technologieſ, Hilfsmittelſ und Regeln – um die Welt alſ Ganzeſ und unſ ſelbſt alſ Teil von ihr zu begreifen, kurz geſagt alſ daſ, waſ wir mit Stolz alſ unſere Kultur bezeichnen (Csibra u. Gergely, 2009, 2011; Gergely u. Csibra, 2006). Derartigeſ Wiſſen iſt der Schlüſſel zu unſerem Überleben, weſwegen eſ kaum überraſcht, daſſ eſ von hoheſ moraliſcheſ Anforderungeſ ſanktioniert wird: Daſ Kind lernt, daſſ eſ richtigeſ und falſcheſ Verhalten gibt.

Doch woher weiſſ ein Kind, wem eſ alſ Quelle derart grundlegendeſ Informationeſ trauen kann? Eſ verſteht ſich von ſelbſt, daſſ inhaltlich fehlerhafte und ſchlichtweg nicht vertrauenswurdiqe Informationſquellen nicht berücksichtigt werden dürfen, wenn eſ um die langfriſtigiqe Abſpeicherung eineſ Information alſ relevant geht. Auf der Suche nach vertrauenswurdiqe Informationſquellen legen Kinder (und auch Erwachſene) – wie Sperber eſ bezeichneſ – epiſtemiſche Wachſamkeit an den Tag (Sperber et al., 2010). Beurteilen zu können, weſſen Informationeſ man vertrauen kann, iſt der Schlüſſel zu einem effizienteſ Transfer von Informationeſ und Wiſſen. Wir konnteſ dabei jedeſ Mal von Grund auf neu beginnen, aber daſ wäre für einen Prozeſſ, der quaſi in Echtzeit ſtaſſfinden muſſ, zu reſſourcenaufwandig. Die weitaus effizienteſe Methode, die wir entwickelt haben, beſteht darin, unſ dafür zu ſenſibilisieren, Informationeſ nur dann anzunehmen und ſie alſ relevant zu kodieren, wenn der Informationſtransfer von der Erfahrung begleitet wird, alſ aktiveſ Subjekt wahrgenommen worden zu ſein. Bei Sauglingeſ iſt daſ noch vergleichſweiſe einfach: Wir muſſen ſie bloſ anlacheln, entſprechend auf ihr Verhalten reagieren, ſie nachahmen und bezüglich der Kommunikation im Sinne eineſ Gebenſ und Nehmenſ mit ihnen interagieren (Gergely u. Csibra, 2013). Mit zunehmendeſ Alter werden dieſe Prozeſſe dann ſchwieriger. Da die ſichere Bindung einen Erfahrungſhorizont feinfuhliqeſ Reaktioneſ widerſpiegelt, ſpielt ſie bei der Entſtehung epiſtemiſcheſ Vertrauens eine große Rolle. Doch nicht nur von Bindungſperſoneſ können wir etwaſ lernen. Hier nun kommt dem Mentalisieren eine Schluſſelfunktion zu: Wenn jemand den Eindruck hat, daſſ ein »Lehrer« im wei-

teren Sinne auf ihn eingeht – man sich also ausreichend durch das Gegenüber mentalisiert fühlt –, baut das die notwendige Brücke zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden, auf der Informationen vermittelt werden können. Dabei beziehen wir uns selbstverständlich auf viel mehr als nur den Kontext der Schulbildung. Der Prozess, den sich die schulische Bildung zunutze machen muss, treibt auch den Informationstransfer bezüglich sämtlicher Aspekte des Lebens und Arbeitens sowie innerhalb von Beziehungen und unserer Position in unserer sozialen Gruppe etc. voran. Das bedeutet: Mentalisieren ist der Schlüssel zu menschlichen Interaktionen, die soziale Kommunikation und soziales Lernen erfordern. Doch was genau sind die Konsequenzen für die schulische Bildung?

Das bereits beschriebene Modell beeinflusst unser Denken über Bildung in zweierlei Hinsicht. 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. Dies gilt insbesondere für die Kindheit und Adoleszenz, während derer die Fähigkeit zum ausgewogenen, also die vielfältigen Dimensionen einschließenden Mentalisieren weniger stabil ist. Vor allem betrifft dies auch Individuen, die – sei es durch ihre genetische Veranlagung, Umweltfaktoren oder eine Kombination aus beidem – besondere Schwierigkeiten mit dem Mentalisieren haben. Wir wissen, dass Schulen einen extrem großen Einfluss auf das emotionale Wohlbefinden von Kindern haben und einen Großteil der Affekte regulieren, die unterschiedliche elterliche Erziehungsstile auf Kinder haben.

Die zweite Konsequenz aus der Theorie des Mentalisierens und des epistemischen Vertrauens ergibt sich daraus, was sie uns über die Art und Weise lehren kann, wie einzelne Pädagogen Wissen vermitteln. Die aktuelle Forschung belegt, dass effektiven Lehrenden die Fähigkeit gemein ist, die Vermittlung von Wissen aus der Perspektive ihrer Schüler heraus anzugehen (Hattie, 2008): Sie können nachvollziehen, wie es sich anfühlt, mit diesem unbekanntem Fachwissen konfrontiert zu werden, welche Stolpersteine ein den Gegenstand durchdringendes Verstehen erschweren könnten und wie man die fachlichen Inhalte als für die Schüler subjektiv relevant darstellen kann, damit diese sie als bedeutsamen oder interessanten Teil sozialer Kommunikation annehmen können. Anders ausgedrückt heißt das: Effektive Lehrer sind dazu in der Lage, ihre Schüler zu mentalisieren, deren subjektive Gedankenwelt wertzuschätzen und sich kommunikativer Signale zu bedienen, die den Zugang zu epistemischem Vertrauen eröffnen. Die psychischen und schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen

werden oft als voneinander unabhängige Aufgaben betrachtet. Die Theorie des Mentalisierens und des epistemischen Vertrauens hingegen geht davon aus, dass beiden Prozessen derselbe kognitive Mechanismus zugrunde liegt. Pädagogische Ansätze, die mentalisierungsbezogen sind, tragen dazu bei, die notwendigen Voraussetzungen für größere psychosoziale Resilienz sowie formales Lernen zu schaffen. Das gilt in besonderem Maße dann, wenn sie die Mentalisierungsfähigkeit von Pädagogen stärken, deren oftmals stressinduzierendes Arbeitsumfeld die Fähigkeit, an ausgewogenem Mentalisieren festzuhalten, schnell aufzehren kann.

Mentalisieren ist das Herzstück des Austausches von Informationen und dadurch zudem das *Kernstück* von Bildung, gleichzeitig aber auch dessen *Subjekt*. Wir nutzen den formalen Bildungskontext, um mehr über uns selbst zu lernen. Und je mehr wir lernen, desto eher bemerken wir, wenn jemand an uns denkt und unsere Interessen berücksichtigt. Ein Kind, das aufgrund von extrem ausgeprägtem epistemischen 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 eine überdauernde Barriere für das Lernen errichtet. Wenn es dem schulischen Umfeld gelingt, das Kind zu mentalisieren und ihm beizubringen, sich selbst wahrzunehmen, wird es sich dem Wissen anderer eher öffnen.

Peter Fongay, London, im Oktober 2017

Anna Freud National Centre for Children and Families

Literatur

Csibra, G., Gergely, G. (2009). Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences*, 13 (4), 148–153. DOI: 10.1016/j.tics.2009.01.005

Csibra, G., Gergely, G. (2011). Natural pedagogy as evolutionary adaptation. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B, Biological Sciences*, 366 (1567), 1149–1157. DOI: 10.1098/rstb.2010.0319

Fonagy, P., Luyten, P. (2016). A multilevel perspective on the development of borderline personality disorder. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology. Vol. 3: Risk, disorder, and adaptation* (3rd ed., pp. 726–792). New York: John Wiley & Sons.

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

Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E., Campbell, C. (2017a). What we have changed our minds about. Part 1: Borderline personality disorder as a limitation of resilience. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 4, 11. DOI: 10.1186/s40479-017-0061-9

- Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E., Campbell, C. (2017b). What we have changed our minds about. Part 2: Borderline personality disorder, epistemic trust and the developmental significance of social communication. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 4, 9. DOI: 10.1186/s40479-017-0062-8
- Gergely, G., Csibra, G. (2013). Natural pedagogy. In M. R. Banaji, S. A. Gelman (Ed.), *Navigating the social world: What infants, children, and other species can teach us* (pp. 127–132). Oxford: University Press.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Sperber, D., Clément, F., Heintz, C., Mascaro, O., Mercier, H., Origg, G., Wilson, D. (2010). Epistemic vigilance. *Mind & Language*, 25 (4), 359–393.

Mentalisierungsbasierte Pädagogik

Eine Hinführung

Stephan Gingelmaier, Svenja Taubner und Axel Ramberg

Das Mentalisierungskonzept von der Forschungsgruppe um Peter Fonagy in London stellt derzeit im klinisch-psychodynamischen Kontext wohl eines der populärsten und am besten evaluierten Modelle zur Pathogenese und Behandlung schwerer Persönlichkeitsstörungen dar. Dabei ist die Popularität zum einen auf die breite theoretische und zum anderen auf die empirische Fundierung zurückzuführen. Gleichzeitig lässt sich – bezogen auf die (psycho-)therapeutische Arbeit – eine starke integrative Komponente des Mentalisierungskonzepts ausmachen. Mentalisierung wird dementsprechend als ein grundlegender Faktor jeglicher psychotherapeutischen Arbeit betrachtet (Allen, Fonagy u. Bateman, 2011).

Verfolgt man diesen Gedanken weiter, liegt es auf der Hand, dass das Mentalisieren nicht nur im klinischen Bereich eine Rolle spielt, sondern zunehmend auch in pädagogische Felder wie Erziehung oder Bildung sowie Beratung und Prävention hineinwirkt (Gerspach, 2009). Versteht man Mentalisieren als die »intentionale Fähigkeit, das Handeln anderer und das eigene in Begriffen von Gedanken, Gefühlen, Wünschen und Sehnsüchten zu verstehen« (Schultz-Venrath u. Felsberger, 2016, S. 47), wird deutlich, dass es letztlich in allen Bereichen, in denen sich Menschen begegnen und kommunizieren, eine zentrale Rolle spielt.

Mit diesem Buch liegt nun erstmals international ein Werk vor, welches sich zur Aufgabe gemacht hat, die Bedeutung des Mentalisierens in der Breite pädagogischer Kontexte herauszuarbeiten und gleichzeitig darzulegen, dass das Mentalisieren letztlich immer einen wichtigen Kernaspekt pädagogischen Handelns darstellt.

Dabei ließe sich angesichts der vielfältigen Herausforderungen, mit denen Pädagogen¹ in ihrem Alltag immer wieder konfrontiert sind, die provokante

1 Wir sind uns der Problematik der gendersensiblen Schreibweise bewusst. Aufgrund des besseren Leseflusses haben wir uns zumeist für die männliche Form entschieden, in anderen Fällen wie etwa bei »Erzieherinnen« wurde gezielt die weibliche Form gewählt, da diese der Lebensrealität entspricht, in welcher in der Mehrheit Frauen den Beruf ausüben. Es mögen sich bitte stets alle Geschlechter angesprochen fühlen.

Frage stellen, was Pädagogen denn noch alles leisten sollen. Nun auch noch mentalisieren? Und das zusätzlich zu weiteren hochkomplexen Aufgaben wie Bilden, Erziehen oder Fördern. Dabei – und das ist die Kernthese dieses Bandes – lassen sich letztere erst überhaupt dann sinnvoll gestalten, wenn diesen ein differenziertes Reflexionsmodell – und zwar einerseits vom Pädagogen auf sich selbst sowie andererseits vom ihm anvertrauten Kind – vorangestellt ist. Das reflexive Arbeiten ist damit gleichzeitig die Verbindung zwischen Mentalisierungskonzept und Pädagogik. Mentalisieren lässt sich verstehen als »fundamentaler psychischer Prozess« (Bateman u. Fonagy, 2015, S. 15), welcher ubiquitär innerhalb sämtlicher Interaktionen wirksam ist und dazu beiträgt, dass Menschen sich selbst und den anderen besser verstehen. Mentalisierungsfähigkeit entsteht darüber, dass man interaktional mentalisiert wird/wurde. Dies gilt vor allem für Babys und Kleinkinder, es verliert aber seine Wirkung selbst im Erwachsenenalter nicht. Das Ziel ist also eine Ausdifferenzierung des psychischen Apparates (der Kinder und Jugendlichen und der Pädagogen) hin zu psychischer Gesundheit und Handlungsspielräumen auch in stresshaften Situationen. Genau darin lässt sich der Brückenschlag zwischen Mentalisierung und Pädagogik ausmachen. Es ist in allen pädagogischen Kontexten immer auch die Aufgabe der Pädagogen, sich um ein Verstehen der Kinder und Jugendlichen, mit welchen sie arbeiten, und die eigene Selbstreflexion zu bemühen.

Im pädagogischen Alltag lassen sich eine Vielzahl von Handlungsfeldern finden, welche mit ihren besonderen Herausforderungen immer neue und komplexe Interaktionsmomente schaffen. Hier kann Mentalisieren helfen, diese entsprechend der jeweiligen Anforderungen zu reflektieren und in der Folge angemessen zu gestalten. Da das Mentalisieren entsprechend der jeweiligen Handlungsfelder ausgeführt werden muss, ist dieses Handbuch in mehrere Themenbereiche unterteilt, welche anhand differenzierter Beiträge dargestellt werden.

Der erste thematische Bereich soll dazu dienen, in das Mentalisierungskonzept einzuführen und die Bedeutung des Mentalisierens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen herauszuarbeiten.

Hierfür wird *Svenja Taubner* anhand der Grundlagen und Kernideen des Mentalisierens zunächst einen allgemeinen Überblick über das Konzept geben. Dabei werden auch die theoretischen Wurzeln und Ursprünge des Mentalisierungskonzepts dargestellt und das Mentalisieren über die gesamte Lebensspanne gewürdigt.

Das Kapitel von *Nicola-Hans Schwarzer* beschäftigt sich mit der Entwicklung des Mentalisierens in der frühen Kindheit. Hier wird insbesondere die Bedeutung der frühen Bindungserfahrungen für ein gelingendes Mentalisieren diskutiert.

Anschließend befassen sich *Karolina Goschiniak* und *Melanie Henter* mit dem Mentalisieren in der mittleren Kindheit. Sie gehen sowohl auf die Besonderheiten des Mentalisierens zu dieser Zeit als auch auf Konsequenzen für die pädagogische Arbeit mit Kindern ein. Das Mentalisieren in der Adoleszenz wird in dem nachfolgenden Beitrag von *Manfred Böge* erarbeitet. Dabei werden vorrangig die adoleszenten Entwicklungsaufgaben im Zusammenhang mit dem Mentalisieren betrachtet. Darüber hinaus geht der Beitrag auf krisenhaftes Erleben und die mögliche Folge des adoleszenten Zusammenbruchs ein. Hieran anschließend stellen *Stephan Gingelmaier* und *Svenja Taubner* die mentalisierungs-basierte Therapie für Adoleszente (MBT-A) vor. Hier liegt der Fokus auf den Grundlinien dieses psychotherapeutischen Programms, wobei Aufbau und Durchführung erläutert und die empirische Wirksamkeit dargestellt werden. Der erste Themenbereich schließt mit einer kasuistischen Darstellung von *Tillmann F. Kreuzer* zu einer konflikthaften Situation im schulischen Kontext, anhand derer die Bedeutung über das Verlieren und Wiedererlangen der Mentalisierungsfähigkeit beschrieben wird.

Die Einführung des Mentalisierungskonzepts in das pädagogische Feld stellt den Schwerpunkt des zweiten thematischen Bereiches dieses Buchs dar. Einleitend in diesen Themenkomplex werden *Stephan Gingelmaier* und *Axel Ramberg* anhand mehrerer Schwerpunktsetzungen die grundlegende Bedeutung des Mentalisierens für die Pädagogik herausarbeiten. Hierfür werden neben allgemeinen Fragen der Vereinbarkeit beider Bereiche auch forschungsrelevante Fragen thematisiert. Das nachfolgende Kapitel von *Axel Ramberg* beschäftigt sich mit konkreten praxeologischen Ideen zur mentalisierenden Haltung von Pädagogen und die daraus abgeleiteten Möglichkeiten, mentalisierend in pädagogischen Feldern zu handeln. Der zweite Themenbereich schließt mit einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Mentalisierungskonzept aus Sicht der Psychoanalyse und der psychoanalytischen Pädagogik. Hierbei diskutieren *Robert Langnickel* und *Pierre-Carl Link* die Möglichkeiten und Grenzen des Mentalisierens in pädagogischen Feldern.

Der dritte Themenschwerpunkt dieses Handbuchs soll einen Raum dafür bieten, diverse pädagogische Handlungsfelder unter dem Blickwinkel des Mentalisierungskonzepts zu würdigen. Dabei ist dieser Themenbereich in entsprechende Teilbereiche unterteilt.

Zunächst steht das Feld der Frühpädagogik im Mittelpunkt. Hier setzt sich zuerst *Nicola-Hans Schwarzer* mit dem Mentalisieren in frühpädagogischen Handlungsfeldern auseinander. Besondere Beachtung wird der Frage nach der Bedeutung einer generalisierenden Anwendung eines mentalisierenden Verständnisses in der institutionalisierten Frühpädagogik gewidmet. Daran anschließend beschäftigt sich *Christine Bark* mit dem mentalisierungs-basierten

Präventionsprogramm zur Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung. Der Fokus liegt auf den durch die Schwellensituationen der Transition eines Kindes in die Kinderkrippe auftretenden Stressoren, woraus sich die Bedeutung eines mentalisierenden Handelns von Pädagogen und Eltern ergibt.

Das Mentalisieren im Bezug zum (schulischen) Lernen stellt den nächsten Schwerpunkt dar. Dafür wird im Aufsatz von *Tobias Nolte* die weitreichende Bedeutung des epistemischen Vertrauens für das Lernen im Allgemeinen thematisiert. Im Fokus steht hier die Überlegung nach den Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit der Forschungsergebnisse zur kulturellen Wissensweitergabe in frühen Beziehungserfahrungen auf das institutionalisierte pädagogische Feld. Diese Gedanken werden bei *Oliver Hechler* unter einer bindungstheoretischen Perspektive gefasst und auf das schulische Lernen übertragen, wobei vorrangig auf die Lehrkraft und die Lehrer-Schüler-Beziehung als zentrale Moderatoren schulischen Lernens eingegangen wird. *Agnes Turner* stellt in ihrem nachfolgenden Artikel zwei Fallanalysen aus Work-Discussion-Seminaren dar, welche entsprechend die Bedeutung des Mentalisierens und Reflektierens von Lehrenden für die Gestaltung von gelingenden Lernprozessen veranschaulichen. Im ebenfalls kasuistisch aufgebauten Beitrag von *Elena Johanna Koch* und *Stephan Gingelmaier* wird die Bedeutung des epistemischen Vertrauens in der Lehrer-Schüler-Beziehung zunächst kurz begründet. Anhand eines Fallbeispiels aus der Schulpraxis wird anschließend dargestellt, wie epistemisches Vertrauen durch eine mentalisierende Haltung des Lehrers angebahnt werden kann.

Der dritte Schwerpunkt innerhalb der pädagogischen Handlungsfelder wird auf den Bereich der Sozialen Arbeit gelegt. Hierbei stellt *Holger Kirsch* zunächst die allgemeine Bedeutung des Mentalisierens in der Sozialen Arbeit dar. Weil die Krise in der Sozialen Arbeit der Normalfall ist, muss sich diese pädagogische Disziplin im besonderen Maß Gedanken über das Aufrechterhalten des Mentalisierens machen.

Darauf folgend werden *Jessica Held*, *Christine Wagener*, *Nathanael Armbruster*, *Benjamin Neuls* und *Holger Kirsch* zwei Pilotprojekte zur Bedeutung mentalisierungsfördernder Interventionen in der Justizvollzugsanstalt vorstellen, bei denen ausgehend von der Annahme des Zusammenhangs von Gewalt und Mentalisierungsstörung der Fokus auf der Förderung der Mentalisierung der Inhaftierten durch spezielle Gruppenangebote lag.

Anschließend wird das Feld der Traumapädagogik im Allgemeinen und einer möglichen mentalisierungs-basierten Traumapädagogik im Speziellen von *Nina Kramer* und *Pierre-Carl Link* dargestellt. Dieser Beitrag beleuchtet dabei die Möglichkeiten und Grenzen des Mentalisierungskonzepts in der traumapädagogischen Arbeit.

Im folgenden Abschnitt soll der Bereich der Supervision und Beratung im Mittelpunkt stehen. Dafür wird *Stephan Gingelmaier* zunächst das Mentalisieren als Bedingungsgrundlage für gelingende Supervision erörtern. Eine besondere Rolle spielen hier die grundlegende Unterscheidung von implizitem und explizitem Mentalisieren und deren gegenseitiger Austausch. *David Zimmermanns* Artikel befasst sich im Folgenden anhand von Fallbeispielen aus der Supervision von Lehrkräften, die mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen arbeiten, mit der Bedeutung einer mentalisierenden Haltung im Kontext traumasensibler Supervision.

Im vorletzten Teilabschnitt des dritten Themenbereiches soll sich dem Feld der Inklusion unter mentalisierungsbasierter Perspektive genähert werden. Hierzu geht *Pierre-Carl Link* in seinem Aufsatz zur inklusiven Gemeinschaft insbesondere der Frage nach, ob das Mentalisierungskonzept im schulischen Kontext Möglichkeitsräume für Schüler und Lehrer eröffnet, inklusive Kooperationsverhältnisse der in Schule interagierenden Subjekte zu schaffen. *Bernhard Rauh* legt daran anschließend den Fokus auf die Gestaltung inklusiver Strukturen in Bezug auf Kinder und Jugendliche des Förderschwerpunktes der emotionalen und sozialen Entwicklung. Dabei fungiert das Mentalisieren als grundlegender Bezugsrahmen für diesen Förderschwerpunkt.

Der abschließende Teilbereich widmet sich dem Feld der Erwachsenenbildung, indem *Yvonne Brandl* sich mit den gruppenanalytischen Perspektiven des Mentalisierens befasst und dabei in ihrem Aufsatz den Schwerpunkt auf die Professionalisierungsprozesse in pädagogischen Feldern legt.

Die Gesamtheit der einzelnen Aufsätze soll einen möglichst umfassenden Überblick über die mannigfaltigen Felder pädagogischen Handelns geben und gleichzeitig immer wieder den Bezug zum Mentalisierungskonzept herstellen. Dass diese Darstellung keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit besitzt, ergibt sich schon daraus, dass das Feld der mentalisierungsgestützten Pädagogik noch ganz am Anfang seiner Entwicklung und Erforschung steht. Nichtsdestotrotz lässt sich als Quintessenz aus letztlich allen im Handbuch vorgestellten Aufsätzen ableiten, dass das Mentalisierungskonzept für eben diese Vielfalt an pädagogischen Handlungsfeldern bereichernd sein kann und somit eine wichtige Ergänzung zur empirischen Bildungswissenschaft darstellt. Allen Artikeln ist gemein, dass sie versuchen, den bereits genannten Brückenschlag zwischen pädagogischem Handlungsfeld und Mentalisierungskonzept zu vollziehen. Sie machen damit letztlich deutlich, welch reicher Fundus ein explizites und implizites Bemühen um Selbst- und Fremdverstehen mithilfe der Mentalisierungstheorie Kindern, Jugendlichen und den Pädagogen geboten wird. Würde dieses Konzept stringent in der pädagogischen Ausbildung und Praxis zur Anwendung

kommen und ins alltägliche Handeln einfließen, hätte dies weitreichende – positive – Konsequenzen für die pädagogischen Institutionen und die im Feld der Pädagogik professionellen Fachkräfte, vor allem aber für die Förderung einer gelingenden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.

Wir bedanken uns herzlich bei allen Autorinnen und Autoren dieses Buchs. Außerdem gilt unser Dank auch Frau Elena Johanna Koch für die schnelle, wertvolle und stets korrekte Redaktionsarbeit und Frau Saskia Bamberger für die gelungene Übersetzung des Geleitwortes von Peter Fonagy. Dieses Buch ist im Kontext des DFG-Netzwerkes MentEd (mentalisierungsbasierte Pädagogik, GZ: GI 1274/1-1) entstanden.

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

Stephan Gingelmaier, Svenja Taubner und Axel Ramberg
Ludwigsburg, Heidelberg und Hannover im Januar 2018

Literatur

- Allen, J. G., Fonagy, P., Bateman, A. W. (2011). *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bateman, A. W., Fonagy, P. (2015). Vorwort. In A. W. Bateman, P. Fonagy (Hrsg.), *Handbuch Mentalisieren* (S. 13–22). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Gerspach, M. (2009). *Psychoanalytische Heilpädagogik: ein systematischer Überblick*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schultz-Venrath, U., Felsberger, H. (2016). *Mentalisieren in Klinik und Praxis*. Bd 1: *Mentalisieren in Gruppen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Teil I

Mentalisieren und Entwicklung

Mentalisieren über die Lebensspanne

Svenja Taubner

Mentalisieren bezeichnet die imaginative Fähigkeit, mentale Gründe für Verhalten zu attribuieren und damit Verhalten einen Sinn zuzuschreiben (Fonagy, Gergely, Jurist u. Target, 2002). Das Mentalisierungskonzept ist eine Erweiterung der aus der Ethologie stammenden Theory-of-Mind-Forschung und soll hier über die Lebensspanne dargestellt werden. Dabei wird zunächst der evolutionäre Vorteil einer Theory of Mind (ToM) diskutiert. Die Lebensspanne wird in vier Abschnitte unterteilt: von den Anfängen eines mentalisierenden Denkens bis zum fünften Lebensjahr, über die Besonderheiten der Adoleszenz bis zum Erwachsenenalter. Für letzteres liegen empirische Ergebnisse besonders im Hinblick auf die Bedeutsamkeit von Mentalisierung in der Elternschaft vor. Das Kapitel schließt mit Überlegungen zu Mentalisierung im hohen Lebensalter, wobei hier auf die Forschung zu Weisheit rekurriert wird, da bislang keine Ergebnisse zum Mentalisierungskonstrukt im engeren Sinne vorliegen.

Mentalizing describes the imaginative ability to attribute mental states and thus psychological meaning to behavior (Fonagy, Gergely, Jurist u. Target, 2002). Mentalization theory comprises an attachment informed extension of the classic theory of mind research. It will be presented here as a developmental achievement with specific changes and adaptations over the life-span. The life-span will be divided into four clusters, starting with the first development of representational thinking until the fifth year, continued by changes in adolescence and early and late adulthood. Concerning adulthood, mainly results from parenting will be reported. The chapter ends with some tentative remarks on the relation between wisdom and mentalizing in late adulthood.

1 Mentalisieren und Theory of Mind

Die Theory of Mind (ToM), also eine »Theorie des Geistes«, wird als die Fähigkeit definiert, anderen Menschen mentale Zustände wie Absichten, Annahmen und Wünsche zuzuschreiben (Premack u. Woodruff, 1978). Neuere Definitionen beziehen das Verständnis der Gefühlswelt Anderer als weitere Komponente der ToM ein (Shamay-Tsoory, Tomer, Berger, Goldsher u. Aharon-Peretz, 2005). Die ToM könne so in eine affektive (Annahmen über die Gefühle Anderer) und eine kognitive (Annahmen über Ziele und Gedanken Anderer) Komponente differenziert werden (Shamay-Tsoory, Aharon-Peretz u. Levkovitz, 2007). Vor mehr als dreißig Jahren begann die Erforschung des Theory-of-Mind-Phänomens im entwicklungspsychologischen Bereich mit der bedeutsamen Studie von Wimmer und Perner (1983), die zeigen konnte, dass Kinder ab dem vierten Lebensjahr über eine explizite ToM verfügen. Die zentralen Untersuchungsmethoden der ToM-Forschung sind Verfahren, die die Fähigkeit zum Verständnis falscher Überzeugungen (false belief) erheben (Wellman, Cross u. Watson, 2001). Einer der bekanntesten Tests ist der Sally-und-Anne-Test. Bei diesem Verfahren wird Kindern zwischen etwa drei und sechs Jahren die Geschichte von Sally und Anne erzählt. Sally hat einen Ball, legt diesen in einen Korb und geht dann spazieren. Anne nimmt in dieser Zeit den Ball aus dem Korb und legt ihn in eine Schachtel. Als Sally vom Spaziergang zurückkehrt, will sie mit dem Ball spielen. Jetzt werden die an dem Test teilnehmenden Kinder gefragt, wo Sally nach dem Ball suchen wird. Jüngere Kinder antworten, dass Sally den Ball in der Schachtel suchen werde, was von der ToM-Forschung so interpretiert wird, dass sie noch kein Konzept falscher Überzeugungen aufweisen, das heißt, jüngere Kinder glauben, dass mentale Inhalte identisch mit der Realität sind. Ältere Kinder antworten, dass Sally den Ball dort vermutet, wo sie ihn hingelegt hat, obwohl das nicht dem realen Aufenthaltsort des Balles entspricht. Ältere Kinder weisen, so die Folgerung, aus Sicht der ToM-Forschung die Fähigkeit auf, falsche Überzeugungen bei sich und anderen zu erkennen.

Die Modularitätstheorie führt die Entwicklung der ToM bei Kindern auf die sukzessive Reifung drei domänenspezifischer Mechanismen zurück: des Theory-of-Body-Mechanismus (die basale Fähigkeit des Säuglings, im ersten halben Lebensjahr zwischen zielgerichteten und ungerichteten Bewegungen unterscheiden zu können), des ToM-Mechanismus 1 (die Fähigkeit, gegen Ende des ersten Lebensjahres Handlungen auf Ziele hin interpretieren zu können) und des ToM-Mechanismus 2 (die Fähigkeit, ab 18 Monaten propositionale Einstellungen von intentionalen Anderen repräsentieren zu können; Leslie, 1994). Modularitätstheoretiker gehen daher davon aus, dass falsche Überzeugungen

bereits ab einem Alter von 18 Monaten repräsentiert werden können, was sich aufgrund von Performanzproblemen bei den klassischen False-Belief-Tests nicht abbilden lässt (u. a. aufgrund der Sprachlastigkeit des Tests). Implizite Messungen der Erkenntnis falscher Überzeugungen durch Erfassung der Blickrichtung von 18-monatigen Kleinkindern liefern tatsächlich empirische Hinweise auf einen noch früheren Beginn von ToM-Fähigkeiten als bislang angenommen (Yott u. Poulin-Dubois, 2012).

Die Mentalisierungstheorie stellt eine Erweiterung und Kritik an der bisherigen ToM-Forschung dar, die als mechanistisch, biologisch-verkürzt kritisiert wird, da diese lediglich am Vermögen, jedoch nicht an den mentalen Inhalten orientiert sei, mit denen Kinder in ihrer Entwicklung konfrontiert sind (Fonagy et al., 2002). Demgegenüber greift die Mentalisierungstheorie einen sozial-interaktionistischen Ansatz auf (Astington, 1996) und erweitert diesen um die Perspektive des Entwicklungskontextes von Bindungsbeziehungen (Fonagy u. Target, 1995). Die Mentalisierungstheorie geht davon aus, dass insbesondere die Anwendung einer ToM in affektiven Kontexten maßgeblich von den ersten Erfahrungen in emotional bedeutsamen Beziehungen abhängt, also von der Qualität der frühen Eltern-Kind-Interaktion.

2 Soziale Kognitionen als evolutionärer Vorteil

Menschen und Menschenaffen besitzen die außergewöhnliche Fähigkeit, Theorien über nichtbeobachtbare Inhalte psychischen Erlebens aufzustellen, das heißt zu wissen, dass auch andere Artgenossen wissen, fühlen, wünschen und glauben (Premack u. Woodruff, 1978). Erst kürzlich konnte für Menschenaffen im Rahmen einer sprachfreien Variante des Sally-und-Anne-Tests belegt werden, dass diese ebenfalls über das Konzept der falschen Überzeugungen verfügen (Kano, Krupenye, Hirata u. Call, 2017). Da Orang-Utans sich vor ca. zwölf bis 16 Millionen Jahren vom menschlichen Stammbaum abgelöst haben, verweist dieses Ergebnis darauf, dass falsche Überzeugungen phylogenetisch sehr früh entstanden sind und einen bedeutsamen evolutionären Vorteil darstellen müssen. Das sogenannte soziale Gehirn wird mit spezifischen Hirnregionen in Verbindung gebracht wie der Temporo-parietalen-Junction (TPJ), dem Precuneus (PC) und dem medialen präfrontalen Kortex (MPFC; Gweon, Dodell-Feder, Bedny u. Saxe, 2012). Hier zeigt sich überdies, dass die Größe des (sozialen) Gehirns von der Gruppengröße der sozialen Gemeinschaft abhängt, in der sich das jeweilige Individuum befindet (Dunbar, 1992). Die Art des evolutionären Vorteils wird unterschiedlich hergeleitet: einmal im Sinne des sozialen Wett-