

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

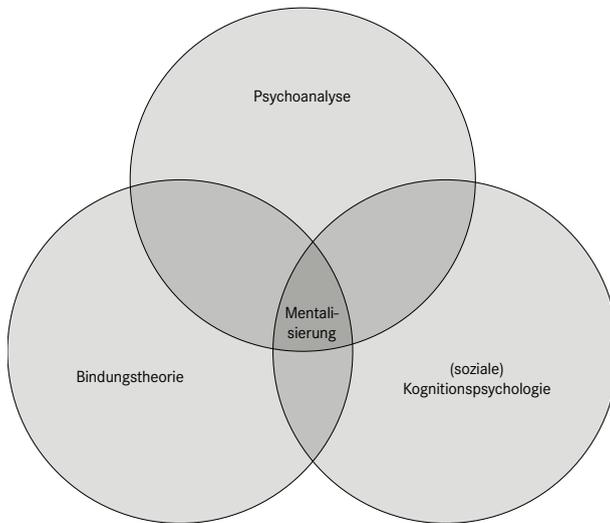


Abbildung 1: Bezugs-theorien des Mentalisierungskonzeptes

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 prägen Premack und Woodruff (1978), die sich mit der Frage befassen, 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 hervorrufft, 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).

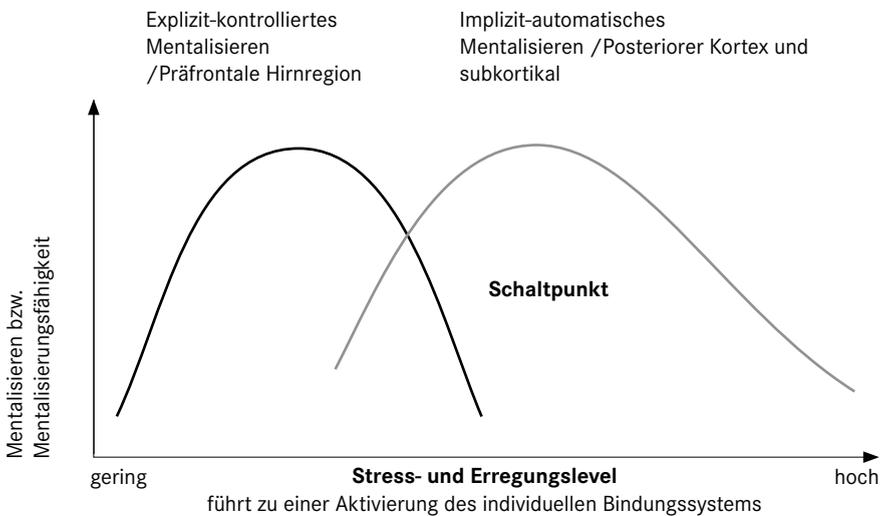


Abbildung 2: Schaltzeitpunkt-Modell (Luyten/Fonagy/Lowyck/Vermont 2015, S. 69)

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. erweit. 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.