

Stephan Gingelmaier und Nicola-Hans Schwarzer

Beziehung, Beziehungsgestaltung und Mentalisieren

Zusammenfassung

Im Beitrag wird zuerst definiert, was unter Beziehung verstanden wird. Diese Begriffsbestimmung wird dann auf die allgemeine und die Heil- und Sonderpädagogik bezogen. Danach wird der Begriff Mentalisierung grundlegend erklärt, dies wird in einem nächsten Schritt wiederum auf Theorien von Bindung und Beziehung angewendet. Den Kreis schliessend werden im Beitrag zuletzt Zusammenhänge zwischen Mentalisierung, Beziehung und Pädagogik diskutiert, um daraus ein Fazit zu ziehen. Dabei ist der sonderpädagogische Fokus immer wieder auf Kinder, die auffälliges Verhalten zeigen, gerichtet.

Résumé

Cet article définit tout d'abord la notion de relation. Celle-ci est ensuite mise en lien avec la pédagogie en général et la pédagogie spécialisée et curative en particulier. Nous poursuivons par l'explication de la notion de mentalisation dans ses principes fondamentaux pour ensuite l'appliquer aux théories de l'attachement et de la relation. Enfin, bouclant la boucle, les liens entre mentalisation, relation et pédagogie sont examinés afin d'en tirer un bilan, tout en restant centré sur la situation des enfants présentant des troubles du comportement.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2019-03-02

Beziehung

Beziehungen werden im Weiteren als zwischenmenschliche und intraindividuelle Austausch- und Resonanzphänomene definiert. Denken, Fühlen und Handeln werden in sehr unterschiedlicher Intensität, Form und kulturell geprägt zwischen Menschen aufeinander bezogen und über alle «Kommunikationskanäle» ausgetauscht. Es handelt sich also vor allem um Phänomene, die in Interaktion mit bedeutsamen anderen Personen entstehen und im anderen affektive Resonanzen auslösen. Anteile der einen Psyche treten sozusagen über alle Formen von Kommunikation in Kontakt und Austausch mit anderen Psychen. Etwas von diesem Austausch bleibt als sogenannte Repräsentanz beim anderen haften. Dies lässt sich als Kern von Beziehungen beschreiben (Gingelmaier, 2016).

Küchenhoff (2009) postuliert die Rolle von Beziehungen aus einer entwicklungs-

psychologischen Sicht als grundlegend: «Das Selbst konstituiert sich also durch den Anderen» (S. 5).

Beziehung in der allgemeinen sowie der Heil- und Sonderpädagogik

Für den pädagogischen Bereich wird davon ausgegangen, dass die Beziehung zum Kind die Grundlage jeder Form der pädagogischen Arbeit ist. Sie ist die «Trägerin» der kindlichen Entwicklung (affektiv, kognitiv, lebenspraktisch) im pädagogischen Prozess. Die Beziehung ist sowohl ein notwendiges Fundament als auch eine pädagogische und diagnostische Arbeitsform. Dies gilt in der Arbeit mit psychisch belasteten Kindern umso mehr (Gingelmaier, 2016).

In der internationalen pädagogischen Forschung wird seit über zehn Jahren vermehrt die Bedeutung von Beziehungen zwischen Pädagoginnen bzw. Pädagogen, Kin-

dem und Jugendlichen untersucht. Es handelt sich hierbei zumeist um Ergebnisse, die aus dem Feld «Schule» stammen.

Viele internationale Studien belegen die herausragende Bedeutung der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrpersonen. Die Hattie-Studie (2014) ist in diesem Zusammenhang sicherlich die bekannteste. Gute Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrpersonen haben einen positiven Effekt einerseits auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler und andererseits auf die schulischen Leistungen (z. B. Cornelius-White, 2007). Darüber hinaus beeinflussen sie das Wohlbefinden der Lehrpersonen positiv (Evertson & Weinstein, 2006; Spilt, Koomen & Thijs, 2011; Wubbels et al., 2006).

In der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Debatte, zumal in der Sonderpädagogik, wird dieser internationale Diskurs bisher eher wenig rezipiert. Allerdings stellte Hillenbrand in Bezug auf den Beziehungsbegriff in der Pädagogik noch im Jahr 2006 fest, dass er häufig «eher eine Lückenbüßerfunktion» (ebd., S. 222) besitzt und dahinter kein ausgereiftes Konzept steckt. Auch wenn sich dies zum Beispiel durch den dreibändigen Sammelband von Tillack, Fischer, Raufelder und Fetzer «Beziehungen in Schule und Unterricht» (2014a, 2014b, 2014c) allmählich relativiert, bleibt mindestens unerforscht, wie sich die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden über tägliche Interaktionen aufbaut und wie sie über Formen der reflexiven Beziehungsförderung verändert werden kann: «The knowledge base on the relation between these daily interactions and the teacher-student relationship is limited» (Pennings et al., 2014, S. 183).

Von Freyberg und Wolff (2005) sprechen in diesem Zusammenhang sogar von einer grossen «Professionalisierungslücke»

(ebd., S. 14). Für Kinder und Jugendliche, die in ihrer Biografie belastenden und dysfunktionalen Beziehungen ausgesetzt waren, stellt sich auch die Aufgabe, an den (schwierigen) erlebten Beziehungen anzuknüpfen. Psychosozial (hoch) belastete Kinder haben häufig schwierige Beziehungserfahrungen gemacht, die teilweise traumatisch waren (Julius, 2009). Das Ausblenden oder Ignorieren der Beziehungsebene im förderdiagnostischen Prozess führt zu einer verkürzten und einseitigen Sicht auf das oftmals störende oder irritierende Verhalten der belasteten Kinder und Jugendlichen.

Wie aber im Weiteren aus mentalisierungstheoretischem Blickwinkel zu sehen sein wird, gilt es, das Situative, das Kontextuelle und das Biografische als affektive, soziale und kognitive Grundlage von Verhalten anzuerkennen und aufzugreifen (Gingelmaier & Ramberg, 2018).

Das Ausblenden der Beziehungsebene im förderdiagnostischen Prozess führt zu einer einseitigen Sicht auf irritierendes Verhalten.

Mentalisieren

Mentalisieren beschreibt die Fähigkeit des Individuums, eigenes und fremdes Verhalten wahrnehmen und bedenken zu können. Die Interpretation des Verhaltens geschieht durch die Zuschreibung mentaler Zustände (Brockmann & Kirsch, 2010). Die Entwicklung des Mentalisierens und des Selbst sind reziprok miteinander verknüpft. Das Selbst als psychische «Instanz» des reflexiven Fühlens und Wissens über die eigene Person ist auf das psychische «Selbstverständnis» angewiesen, eigene und fremde mentale Zustände überhaupt als verstehbar einordnen zu können. Der Aufbau eines stabilen und

flexiblen Selbst fusst daher auf der kindlichen Erfahrung, dass die eigenen, zunächst nicht verstehbaren Affekte ausreichend von Bezugspersonen mentalisiert wurden. So entsteht ein Wechselverhältnis: Je stärker sich die Mentalisierungsfähigkeit im obigen Sinne ausprägt, desto differenzierter arbeitet das Selbst, je differenzierter das Selbst sich intrapsychisch darstellt, desto feiner kann sich Mentalisieren ausgestalten (Fonagy, 2015).

Mentalisieren, Bindung und Beziehung

Bindungs- und Mentalisierungstheorien sind Beziehungstheorien: Sie erfassen, moderieren und erklären wichtige Bereiche von Beziehung, sind aber nicht synonym mit dem Beziehungsbegriff zu setzen. Mit dem Bindungssystem ist hier ein evolutionär bedingtes Verhaltenssystem nach Bowlby (1958) gemeint, das Bindung als ein emotionales Band zwischen Kindern und ihren primären Bezugspersonen sieht. Ohne das biologisch determinierte Bindungssystem wären Babys weder physisch noch psychisch überlebensfähig. Die Mentalisierungstheorie fusst auf der Bindungstheorie (Fonagy, 2015). Das Bindungssystem wird, biologisch präformiert, zwischen dem Säugling und seiner Bezugsperson aktiviert und dient dem Säugling als «Überlebenssicherung».

Die Mentalisierungstheorie gründet auf der Bindungstheorie.

«In der ganz frühen Entwicklung handelt es sich um die Regulation von Affekten, so genannte Affektattunements. Sie führen dazu, dass in dem Kind ein «Wissen» darüber entsteht, wie mit bestimmten inneren Zuständen umgegangen wurde. Beispielsweise mit Angst, Wut oder anderen Affek-

ten [...]. Dieses Wissen wird als ein «implizites Beziehungswissen» gespeichert und bleibt ein Leben lang unbewusst» (Ahrbeck, 2010, S. 139f.).

Diese Affektattunements entwickeln sich häufig zu lebenslang prägenden Beziehungsmustern und wirken durch ihre psychische Repräsentanz auch in neue Beziehungen hinein.

Im Säuglingsalter müssen die primären Bezugspersonen die Kinder beispielsweise über Spiegelung feinfühlig mentalisieren und sich entsprechend verhalten, um sichere Bindungen aufzubauen. Dies sind die fundamentalen Grundlagen, um das eigene Selbst als Urheber von inneren Regungen und Interaktionen begreifbar werden zu lassen und damit zum Beispiel auch der Anfang davon, Affekte verstehen und regulieren zu können (Rass, 2010).

Fonagy (2015) nennt eine mentalisierende Haltung *having mind in mind*. Eine passende Übersetzung wäre die Erkenntnis, dass es prinzipiell möglich ist, sich und andere durch die Zuschreibung von mentalen Zuständen «lesen» und verstehen zu können.

Mentalisierungsfähigkeit, vor allem in ihrer reflexiven Funktion, wird damit die entwicklungspsychologische Grundlage der Selbst- und Affektsteuerung, der individuellen Art und Weise, Interaktionen zu gestalten und sich in Gruppen von Individuen adäquat bewegen und verhalten zu können. Können Kinder und Erwachsene im reflexiven Modus mentalisieren, besitzen sie

- 1.) Wissen und Möglichkeiten, um die mentalen Beweggründe des eigenen Verhaltens und
- 2.) die Fähigkeit, das Verhalten anderer durch Einbeziehung ihrer Absichten, Emotionen, Einsichten, Grundhaltungen – kurz: ihrer mentalen Zustände – zu interpretieren und adäquat darauf zu reagieren (Fonagy, 2013).

Mentalisieren, Beziehung und Pädagogik

Mentalisieren ist ein neuer Terminus in der Pädagogik. Der Vorgang allerdings, Kinder in ihrer psychosozialen Gegenwart affektiv und sozial-kognitiv zu verstehen, ist der (geisteswissenschaftlichen) Pädagogik ur-eigen (z. B. Nohls Ideen zum pädagogischen Bezug, 1970).

Folgerichtig liegt der Mehrwert des Mentalisierungskonzepts für die Pädagogik nicht in einer grundlegenden Neuartigkeit, sondern im Vorhandensein eines systematischen Konzeptes, das operationalisierbar ist und dessen Effekte zumindest in der Psychotherapie(-forschung) messbar sind (Taubner, 2015).

Wenn man versucht, die Bedeutung des Mentalisierens für die Beziehungsgestaltung und Förderung in der Pädagogik zu beschreiben, lässt sich sagen, dass die sozial-emotionale Entwicklung eines jungen Menschen aus dessen Perspektive betrachtet wird, um pädagogische Interaktionen über professionelle Haltungen und Interventionen daran auszurichten. Das Verhalten des Kindes wird also über das Verstehen seiner mentalen Zustände und empirisches Entwicklungswissen interpretiert. Diese Reflexionen sind für Pädagoginnen und Pädagogen handlungsleitend – es handelt sich also um einen entwicklungsbezogenen, verstehenden *und* erklärenden Ansatz. Damit werden zum einen aus der Sicht des jungen Menschen (und seinen Gruppen) pädagogische Interaktionen und Lernfelder entwicklungsförderlich gestaltet und reflektiert.

Zum anderen rückt gleichzeitig über Haltung und Reflexion auch die Pädagogin bzw. der Pädagoge in den Fokus, da sie bzw. er auf der Grundlage von Beziehung durch Mentalisierung positiv auf Erziehung,

Bewältigung und Bildung einwirkt und somit auch das eigene Handeln prüft und abstimmt.

Bei der mentalisierungsbasierten Pädagogik handelt es sich um einen entwicklungsbezogenen, verstehenden und erklärenden Ansatz.

Der Ansatz einer mentalisierungsbasierten Pädagogik ist demnach intersubjektiv und interaktionistisch. Dabei spielen sowohl individuelle, situative und biografische (z. B. konflikthafte/potenziell traumatische) Faktoren wie auch empirisch-entwicklungspsychologische Annahmen über junge Menschen bzw. deren Gruppen neben didaktisch-methodischem Können eine Rolle. Auch die subjektive Bedeutung der Interaktion für die Pädagogin bzw. den Pädagogen wird in die Reflexion einbezogen. Die professionelle Beziehungsgestaltung zwischen der Pädagogin bzw. dem Pädagogen und dem jungen Menschen ist dabei sowohl zwischenmenschliches Bindeglied wie auch Erkenntnismöglichkeit. Ziel ist es, über Anerkennung der Stärken, Ressourcen und der individuellen/gruppenbezogenen Entwicklungsbedürfnisse des Kindes einen Raum zu schaffen, in dem Angst bewältigt und so ein (epistemisches) Vertrauen (Taubner, 2015) als Grundlage für soziale und kognitive Lernfähigkeit erworben werden kann. Je jünger und je belasteter die Kinder und Jugendlichen sind, desto stärker müssen diese beiden Faktoren in die alltägliche pädagogische Interaktion einbezogen werden. Dies können dann sozusagen neue Primärerfahrungen sein, die getragen werden von Beziehungen und deren Reflexion. In diesem Sinne wird der interpersonale Raum zwischen Kind und Pädagogin bzw. Pädagoge als von bisherigen Bezie-

hungskontingenzen und Bindungserfahrungen geprägt betrachtet. Beziehungsmuster sind in diesem Sinne stark erfahrungsbasiert und vor allem durch gegenläufige mentalisierende Beziehungserfahrungen veränderbar (Hoanzl & Weiß, 2010).

Gleichzeitig hat dieser Raum ein Entwicklungspotenzial inne, wenn es gelingt, im Kontext von Erziehung und Wissensvermittlung das Kind als intentionales Individuum im sozialen Kontext zu mentalisieren.

Mentalisieren kann einen moderierenden Einfluss auf Beziehungen ausüben.

Fazit

Die Mentalisierungstheorie, die auf der Bindungstheorie aufbaut, ist ein empirisch gut belegter Aspekt einer viel grösseren und abstrakteren Beziehungstheorie, die hier nur angedeutet werden konnte, und die einer dringenden weiteren Theoretisierung und Erforschung bedarf. Mentalisieren ist nicht mit Beziehung gleichzusetzen, vielmehr kann es einen moderierenden Einfluss auf Beziehungen ausüben (Taubner, 2015). Gelingendes Mentalisieren stellt entwicklungspsychologisch eine wichtige Einflussgrösse für das Zustandekommen von Beziehung dar, dies gilt auch für ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Die empirische Pädagogik konnte vor allem in internationaler Forschung klar belegen, dass gute Beziehungen zwischen Pädagoginnen bzw. Pädagogen sowie Kindern und Jugendlichen sowohl die schulischen Ergebnisse als auch die Motivation der Lernenden verbessern. Bei den Pädagoginnen und Pädagogen steigern sie das Wohlbefinden (Pennings et al., 2014).

Aktuell ist die mentalisierungsbasierte Pädagogik auf dem Weg, Befunde, Ideen

und Theorien aus der bisherigen klinischen Anwendung der Mentalisierungstheorie auszuwerten (Gingelmaier, Taubner & Ramberg, 2018) und für den pädagogischen Bereich zu adaptieren beziehungsweise aus originär pädagogischen Konzepten zu ergänzen. Weltweit ist es vor allem das Netzwerk der internationalen Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) Mentalisierungsbasierte Pädagogik (MentEd; <https://mented.de>), das versucht, die verschiedenen unverbundenen Enden zu vereinen. Hieraus soll im Jahr 2019 ein Curriculum entwickelt werden, das insbesondere pädagogischen Einrichtungen und ihren Mitarbeitenden die Möglichkeit geben soll, Beziehungsgestaltung und Reflexion als grundlegende pädagogische Arbeitsformen systemisch und reflexiv zu erwerben.

Dieser Beitrag ist im Kontext des DFG-Netzwerkes MentEd (Mentalisierungsbasierte Pädagogik, <https://mented.de>, GZ: GI 1274/1–1) entstanden.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2010). Innenwelt: Störung der Person und ihrer Beziehungen. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 138–147). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350–373.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Brockmann, J. & Kirsch, H. (2010). Konzept der Mentalisierung – Relevanz für die psychotherapeutische Behandlung. *Psychotherapeut*, 55, 279–290.

- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3–16). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fonagy, P. (2013). Soziale Entwicklung unter dem Blickwinkel der *Mentalisierung*. In J. G. Allen & P. Fonagy (Hrsg.), *Mentalisierungsgestützte Therapie* (S. 89–152). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P. (2015). Bindung und Reflexionsfunktion. In P. Fonagy, G. Gergely, E. L. Jurist & M. Target (Hrsg.), *Affektregulation, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst* (S. 31–74). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gingelmaier, S. (2016). Schwierige Beziehungsdynamiken mentalisieren. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61, 203–216.
- Gingelmaier, S. & Ramberg, A. (2018). Die Bedeutung des Mentalisierens für die Pädagogik. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch Mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 89–106). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gingelmaier, S., Taubner, S. & Ramberg, A. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hoanzl, M. & Weiß, H. (2010). Frühförderung bei Kindern mit sozialen und emotionalen Belastungen. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 247–257). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C. (2006). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. München: Reinhardt.
- Julius, H. (2009). Bindung und familiäre Gewalt, Verlust und Vernachlässigung. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter – Diagnostik und Interventionen* (S. 13–37). Göttingen: Hogrefe.
- Küchenhoff, J. (2009). Definitionen und Beziehungsarbeit. In J. Küchenhoff & R. Mahrer Klemperer (Hrsg.), *Psychotherapie im psychiatrischen Alltag*. Die Arbeit an der therapeutischen Beziehung (S. 2–11). Stuttgart: Schattauer.
- Nohl, H. (1970). *Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde* (7. Aufl.). Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Pennings, H. J. M., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Claessens, L. A. C., van der Want, A. & Brekelmans, M. (2014). Real-time teacher-student interactions: A Dynamic Systems approach. *Teaching and Teacher Education*, 37, 183–193.
- Rass, E. (2010). Bindungssicherheit und Affektregulation im pädagogischen Handlungsfeld. Der Lehrer als Beziehungs- und Kulturarbeiter. In R. Göppel, A. Hirblinger & H. Hirblinger (Hrsg.), *Schule als Bildungsort und «emotionaler Raum»*. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur (S. 111–124). Opladen: Budrich.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: the importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23 (4), 457–477.
- Taubner, S. (2015). *Konzept Mentalisieren*. Giessen: Psychosozial.
- Tillack, C., Fischer, N., Raufelder, D. & Fetzer, J. (Hrsg.) (2014a). *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1 – Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.

Tillack, C., Fischer, N., Raufelder, D. & Fetzer, J. (Hrsg.) (2014b). *Beziehungen in Schule und Unterricht Teil 2 – Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.

Tillack, C., Fischer, N., Raufelder, D. & Fetzer, J. (Hrsg.) (2014c). *Beziehungen in Schule und Unterricht Teil 3 – Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.

von Freyberg, T. & Wolff, A. (2005). Einleitung. In T. von Freyberg & A. Wolff (Hrsg.), *Störer und Gestörte*. Band 1: *Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher* (S. 11–22). Frankfurt a. M.: Brandes & Appel.

Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P. & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research practice and contemporary issues* (pp. 1161–1191). New York: Lawrence Erlbaum Associates.



Jun.-Prof. Dr. Stephan Gingelmaier
Sprecher des DFG-Netzwerkes Mentalisierungsbasierte Pädagogik (mented.de)
gingelmaier@ph-ludwigsburg.de



Dr. Nicola-Hans Schwarzer, Sonderpädagoginick.schwarzer@googlemail.com

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Fakultät für Sonderpädagogik
Psychologie und Diagnostik im
Förderschwerpunkt Soziale und Emotionale Entwicklung
Reuteallee 46
DE-71634 Ludwigsburg