

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/375765551>

«Nicht zu weit weg und nicht zu nah am Feuer». Mentalisieren und Emotionsregulation.

Article in *Zeitschrift für Heilpädagogik* · January 2024

CITATIONS

0

READS

32

4 authors:



Holger Kirsch

Evangelische Hochschule Darmstadt

62 PUBLICATIONS 144 CITATIONS

SEE PROFILE



Pierre-Carl Link

University of Teacher Education in Special Needs

248 PUBLICATIONS 103 CITATIONS

SEE PROFILE



Nicola-Hans Schwarzer

Pädagogische Hochschule Heidelberg

60 PUBLICATIONS 169 CITATIONS

SEE PROFILE



Stephan Gingelmaier

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

86 PUBLICATIONS 227 CITATIONS

SEE PROFILE

Zeitschrift für Heilpädagogik



THEMEN IN DIESEM HEFT

Herausforderungen und Gelingensbedingungen erfolgreicher Implementation eines mehrstufigen Förderansatzes an Grundschulen

Psychosoziale Auffälligkeiten und prosoziales Verhalten bei Schülerinnen und Schülern im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen

Pflege – ein vergessenes Thema der Pädagogik bei Verhaltensstörungen?

„Nicht zu weit weg und nicht zu nah am Feuer“ – Mentalisieren und Emotionsregulation

Gastkommentar: Praktische Wissenschaft fordert theoriegeleitetes Praktikum

Ausgewählte Angebote der vds-Bildungsakademie

„Diklusion“ Chancen und Möglichkeiten der Teilhabe durch digitale Medien im inkluisiven Unterricht.

Leitung: Dr. Lea Schulz, Universität Flensburg

Inklusion und Digitale Medien – zwei enorme Herausforderungen für die Schule – bieten unter einem Dach betrachtet, eine Chance zur passgenauen Individualisierung des Unterrichts, zur Kooperation der Lernenden und zur Teilhabe aller.

Diklusion 1 – Eine Einführung in das Lernen und Lehren mit digitalen Medien

Dienstag, 16.01.2024, 16:00 Uhr bis 18:00 Uhr
Wiederholung am 30.01.2024

Diklusion 2 – Individualisierung und Kollaboration mit digitalen Medien

Dienstag, 13.02.2024, 16:00 bis 18:00 Uhr

Diklusion 3 – Lehren mit digitalen Medien

Donnerstag, 15.02.2024, 16:00 bis 18:00 Uhr

Multiprofessionelles Zusammenwirken in inklusiven Kontexten als Leitungsaufgabe

Leitung: Günther Barth und Marlies Silkenbeumer

Dieses Seminar gibt wertvolle Impulse, um in Leitungsfunktion den vielfältigen Erwartungen in multiprofessionelle Zusammenarbeit entsprechend systemwirksame Strukturen zu schaffen und nutzbar zu machen.

Samstag, 03.02.2024, 9:30 Uhr bis 12:30 Uhr

„Was lasse ich zu? Wo muss ich reagieren?“ – Professioneller Umgang mit herausforderndem Verhalten

Leitung: Cornelia König

Ziel dieses Fortbildungsangebots ist es, eine professionelle Umgangsweise mit der Problematik im Spannungsfeld zwischen „Raum geben“ und „klare, verbindliche Grenzen setzen“ zu fördern.

Montag, 18.03.2024, 16:30 Uhr bis 18.00 Uhr
Wiederholung am Dienstag, 22.05.2024

Autismus-Spektrum-Störungen – Grundlagen, Problemfelder, Prävention

Leitung: Dr. Yannic Wiegold

Basisseminar für alle Personen, die Kontakte zu Menschen mit ASS und deshalb Bedarf an grundlegenden Informationen und Präventionsstrategien haben.

Samstag, 17.02.2024, 9:30 Uhr bis 12:30 Uhr
Wiederholung am 24.02.2024

Kinder und Jugendliche im Autismus- Spektrum: Schulischer Umgang und Nachteilsausgleich

Leitung: Dr. Yannic Wiegold

Kennenlernen „stereotyper“ Verhaltensweisen, möglicher Probleme, von Strukturierungsmaßnahmen und Grundlagenkenntnissen zum Nachteilsausgleich

Samstag, 16.03.2024, 10:00 Uhr bis 12:15 Uhr
und 13:00 Uhr bis 15:15 Uhr

Details, weitere Termine und Anmeldung unter www.verband-sonderpaedagogik.de/termine/
Bitte beachten Sie, dass bei großer Nachfrage Angebote vor Anmeldeschluss beendet werden können.

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser!

Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen, die herausfordernde Verhaltensweisen zeigen oder (deswegen) dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung zugeordnet sind, stellen Lehrpersonen vor so große Herausforderungen, dass das Gelingen schulischer Inklusion oft auch am Gelingen dieser Schülergruppe gemessen wird.

Besonders herausfordernd kann das gemeinsame Auftreten von Lern- und Verhaltensproblemen sein. Doch wie viele Schülerinnen und Schüler betrifft das? Eine große Befragung an Allgemeinen Schulen und an Förderschulen in Baden-Württemberg gibt nicht nur für dieses Bundesland eine Antwort, sondern auch Hinweise auf die Häufigkeit in anderen Ländern Deutschlands: Für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen beschreiben die Lehrpersonen zusätzliche Verhaltensprobleme für ca. 50% an Förderschulen und 63% an Allgemeinen Schulen (im Vergleich zu ca. 19% Verhaltensproblemen, wenn alle Schülerinnen und Schüler – mit und ohne Unterstützungsbedarf – beurteilt werden). Damit kumulieren die Herausforderungen und es entsteht die Notwendigkeit für Ansätze zum Umgang mit Verhaltensproblemen.

Derer gibt es einige, von denen in diesem Heft zwei aus zwei verschiedenen Bereichen vorgestellt bzw. beschrieben werden. In den letzten Jahren wird die Bedeutsamkeit von Mehrebenenprävention hervorgehoben, ein Ansatz zur Vermeidung solch schwieriger Verhaltensprobleme, die den Unterricht in der Allgemeinen Schule sehr erschweren. Wie dies in der Grundschule gelingen kann und welche Herausforderungen zu meistern sind, beschreibt der erste Beitrag in diesem Heft. Wir hoffen natürlich mit diesem Beitragsangebot für Sie Anregungen zu bieten, in den Allgemeinen Schulen derartige Präventionsansätze umzusetzen.

Nicht immer bietet sich im Umgang mit Verhaltensproblemen Prävention an. Emotionsregulation, Selbstreflexion, Empathie und Perspektivenübernahme sind wichtige Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, um mit eigenen Verhaltensproblemen oder denen anderer umzugehen. Das Konzept des Mentalisierens, das die genannten Kompetenzen beinhaltet, setzt hier an und ist damit ein weiterer Unterstützungsansatz bei Verhaltensproblemen sowohl in der Allgemeinen als auch der Förderschule. Wir hoffen, dass Sie mit der Lektüre Anregungen erhalten, mit Verhaltensproblemen im Alltag umzugehen. Wir wünschen Ihnen alles Gute für das Jahr 2024.


Prof. Dr. Conny Melzer


Dr. Peter Wachtel

Inhalt

Jannik Nitz · Aurica Niedereiz · Charlotte Hanisch · Thomas Hennemann
Herausforderungen und Gelingensbedingungen erfolgreicher Implementation eines mehrstufigen Förderansatzes an Grundschulen

4

Robert Vrban · Manfred Hintermair · Birgit Werner
Psychosoziale Auffälligkeiten und prosoziales Verhalten bei Schülerinnen und Schülern im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen

18

Michaela Andersch · Thomas Müller
Pflege – ein vergessenes Thema der Pädagogik bei Verhaltensstörungen? Ergebnisse einer Interviewstudie zum Kompetenzerwerb von Pflegepersonen

27

Holger Kirsch · Pierre-Carl Link · Nicola-Hans Schwarzer · Stephan Gingelmaier
„Nicht zu weit weg und nicht zu nah am Feuer“ – Mentalisieren und Emotionsregulation

37

Stephan Ellinger · Oliver Hechler
Gastkommentar: Praktische Wissenschaft fordert theoriegeleitetes Praktikum

44



Verband
Sonderpädagogik e.V.
Bundesgeschäftsstelle
Hans-Sachs-Weg 18,
97082 Würzburg
Tel. 0931 24020
Fax 0931 24023

post@verband-sonderpaedagogik.de
www.verband-sonderpaedagogik.de

Schriftleitung

Prof. Dr. Conny Melzer
conny.melzer@verband-sonderpaedagogik.de
Dr. Peter Wachtel
peter.wachtel@verband-sonderpaedagogik.de

Beirat der Zeitschrift für Heilpädagogik

blanka.hartmann@verband-sonderpaedagogik.de †
marie-christine.vierbuchen@verband-sonderpaedagogik.de
markus.bichler@verband-sonderpaedagogik.de
alexander.gantschow@verband-sonderpaedagogik.de
juergen.moosecker@verband-sonderpaedagogik.de

Die Zeitschrift für Heilpädagogik wird im European Reference Index for the Humanities (ERIH) geführt.

Vorstand des Verbands Sonderpädagogik e.V.

Angela Ehlers	Bundesvorsitzende
Dorit Wernicke	stellv. Bundesvorsitzende
Marianne Schardt	Bundesgeschäftsführerin
Horst Beier	Schatzmeister
Stefanie Höfer	Pressereferentin
Conny Melzer	Schriftleiterin
Peter Wachtel	Schriftleiter



Bildungsakademie

Fortbildungseinrichtung des Verbands Sonderpädagogik
Hans-Sachs-Weg 18, 97082 Würzburg
Tel. 0931 20082390, Fax 0931 24023
post@vds-bildungsakademie.de
www.vds-bildungsakademie.de



Holger Kirsch



Pierre-Carl Link



*Nicola-Hans
Schwarzer*



Stephan Gingelmaier

„Nicht zu weit weg und nicht zu nah am Feuer“ – Mentalisieren und Emotionsregulation

Mentalisieren umfasst die Aspekte Emotionsregulation, Selbstreflexion, Empathie und Perspektivenübernahme und ist eine grundlegende psychische und sozial-kommunikative Fähigkeit, die von Kindern auf der Basis feinfühler Interaktionen mit Bezugspersonen, zu denen z. B. auch Lehrpersonen zählen können, entwickelt wird. Wie Mentalisieren die Emotionsregulierung im Schulalltag fördern kann, wird in Grundzügen dargestellt und diskutiert.

Zusammenfassung

Die Begriffe Affekt, Emotion und Gefühl werden in der Fachliteratur oft nicht klar voneinander abgegrenzt. Als Emotionen werden jedoch eher bewusstseinsfähige Erlebenszustände verstanden, wohingegen Affekte als eher körpernahe, drängende Impulse beschrieben werden. Datler und Wininger (2018) verstehen Affekte als Anteile jener Emotionen, die plötzlich und intensiv auftreten, meist mit drängenden Verhaltensimpulsen und mit Körperreaktionen. Als Gefühle werden Emotionen verstanden, die bewusst wahrgenommen werden können.

Mentalisieren bezeichnet die Fähigkeit, psychische Zustände wie Emotionen, Gedanken oder Überzeugungen bei sich selbst und anderen Menschen wahrnehmen zu können und sie als Ursache für menschliches Verhalten zu verstehen (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2002). Auf einer übergeordneten Ebene kann man Mentalisieren als „intersubjektive Reflexions- und Verstehenskompetenz“ verstehen (Rauh, Link & Abelein, 2021, S. 186). Die Aufmerksamkeit richtet sich beim Mentalisieren dann nicht mehr so sehr auf die Handlungen selbst, sondern auf die zugrundeliegenden Motive.

Gelingt es Lehrpersonen, die eigenen Motive und die Beweggründe der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren, so werden im pädagogischen Alltag zwischenmenschliche Begegnungen voraussehbarer. Es entsteht eine größere Sicherheit und Öffnungsbereitschaft, soziales Lernen und pädagogische Beziehungen können sich verbessern. Bei diesen komplexen, psychischen und sozialen Prozessen können wir jedoch nie ganz sicher sein, was in einem anderen Menschen vor sich geht. Eine von Respekt und Interesse am anderen Menschen getragene, fragende und nicht-wissende Neugier kennzeichnet eine mentalisierende pädagogische Haltung daher am besten.

Aus der Entwicklungspsychologie und der erfolgreichen Anwendung der Mentalisierungstheorie in Psychiatrie und Psychotherapie wurden neue grundlegende Kenntnisse zur Regulierung von Emotionen, von Aufmerksamkeit und Verhalten sowie über soziales Lernen erarbeitet. Die Fähigkeit zu Mentalisieren wird dabei als Schlüsselkompetenz gesehen und durch Forschungsergebnisse bestätigt (Luyten, Campbell, Allison & Fonagy, 2020). Diese Erkenntnisse wurden erweitert um das Konzept des Epistemischen Vertrauens (Fonagy & Nolte 2023) und finden zunehmend Eingang in pädagogische Felder, wie z. B. Mentalisierungsbasierte Pädagogik (Gingelmaier, Taubner, & Ramberg, 2018; Gingelmaier & Kirsch, 2020, Kirsch, Nolte & Gingelmaier 2022), Soziale

Was bedeutet Mentalisieren?

Zeitschrift für Heilpädagogik
75., 2024
Seite 37–43

Arbeit (Kirsch, 2014), Traumapädagogik (Diez Grieser, 2022; Link & Kramer, 2019), kindheitspädagogische (Behringer, 2021, Turner, 2021) oder sonderpädagogische Handlungsfelder (Schwarzer, Behringer, Beyer, et al., 2023; Schwarzer & Gingelmaier, 2019). Mentalisieren wird in der Pädagogik gleichermaßen als Bildungs- und Professionalisierungsstrategie (Link, Behringer, Maier, et al., 2023) verstanden und mittlerweile in die Tradition Psychoanalytischer Pädagogik eingeordnet (Langnickel & Link, 2018).

Emotionsregulation

Das Spektrum der Emotionsregulierung geht von unreguliert (erreicht nicht das Bewusstsein, z. B. Impulse ausagieren) hin zu absichtsvollem, zielgerichtetem Verhalten. Ein Großteil der Emotionsregulierung geschieht unbewusst (Benecke & Brauner, 2017). Das Erleben von Angst, von Konflikten oder unerträglichen Affekten (z. B. Scham- oder Schuldgefühle) wird durch Abwehrmechanismen (z. B. Verdrängung) aus dem Bewusstsein ferngehalten.

Bewusste Emotionsregulierung geschieht durch reflexive Regulation und Mentalisierung. Eine reflexive, bewusste Regulation wird als adaptiv und reif angesehen. Das Individuum erlebt Affekte (auch aversive) bewusst und hält sie aus, ohne sofort (automatisch) Gegenmaßnahmen ergreifen zu müssen. Emotionsregulierung und Mentalisieren hängen eng mit der frühen Bindungsentwicklung und der Entstehung psychischer Strukturen zusammen. Ebenso gehören Bindung und Affektregulierung zusammen, da sichere Bindung im Kern aus einer Fähigkeit zur Affektregulierung besteht: „Darüber, dass der Regulation von Affekten in den ersten Lebensjahren eine herausragende Bedeutung zukommt, besteht innerhalb (und außerhalb) der Psychoanalyse inzwischen ein breiter Konsens“ (Benecke & Brauner, 2017, S. 58).

Der Prozess des Mentalisierens bezieht sich auf die Fähigkeit, Körpererregungen in innerpsychische Repräsentationen zu transformieren. Eine psychische Transformation ist notwendig, um die frühen, intensiven Affekte des Kindes (z. B. grenzenlose Wut) abzumildern und zu verarbeiten. „Mentalisation is a slow and progressive process, perhaps the venture of a lifetime“ (Lecours & Bouchard, 1997, S. 865). Wird Lecours und Bouchard (1997) gefolgt, so ist Mentalisierung ein übergeordnetes Konzept, das die Prozesse der Repräsentation und der Symbolisierung umfasst und einen schützenden Puffer gegen Stress und Überflutung von Emotionen einnimmt (Fonagy, 2003). Kinder wandeln frühe Erfahrungen mit wichtigen Bezugspersonen in kognitiv-affektive Schemata des Selbst und der Anderen um. Situativ zusammengehörige Gefühle, Wahrnehmungen und Verhaltensweisen führen im Gedächtnis zu funktionellen Einheiten. Funktionell ähnliche „integrierte Fühl-Denk- und Wahrnehmungsprogramme“ (Ciompi, 2013, S. 29) bilden mit der Zeit komplexere psychische Strukturen. Im Gedächtnis werden also Ereignisse nicht isoliert gespeichert, sondern Beziehungsepisoden, soziale Interaktionen mit den zugehörigen Emotionen, Wünschen und Reaktionen. Prozesse dieser Art führen zur Ausbildung von inneren Arbeitsmodellen aus Selbst- und Objektrepräsentanzen. Sind psychische Strukturen einmal als Niederschlag der Erfahrungen und der Regulation von Affekten ausgebildet, so erweisen sich diese Strukturen als relativ stabil. Innere Arbeitsmodelle und Repräsentanzen entsprechen daher nicht einer konsensuellen Realität, sondern sie sind individuell, durch Konstitution, Abwehrmechanismen und durch Trieb-Affekt geleitete Motive, z. B. Wünsche oder Erwartungen verzerrt (Fonagy & Target, 2006). In alltäglichen Interaktionen werden dann bestimmte Erfahrungen aus der Vergangenheit in der Vorstellung der beeinflussten Person wachgerufen (Fonagy, 2003).

Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen der Mentalisierungsfähigkeit geraten leichter in emotionalen Stress und zeigen häufiger herausforderndes Verhalten in sozialen Situationen wie der Schule, innerhalb der Familie oder gegenüber Gleichaltrigen. Dieses herausfordernde Verhalten besser zu verstehen und Stress besser regulieren zu können, ist eine Voraussetzung für soziales Lernen und beeinflusst Schulerfolg, soziale Teilhabe und Resilienz und damit schulische Inklusion. Anhaltende oder schwere Kindheitsbelastungen (z. B. Traumata) können die Fähigkeit zu Mentalisieren vorübergehend oder dauerhaft beeinträchtigen. Unter erhöhter emotionaler Anspannung und Stress ist es Menschen dann nur noch bedingt möglich, die Perspektive des Gegenübers einzunehmen oder eine reflektierende Problemlösung zu verwirklichen. Dies gilt für

Lehrpersonen wie für Schülerinnen und Schüler gleichermaßen. Insbesondere bei psychosozial belasteten Kindern und Jugendlichen ist die Erfahrung des Mentalisiert-Werdens in alltäglichen pädagogischen Interaktionen wichtig (Gingelmaier und Ramberg, 2018), da nur durch diese Erfahrung die Entwicklung der kindlichen Mentalisierungsfähigkeit und der Emotionsregulierung initiiert werden kann.

Überdurchschnittlich häufig sehen sich Schülerinnen und Schüler mit emotional-sozialem Unterstützungsbedarf bereits in frühen Bindungsbeziehungen mit fehlabgestimmten Beziehungserfahrungen konfrontiert (Hennemann, Casale, Leidig, 2020), die in erhöhtem Maße durch Zurückweisung, Desinteresse, Demütigung, Verstrickung, Gewalt oder Vernachlässigung gekennzeichnet sind. Diese Schülerinnen und Schüler leiden häufig unter psychopathologischen Symptomen und stressinduzierenden psychosozialen Lebensumständen. Derartige Erfahrungen wiederum begünstigen nicht nur die Entwicklung späterer psychosozialer Auffälligkeiten, sondern tragen dazu bei, dass mit erhöhter Wahrscheinlichkeit eine eingeschränkte und verzerrte Mentalisierungsfähigkeit entwickelt wird (Schwarzer et al., 2023).

Mentalisieren wird – und das ist für die Schule als Bildungsraum zentral – als erlernbar und veränderbar verstanden und kann durch gezielte Interventionen und eine mentalisierende pädagogische Haltung beeinflusst werden (Fonagy et al., 2002). Mittlerweile ist ein breites Spektrum von erfolgreichen mentalisierungsbasierten Interventionen dokumentiert, bspw. im Rahmen eines Trainings für Lehrpersonen oder eines Interventionsprogramms zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit von Pflegeeltern (Übersicht: Schwarzer et al., 2023). Effektiven Mentalisierungsprozessen wird eine zentrale Rolle im Kontext von psychischer Gesundheit zugeschrieben (Luyten et al., 2020). Daher ist die Förderung der Stressbewältigung und Emotionsregulation bei Lehrpersonen wichtig. Damit kann, so die begründete Annahme, die Selbststeuerung und Emotionsregulierung bei Schülerinnen und Schülern sowie bei Lehrpersonen verbessert werden.

Mentalisieren ist dann am schwierigsten, wenn wir es am meisten brauchen! Mit zunehmender emotionaler Intensität werden unterschiedliche neuronale Netzwerke für die Informationsverarbeitung im menschlichen Gehirn aktiviert. Bei geringer bis mittlerer Aufregung werden überwiegend präfrontale Hirnregionen zur Problemlösung eingesetzt (langames, kontrolliertes Mentalisieren), dies steht in Verbindung mit reflexiver Problemlösung und (meist sprachlicher) Reflexion. Bei intensivem Stress hingegen werden eher der posteriore Cortex und subkortikale Hirnregionen aktiviert, dies führt zur raschen Abnahme reflexiver Fähigkeiten und zur Zunahme von Kampf- und Fluchtreaktionen oder Erstarren (Bateman & Fonagy, 2015). Bei Individuen mit traumatischen Kindheitserfahrungen und während der Adoleszenz ist der sogenannte Umschaltpunkt zwischen reflexiver und automatisierter Problemlösung verschoben, d.h. schon bei mittlerer Erregung verringert sich die Fähigkeit zu reflektieren und automatisierte Kampf- und Fluchtreaktionen (nichtmentalisierende Modi) werden eingesetzt. Mit diesen stressbedingten Veränderungen der Informationsverarbeitung geht die Schwierigkeit einher, die Perspektive des Gegenübers zu berücksichtigen. Zusammenbrüche des Mentalisierens sind dann quasi „ansteckend“, auch der Gesprächspartner hört dann auf, verschiedene Perspektiven zu bedenken, und alle sind davon überzeugt, dass nur die eigene Sichtweise die einzig richtige ist (Gingelmaier & Kirsch 2020).

Im Rahmen des Mentalisierungsansatzes erfolgt eine Beeinflussung der Emotionsregulierung am besten, wenn die Affekte nicht zu intensiv sind („nicht zu weit weg und nicht zu nah am Feuer“). Dies bedeutet in Stresssituationen oder bei Konflikten (z.B. eine laute Schulklasse) zunächst beruhigend und deeskalierend einzuwirken. Mit Hilfe des Mentalisierungsmodells können verschiedene Konflikte in pädagogischen Kontexten differenziert und Handlungsstrategien entwickelt werden.

Ist Emotionsregulierung durch Mentalisieren erlernbar?

Fazit für die Praxis

Mentalisieren zur Unterstützung der Emotionsregulierung

Konflikte in pädagogischen Kontexten			
	„Alltag“- oder „Entwicklungskonflikte“	Heiße Konflikte (Stress und Affektdurchbrüche)	Kalte Konflikte (Reinszenierungen und fremdes Selbst)
Anzeichen	z. B. Grenzübertretungen, Ärgern, Reizen, Neugier, konkurrieren, sexuelle Anziehung, Langeweile, Unsicherheit, Austesten von Regeln	z. B. „Ausraster“, in Streit oder unter Stress vorübergehender Verlust der Selbststeuerungsfähigkeit	z. B. destruktives Verhalten, auch außerhalb spezifischer Stressmomente, z. B. Bullying, Manipulationen
Entstehensbedingungen	Situativ, entwicklungs-psychologisch entlang von phasenspezifischen Themen, z. B. Konkurrenz um Anerkennung in der Peergroup	Was triggert? Vorübergehender Verlust der Emotionsregulation	Häufig Reinszenierung oder Projektion eigener traumatischer Erfahrungen (z. B. fremdes Selbst), epistemisches Misstrauen, Empathiestörung, Angstvermeidung
Verlauf	Situativ relativ leicht wieder zu integrieren/beruhigen	Kinder/Jugendliche können Situation selbst nur schwer beruhigen, brauchen Lehrpersonen, Wiedergewinnung der Selbststeuerung	Wiederholungsgefahr, da z. B. durch Erniedrigung anderer subjektive Entlastung erfolgt, Konfliktbewältigungsstrategien meist gering, Opfer schützen!
Gruppen-dynamik	Bedeutungsvoll, Thema beschäftigt auch andere Kinder/Jugendliche	Anderere sind häufig genervt	Täter, Opfer, Zuschauer
Ziele der Intervention	Spielerisch-humorvoller Umgang („challenging“) und/oder Grenzen aufzeigend (nicht beschämend, abwertend oder gegenaggressiv)	Mehr Selbstkontrolle, Sicherheit, Intervention: Time-out, Deeskalation, Mentalisieren fördern	Verlässlichkeit der päd. Fachkraft und Institution. Aufbau von epistemischem Vertrauen, Geduld, Arbeit an der Beziehung, Mentalisieren fördern

Tab. 1:
Konflikte in pädagogischen Kontexten (modifiziert nach Gingelmaier & Kirsch 2020, S. 81)

Um unter Stress noch mentalisierend handlungsfähig zu bleiben, bedarf es einerseits Wissen über die Vorgeschichte und die aktuellen Lebensbedingungen des Kindes oder Jugendlichen (Diagnostikaspekt). Andererseits wird die eigene Reflexionsfähigkeit und Perspektivenübernahme als mentalisierungsfördernde pädagogische Haltung gefordert. Die Arbeit im Team ist dabei essenziell zur raschen Wiedergewinnung der eigenen Mentalisierungsfähigkeit.

Was hilft bei der mentalisierenden Selbstregulation im Schulalltag? Infobox mit wichtigen Informationen

Sicherheit vermitteln

- verlässliche pädagogische Beziehungsangebote
- Transparenz, Verlässlichkeit, Vorhersagbarkeit
- die Gruppe als Ganzes im Blick haben
- den oder die einzelne auch innerhalb der Gruppe im Blick haben

Emotionsregulierung

- Blickkontakt aufnehmen, persönliche Ansprache
- ruhigen Ort suchen (Time-out)
- emotionale Validierung (Ein Verhalten wird einen guten Grund haben, auch wenn ich ihn noch nicht verstehe)
- Probleme in Zeitlupe betrachten und Schilderung der Schwierigkeiten mit Betonung der Interaktionen und Motive, Gefühle

Als hilfreich für eine mentalisierende Emotionsregulierung hat sich folgende Hierarchie des Vorgehens erwiesen (mod. n. Diez Grieser & Müller, 2018, S. 174, Gingelmaier & Kirsch 2020, S. 85f.), die durch ihre Einfachheit besticht:

Das Fundament: die Aufmerksamkeitsregulierung

Schaffen Sie eine gemeinsame, geteilte Aufmerksamkeit, z. B., indem sie sich dafür interessieren, was das Kind im Moment interessiert. Damit versuchen Sie, die Perspektive des Kindes/der Jugendlichen einzunehmen, und öffnen die Bereitschaft zu Dialog und sozialem Lernen.

Im Erdgeschoss: Affektregulation

Versuchen Sie, die Gefühle des Kindes/Jugendlichen zu erkunden, fragen Sie danach, respektvoll und neugierig, nicht-wissend. Auch wenn der Jugendliche, das Mädchen oder der Junge keine Antwort geben kann oder will, lenkt es doch den Fokus der Aufmerksamkeit auf die beteiligten Ge-

fühle. Treffen Sie klare Absprachen oder Vereinbarungen und halten Sie sie ein, stärken Sie positive Gefühle, versuchen Sie, sich anbahnende Störungen schnell zu stoppen und zu deeskalieren. Bei zu großer Aufregung ist ein Time-out hilfreich. Schaffen Sie Orte der Beruhigung, die nicht als Strafe erlebt werden, z. B. eine Lesecke in der Klasse. Dies kann helfen, sich wieder zu sammeln und zu beruhigen.

Im Obergeschoss: Einfaches Mentalisieren

Einfaches Mentalisieren kann mit dem Benennen von Gefühlen, z. B. bei Spielfiguren, Tieren etc. beginnen. Dies regt den Als-ob-Modus an und schafft oft eine spielerisch-entspannte Atmosphäre. Ziel ist es, das Nachdenken über eigene Gefühle und Motive sowie Gefühle und Motive anderer zu begünstigen. Alltägliche pädagogische Interventionen wie Rollenspiele oder ein regelmäßig stattfindender „Klassenrat“ zum Austausch über gemeinsam erlebte Situationen können mentalisierende Kontexte werden, die eine Perspektivenübernahme erleichtern.

Ziele einer „mentalisierungsfördernden Klassenführung“ sind hier: die Fokussierung auf Motive und Beweggründe anstatt auf Handlungen, der Versuch zu verstehen, anstatt zu kontrollieren, um damit zur „günstigen Betriebstemperatur“ und zu sozialem Lernen beizutragen. Neben der Perspektive auf das Individuum und die Gruppe trägt die Reflexion der Institution oder Organisation wesentlich zum Gelingen mentalisierungsfördernder Prozesse bei, denn gewalterfüllte Systeme oder Zwangskontexte (z. B. Straffälligenhilfe, Inobhutnahme) wirken sich häufig mentalisierungshemmend aus (Twemlow & Fonagy, 2009). Durch Zwang, Kontrolle oder Drohungen werden Angst, Wut und Demütigung erzeugt und nichtmentalisierende Kreisläufe aufrechterhalten. Gerade in konflikthaften Situationen brauchen Kinder und Jugendliche mentalisierende Erwachsene am meisten. Dies ist das beste Lernfeld für Kinder und Jugendliche, um selbst unter Stress mentalisierend bleiben zu können, wenn, so der Kreisschluss, es den beteiligten bedeutsamen Erwachsenen gelingt, mentalisierend zu bleiben. Zur Unterstützung und Weiterbildung pädagogischer und sonderpädagogischer Fachpersonen hat das Netzwerk Mentalisierungs-basierte Pädagogik ein Modellcurriculum entwickelt. Inhalte des Curriculums, Lehrmaterialien und Lehrfilme wurden in verschiedene Sprachen übersetzt und über die Website www.mented.ch veröffentlicht.

Fördervermerk: Der Beitrag ist entstanden im Rahmen des von Movetia – Schweizerische Stiftung für die Förderung von Austausch und Mobilität geförderten Projektes MentEd.ch – Bringing mentalisation-based education to Switzerland (Movetia-Projekt nr.: 022-1-CH01-IP-0046).

- Bateman, A.W. & Fonagy, P. (2015). *Handbuch Mentalisieren*. Gießen: Psychosozial.
- Behringer, N. (2021). *Mentalisieren in der Heimerziehung. Eine qualitative Untersuchung zu reflexiven Prozessen bei Pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Benecke, C. & Brauner, F. (2017). *Motivation und Emotion: Psychologische und psychoanalytische Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ciampi, L. (2013). *Gefühle, Affekte, Affektlogik*. Wien: Picus Verlag.
- Datler, W. & Wininger, M. (2018). Zu Entwicklung von Emotionen unter besonderer Berücksichtigung psychoanalytischer Perspektiven. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 313–333). Wiesbaden: Springer VS.
- Diez Grieser, M. T. (2022). *Mentalisieren bei Traumatisierungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Diez Grieser, M.T. & Müller, R. (2018). *Mentalisieren mit Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P. (2003). *Bindungstheorie und Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P. & Nolte, T. (2023). *Epistemisches Vertrauen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P. & Target, M. (2006). *Psychoanalyse und die Psychopathologie der Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Schlüsselwörter

Mentalisieren, Emotionsregulation, soziales Lernen, Beziehung

Abstract

Mentalising comprises the aspects of emotion regulation, self-reflection, empathy and perspective-taking and is a basic psychological and social-communicative ability developed by children on the basis of sensitive interactions with caregivers, typically including teachers. The article outlines and discusses how can promote emotional regulation in everyday school life.

Keywords

Mentalising, emotion regulation, social learning, relationship

Literatur

- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. London: Routledge.
- Gingelmaier, S. & Kirsch, H. (Hrsg.) (2020) *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck+Ruprecht.
- Gingelmaier, S. & Ramberg, A. (2018). Reflexion als Reaktion. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. (S.89–106). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Gingelmaier, S., Taubner, S. & Ramberg, A. (2018) *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M. & Hanisch, C. (2020). Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL) – Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsstrategien. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 44–57.
- Kirsch, H. (Hrsg.) (2014). *Das Mentalisierungskonzept in der Sozialen Arbeit*. Göttingen: Vandenhoeck+Ruprecht.
- Kirsch, H., Nolte, T. & Gingelmaier, S. (Hrsg.) (2022). *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren*. Göttingen: Vandenhoeck+Ruprecht.
- Langnickel, R., & Link, P.-C. (2018). Freuds Rasiermesser und die Mentalisierungstheorie. In S. Gingelmaier, S. Taubner, & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch Mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 120–132). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lecours, S. & Bouchard, M.-A. (1997). Dimensions of Mentalisation: Outlining levels of psychic transformation, *Int. J. Psycho-Anal* 78, 855–875.
- Link, P.-C., Behringer, N., Maier, L., Gingelmaier, S., Kirsch, H., Nolte, T., Turner, A., Müller, X., & Schwarzer, N.-H. (2023). »Wer mentalisiert, versteht den anderen besser« – Mentalisieren als entwicklungsorientierte Professionalisierungsstrategie. In W. Burk, & C. Stalder (Hrsg.), *Entwicklungsorientierte Bildung in der Praxis*. (S. 49–66). Weinheim: Beltz.
- Link, P.-C., & Kramer, N. (2019). Mentalisierungsbasierte Traumapädagogik, dargestellt am Beispiel traumatisierter Menschen mit Fluchterfahrung. In R. Stein, P.-C. Link, & P. Hascher (Hrsg.), *Frühpädagogische Inklusion und Übergänge* (S. 329–344). Berlin: Frank & Timme.
- Luyten, P., Campbell, C., Allison, E. & Fonagy, P. (2020). The Mentalizing Approach to Psychopathology: State of the Art and Future Directions. *Annual review of clinical psychology*, 16, 297–325. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355>
- Rauh, B., Link, P.-C. & Abelein, P. (2021). Neuer Standort der Pädagogik bei Verhaltensstörungen in Regensburg. *ESE. Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, III, 182-187. <https://doi.org/10.25656/01:22606>
- Schwarzer, N.H., & Gingelmaier, S. (2019). Mentalisierungsförderung als Bildungsziel im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Theorie, Empirie und Praxis. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12, 652–661.
- Schwarzer, N.-H., Behringer, N., Beyer, A., Gingelmaier, S., Henter, M., Müller, L.-M., & Link, P.-C. (2023). Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – ein narratives Review. *ESE. Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 5, 90–102. <https://doi.org/10.35468/6021-06>
- Turner, A. (2021). „Max wird nicht abgeholt“. Über das Erleben eines Kindergartenkindes und das Mentalisieren der Pädagogin. Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. *Zeitschrift für Psychoanalyse und Tiefenpsychologie*, 192, S. 551-566.
- Twemlow, S.W. & Fonagy, P. (2009) Vom gewalterfüllten sozialen System zum mentalisierenden System: Ein Experiment in Schulen. In J.G. Allen, & P. Fonagy (Hrsg.), *Mentalisierungsgestützte Therapie* (S. 399–421). Stuttgart: Klett-Cotta.

Prof. Dr. med. Holger Kirsch
Evangelische Hochschule Darmstadt
Fachbereich Soziale Arbeit
Zweifalltorweg 12
64293 Darmstadt
holger.kirsch@eh-darmstadt.de

Prof. Pierre-Carl Link
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Professor für Erziehung und Bildung im Feld sozio-emotionaler und
psychomotorischer Entwicklungsförderung
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich · Schweiz
pierre-carl.link@hfh.ch

Prof. Dr. Nicola-Hans Schwarzer
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Jun.-Professor für Grundlagen der Sonderpädagogik im Schwerpunkt
Emotionale und soziale Entwicklung
Keplerstraße 87
69120 Heidelberg
schwarzer@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Stephan Gingelmaier
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Professor für Psychologie und Diagnostik im Förderschwerpunkt
Emotionale und Soziale Entwicklung
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg
gingelmaier@ph-ludwigsburg.de