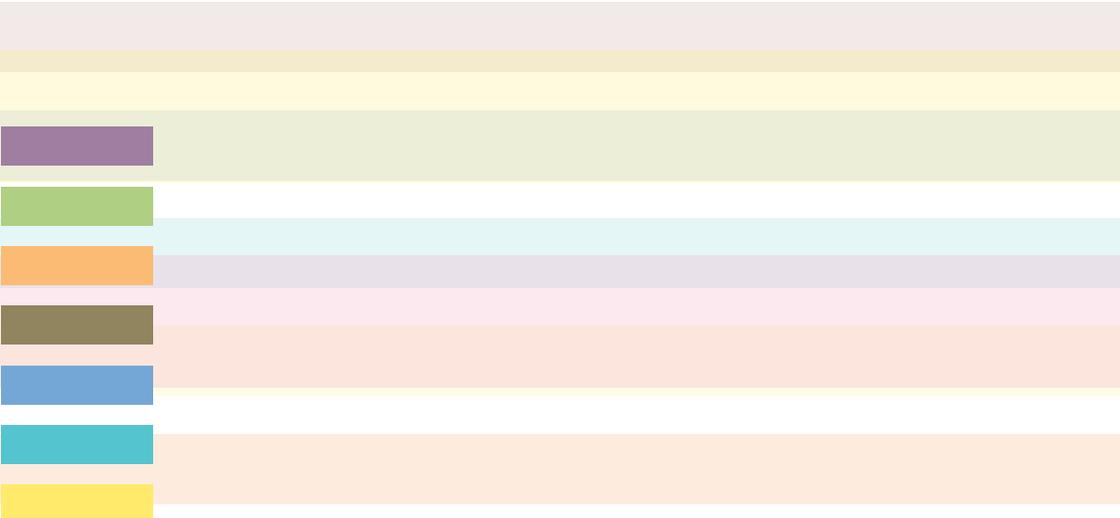


Having Teachers in Mind – Können Schule und Lehrer:innenbildung Freud-los sein?

Psychodynamische Perspektiven auf
das schulische Feld und seine Grenzgebiete

Pierre-Carl Link, Peter Fonagy, Tobias Nolte,
Robert Langnickel, Tillmann F. Kreuzer (Hrsg.)

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Psychoanalytische Pädagogik



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Having Teachers in Mind – Können Schule und
Lehrer:innenbildung Freud-los sein?

Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Band 19

Die „Psychoanalytische Pädagogik“ bezieht sich zwar in besonderer Weise auf die komplexe Theorietradition der Psychoanalyse, sie versteht sich aber nicht als eine „Bindestrichpädagogik“, die sich nur auf einen ganz spezifischen Adressatenkreis, auf ganz bestimmte institutionelle Handlungsfelder oder auf ganz begrenzte Zielperspektiven konzentriert. Auch geht es ihr weniger um die „Anwendung“ therapeutischer Deutungs- und Handlungsmuster im pädagogischen Feld als vielmehr darum, immer wieder einen besonderen Aspekt in der pädagogischen Reflexion zur Geltung zu bringen, der in sämtlichen pädagogischen Aufgabenbereichen und Feldern von großer Relevanz ist: die Bedeutung der emotionalen Erfahrungen, der Phantasien und Wünsche der von Erziehung betroffenen Subjekte, die Rolle verborgener Aspekte in pädagogischen Beziehungen und die Macht unbewusster Motive im pädagogischen Handeln – auch im erziehungswissenschaftlichen Forschen, Publizieren und Argumentieren. Da diese Frage nach den unbewussten, undurchschauten Rückseiten- und Schattenphänomenen in nahezu allen pädagogischen Kontexten eine Rolle spielt, versteht sich die Psychoanalytische Pädagogik in gewissem Sinn immer auch als „Allgemeine Pädagogik“, und vertritt dabei den Standpunkt, dass der Pädagogik grundsätzlich eine wichtige Dimension fehlt, wenn sie diesen Fragestellungen wenig Beachtung schenkt.

Die Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ der DGfE-Sektion „Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung“ pflegt dabei seit vielen Jahren die Tradition, mit Vertretern und Vertreterinnen aus anderen Kommissionen/Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in einen fachlichen Austausch zu treten.

Das Sprecher:innenteam

Pierre-Carl Link
Peter Fonagy
Tobias Nolte
Robert Langnickel
Tillmann F. Kreuzer (Hrsg.)

Having Teachers in Mind –
Können Schule
und Lehrer:innenbildung
Freud-los sein?

Psychodynamische Perspektiven auf das
schulische Feld und seine Grenzgebiete

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2025

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

movetia

Austausch und Mobilität
Echanges et mobilité
Scambi e mobilità
Exchange and mobility

Der Tagungsband ist ein Produkt der Tagung «Having Teachers in Mind» – Können Schule und Lehrer:innenbildung «Freud-los» sein? Herbsttagung der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik und Symposium der Arbeitsgemeinschaft Psychodynamischer Professor:innen, die in Kooperation mit dem von Movetia geförderten Projekt "MentEd.ch - Bringing mentalisation-based education to Switzerland" (Movetia-Projektnr.: 022-1-CH01-IP-0046) stattfand. Die open-access Publikation wurde ermöglicht durch den Publikationsfonds der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich, Schweiz.

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO₂-kompensierte Produktion. Mehr Informationen unter <https://budrich.de/nachhaltigkeit/>. Printed in Europe.

© 2025 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743146>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3146-6 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-3283-8 (PDF)
DOI 10.3224/84743146

Druck: Libri Plureos, Hamburg

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Langenhagen – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

<i>Barbara Föh</i> Vorwort.....	9
<i>Susanne Singer</i> Wahre Freu(n)dschaft soll nicht wanken	13
<i>Robert Langnickel, Peter Fonagy, Tobias Nolte, Tillmann F. Kreuzer und Pierre-Carl Link</i> Unbewusste Dynamiken, bewusste Praxis – Zur Aktualität psychodynamischer Ansätze in Zeiten pädagogischer Herausforderungen für die Schule und darüber hinaus	15
I Psychoanalytische Pädagogik und mentalisierungsbasierte Pädagogik: fremde Schwestern? Lehrer:innenbildung und Schule	
<i>Peter Fonagy und Tobias Nolte</i> Mentalisieren und Lernen von anderen: Ein Paradigma aus Psychotherapie und Pädagogik?	35
<i>Holger Kirsch, Noëlle Behringer, Stephan Gingelmaier, Melanie Henter, Tillmann F. Kreuzer, Pierre-Carl Link, Robert Langnickel, Lucia Maier, Tobias Nolte, Nicola-Hans Schwarzer und Agnes Turner</i> Epistemisches Vertrauen als Brückenkonzept zwischen psychoanalytischer und mentalisierungsbasierter Pädagogik	51
<i>Reinhard Fatke</i> Psychoanalyse und Schule – Ein Streifzug durch die Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik	73
<i>Julia Reischl</i> Pädagogische Beziehung als Bühne des Unbewussten – sadomasochistische Dynamiken im Schulunterricht	89
<i>Jean-Marie Weber</i> Autorität, „Freud-los“ oder „Freud-voll“? Vom Wert der Destabilisierung für die Entwicklung des Begehrens Lehrender	109

Achim Würker

Pädagogische Qualifizierung durch Fallarbeit – Szenisches Verstehen,
Lehrerbildung und Schulpraxis..... 125

Wilfried Datler, Margit Datler, Irmtraud Sengschmied und Anika Biller

Die Entwicklung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen
braucht Zeit, Raum und Struktur. Über Professionalisierungsprozesse
am Beispiel des Psychagogik-Lehrgangs der Universität Wien..... 139

Anita Schedl

Interesse, Überraschung und Widerstand
Von der erstmaligen Begegnung von Lehrer:innen mit
psychoanalytischem Denken – eine Herausforderung für Lehrende
und Lernende an der Universität..... 157

Julia Reischl

„Du bist so dumm. Dumm, dumm, dumm! Im Grunde bist du aber
selbst schuld!“
Das dramatische Portrait einer sich (be)schämenden, masochistischen
Hochschullehrenden..... 171

Jean-Marie Weber, Bernhard Rauh und Margit Datler

Relevanz und ethische Notwendigkeit einer übertragungsfokussierten
Reflexion im Praktikum..... 191

II Psychoanalytische und mentalisierungsbasierte Perspektiven auf die Heil- und Sonderpädagogik

Patrick Bühler

Psychotherapie mit „sittlichem Urfaktor“
Paul Häberlin, Hans Hegg, Ernst Probst und die Anfänge einer
„psychoanalytischen“ Erziehungsberatung in der Schweiz, 1920–1950..... 211

Manfred Gerspach

„Nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende“ (Paul Moor).
Lässt sich psychoanalytisch-pädagogische Praxis operationalisieren? 227

Carolin Marschall und Moritz Fehl

Szenisches Verstehen in der Sonderpädagogik oder das Eintauchen in
die emotionale Verfasstheit von Schüler:innen aus dem
Förderschwerpunkt Lernen 263

Roxana Hank-Raab und Melanie Henter
Zur Entwicklung einer habitussensiblen mentalisierenden Haltung bei Studierenden des Förderschullehramts 279

Raphael D. Schwarz, Robert Langnickel und Pierre-Carl Link
Konzept der Mentalisierenden Schulen: Eine Chance für die (Heil-)Pädagogik..... 293

Marc Probst
Mentalisierungstraining mit Jugendlichen im Sonderschulkontext – Konzeptualisierung, Entwicklung und Durchführung. Auswirkungen auf die Mentalisierungsfähigkeiten und die sozial-emotionalen Kompetenzen (SEK) 323

Lucia Maier Diatara, Ilona Widmer, Robert Langnickel, Olivia Gasser-Haas und Pierre-Carl Link
Kann Schule „Freud-los“ und körperlos sein? Ein mentalisierungsbasierter psychomotoriktherapeutischer Blick über den Tellerrand..... 351

III Offene Halle

Stefanie Jäger, Andreas Jensen und Diana Lohwasser
„It’s in the game“? Zum Erleben und psychoanalytisch-pädagogischen Potential von Sport-Games 381

Elisabeth Raß
Von Brücken und Brüchen – Auswirkungen von Mitarbeiterwechseln auf Klient:innen mit Beeinträchtigung und herausforderndem Verhalten aus bindungstheoretischer Perspektive 395

Beat Manz
Elternarbeit in der analytischen Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie und -Beratung
Das Konzept der psychotherapeutischen Konsultation nach Winnicott und Bléandonu 409

Tillmann F. Kreuzer und Robert Langnickel

Man kann nicht nicht mentalisieren!

Gedanken zu Bausteinen, Übertragungsgeschehen und Vätern im
beraterischen Prozess..... 417

Merlin Günther

Psychoanalytische Beleuchtung der Monogamie –

Eine kritische Betrachtung..... 431

Agnes Stephenson

Zur Bedeutung von Unbewusstheit in der Global Citizenship

Education..... 461

Autorinnen und Autoren 473

**I Psychoanalytische Pädagogik und
mentalierungsbasierte Pädagogik: fremde
Schwestern? Lehrer:innenbildung und Schule**

Epistemisches Vertrauen als Brückenkonzept zwischen psychoanalytischer und mentalisierungsbasierter Pädagogik

Holger Kirsch, Noëlle Behringer, Stephan Gingelmaier, Melanie Henter, Tillmann F. Kreuzer, Pierre-Carl Link, Robert Langnickel, Lucia Maier, Tobias Nolte, Nicola-Hans Schwarzer und Agnes Turner

Zusammenfassung: Der Beitrag diskutiert das Konzept des epistemischen Vertrauens als Brückenkonzept zwischen psychoanalytischer und mentalisierungsbasierter Pädagogik. Es wird gezeigt, wie epistemisches Vertrauen – verstanden als grundsätzliche Offenheit, neues Wissen von anderen als relevant und vertrauenswürdig anzunehmen – durch mentale Spiegelung, fördernde Dialoge und sichere soziale Kontexte gestärkt wird. Zentral ist die Annahme, dass soziale Ungleichheit und nicht-mentalisierende Umgebungen zu *epistemic disruption* führen, was soziales Lernen und Teilhabe erschwert. Der Beitrag spricht sich für eine Pädagogik aus, die psychosoziale wie strukturelle Bedingungen reflektiert und durch mentalisierungsfördernde Praktiken Vertrauen und Beziehungsgestaltung ermöglicht. Eine solche Haltung stärkt insbesondere benachteiligte Kinder und Jugendliche in ihrer sozialen Teilhabe und psychischen Entwicklung.

Schlüsselwörter: Mentalisierung, soziales Lernen, epistemisches Vertrauen, psychoanalytische Pädagogik

Abstract: This article discusses the concept of epistemic trust as a bridge between psychoanalytic and mentalisation-based pedagogy. It shows how epistemic trust — understood as a fundamental openness to accepting new knowledge from others as relevant and trustworthy — is strengthened through mental mirroring, supportive dialogue and secure social contexts. Central to this is the assumption that social inequality and non-mentalising environments lead to epistemic disruption, which hinders social learning and participation. The article advocates a pedagogy that reflects on psychosocial and structural conditions and enables trust and relationship building through mentalisation-promoting practices. Such an approach particularly strengthens disadvantaged children and young people in their social participation and psychological development.

Keywords: Mentalisation, social learning, epistemic trust, psychoanalytic pedagogy

1 Einführung

Nachdem sich einige der Autor:innen dieses Beitrags bereits mit dem Verhältnis von Psychoanalyse und Mentalisierung beschäftigt haben (zuletzt: Kirsch/Brockmann 2024, 2022; Koch/Behringer 2020; Langnickel/Link 2018) und im Wesentlichen einen Rückblick auf gemeinsame Wurzeln in der Theoriebildung sowie konzeptuelle Differenzen versucht haben, richtet dieser Beitrag den Blick nach vorn. Dabei soll diskutiert werden, wie der mentalisierungsbasierte Ansatz, hier am Beispiel des epistemischen Vertrauens, Handlungskonzepte psychoanalytischer Pädagogik erweitern kann.

Von neueren entwicklungspsychologischen Erkenntnissen ausgehend, werden sozial-kommunikative Prozesse und damit verbunden soziales Lernen beschrieben. Hierzu zählt auch das epistemische Vertrauen, wonach sich eine Person (z.B. ein Kind) vom Gegenüber (z.B. einer pädagogischen Fachkraft) verstanden fühlen muss, um Unterstützungsangebote anzunehmen. Im vorliegenden Beitrag wird daher erstens vorgeschlagen, epistemisches Vertrauen zur Ergänzung der Handlungskonzepte *korrigierende emotionale Erfahrung* (Alexander/French 1946) und *fördernden Dialog* (Leber 1988; Trescher 1985) heranzuziehen. Zweitens wird untersucht, ob mit dem Konzept des epistemischen Vertrauens der soziale Kontext pädagogischen Handelns – verstanden im Sinne Bernfelds (1925) als gesellschaftlich vermittelter ‚sozialer Ort‘ des Subjekts – einbezogen werden kann.

2 Abgrenzungen pädagogischen Handelns von Psychotherapie

Im Gegensatz zur Psychotherapie haben sowohl die psychoanalytische Pädagogik als auch die mentalisierungsbasierte Pädagogik kein formalisiertes Setting, sondern drücken sich in einer Vielfalt alltagsnaher Handlungen aus. Ihre Interventionen bestehen aus unterschiedlichen alltagsweltlichen Interaktionen, die vom Blick über kurze ‚Tür und Angel-Gespräche‘, über Instruktionen, Vermittlung, Beruhigung, Exploration bis hin zu gemeinsamen Unternehmungen führen.

Ein weiterer Unterschied zur Psychotherapie wird in der Aktivität und „Einmischung“ der Professionellen gesehen. Der Psychotherapeut oder die Psychotherapeutin fühlt sich nicht zuständig dafür, Ratschläge zu erteilen oder sich in die Alltagsangelegenheiten der Klienten „einzumischen“. Dies wird in der institutionalisierten Pädagogik oder Sozialen Arbeit anders gesehen, vor allem wenn der Auftrag an die (sozial-)pädagogischen Fachkräfte einhergeht

mit Förderung *und* Kontrolle (z.B. im Jugendamt, in der Schule, im Sozialamt oder in der Bewährungshilfe). Dann kann eine abstinente oder neutrale Haltung nicht umgesetzt werden. Der Akt zwischen Einmischen und Raushalten, Gewähren und Versagen, zwischen Akzeptieren und Konfrontieren muss im pädagogischen Handeln anders balanciert werden als in der Psychotherapie. Ebenso wird der psychoanalytische Abstinenzbegriff anders verstanden. Dieser ist in pädagogischen Handlungsfeldern oder der Sozialen Arbeit kaum möglich oder zielführend, hier sind direkte Interaktionen, Abstimmungen und Vermittlungen aber auch Agieren, Enactments oder Verstrickungen häufig und wahrscheinlich notwendig. Als unverzichtbar gelten daher eine Orientierung an einer verstehenden Haltung, kontinuierliche und geschulte Selbstreflexion und Supervision sowie ein tragfähiger institutioneller Rahmen (Kirsch/Bauer 2017).

Diese Anforderungen an Selbstreflexion und institutionelle Rahmung sind nicht zuletzt deshalb bedeutsam, weil viele Klient:innen über eingeschränkte Fähigkeiten zur emotionalen und intersubjektiven Regulation verfügen. Bruns (2006) weist darauf hin, dass vielen Adressat:innen Sozialer Arbeit frühe positive Objekterfahrungen fehlen. Kommunikativ bedeutsame Ich-Funktionen wie Impulskontrolle, Emotionsregulierung, Sublimierung oder die Gestaltung befriedigender Beziehungen beruhen auf einer basalen Symbolisierungs- oder Mentalisierungsfähigkeit und sind manchmal nur gering ausgeprägt. Gemeinsames Ziel mentalisierungsbasierter und psychoanalytischer Pädagogik ist in diesem Zusammenhang nicht die Aufdeckung unbewusster Konflikte oder die Deutung von Übertragungen, sondern ein struktureller Entwicklungs- oder Reifungsprozess durch entwicklungsfördernde Beziehungen. Diese entwicklungsfördernden Beziehungen werden gedacht als *fördernder Dialog* oder *korrigierende emotionale Erfahrung* aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive und als Fokussierung der Aufmerksamkeit auf Intentionen, also Motive, Gefühle oder Bedürfnisse sowie als Förderung epistemischen Vertrauens und sozialem Lernen in einer mentalisierungsbasierten Pädagogik (Gingelmaier/Taubner/Ramberg 2018; Gingelmaier/Kirsch 2020; Kirsch et al. 2024).

3 Psychoanalytisch - pädagogische Praxeologie

Der „*Fördernde Dialog*“ gilt als Teil der psychoanalytisch – pädagogischen Praxeologie (Trescher 1995) und setzt sich nach Aloys Leber (1988) aus den Komponenten „Halten“ und „Zumuten“ zusammen. Er gründet auf *Szenischem Verstehen* und umfasst eine dialogische Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind oder Jugendlichen, die darauf abzielt, Entwicklungspro-

zesse zu unterstützen, indem sowohl emotionale Stabilität geboten als auch notwendige Herausforderungen und wohlwollende Konfrontationen zugemutet werden (Behringer/Langnickel/Link 2022). Die Fachkraft lässt sich dabei auf Beziehungsangebote ein und nimmt die Übertragungsbereitschaften wahr, kann sich aber gleichzeitig davon innerlich distanzieren und über die wahrgenommene szenische Gestaltung wie über eigene Gefühlsreaktionen reflektieren. Ahrbeck (2008) versteht unter „Halten“ ebenso eine Übernahme von Hilfs-Ich-Funktionen, die dafür sorgt, dass Kinder vor äußeren Gefahren und unerträglichen inneren Spannungen bewahrt werden. Das Zumuten zielt neben (neuen) Beziehungserfahrungen vor allem auf eine verstärkte Einsicht in das eigene Verhalten, z.B. als Konfrontation mit unliebsamen Wahrheiten. Symbolische Konfliktverarbeitung und Möglichkeiten einer Wiedergutmachung gehören ebenfalls zum Zumuten (ebd.). Der fördernde Dialog soll dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche alte, belastende Beziehungsmuster überwinden und neue Entwicklungspotenziale entdecken können. Durch die bewusste Reflexion und Bearbeitung unbewusster Dynamiken wird eine tragfähige pädagogische Beziehung ermöglicht, die sowohl stützt als auch fordert (Behringer 2023).

Das Konzept *korrigierende emotionale Erfahrung* wurde von Franz Alexander und Thomas French (1946) in die psychoanalytische Behandlungstechnik eingebracht. An die Stelle des Durcharbeitens der Übertragung tritt ein Handeln des Analytikers oder der Analytikerin, welches dem enttäuschenden oder traumatisierenden Verhalten der primären Bezugspersonen in der Kindheit entgegengesetzt sein soll (Bartosch 2000). „Die korrigierende emotionale Erfahrung ist die bewusst beabsichtigte neue interaktive Erfahrung, durch die eine alte Erfahrung des Analysanden korrigiert werden soll“ (Milch 2000: 399).

Auch einige Ergebnisse der Therapieforschung zu Wirkfaktoren (Kächele 2005) belegen die Bedeutung korrigierender emotionaler Erfahrungen und des Durcharbeitens für die Psychotherapie. Der Begriff Durcharbeiten ist dabei ein durchaus pädagogisch zu verstehender Prozess; an ihm wird deutlich, dass weder kognitive Einsicht allein noch Katharsis oder korrigierende emotionale Erfahrung die intendierten Veränderungen hervorrufen können (Kächele 2005), sondern eine sich wiederholende milde integrationsförderliche Auseinandersetzung mit belastenden Erfahrungen als hilfreich angenommen wird.

Grundlage des fördernden Dialogs und der korrigierenden emotionalen Erfahrungen sind unbewusste Prozesse, wie das szenische Verstehen und die Übertragung, also symbolisierte und abgewehrte intrapsychische (konfliktvolle) Prozesse. Allerdings bleiben die Begriffe Halten und Zumuten methodisch eher unscharf, sind schwer operationalisierbar und am ehesten durch Fallbeispiele beschreibbar.

4 Mentalisierungsbasierte Pädagogik

Mentalisieren bezeichnet die Fähigkeit, dem eigenen und dem Verhalten anderer einen Sinn zuzuschreiben, indem mentale Zustände unterstellt werden, die dem Verhalten zugrunde liegen. Mentalisieren gilt als eine der bedeutsamen neuen Theorien im Bereich der Psychoanalyse (Mertens 2012; Taubner 2015; Altmeyer/Thomä 2016; Benecke/Brauner 2017; Mentzos 2017; Wirth 2020). Mentalisieren kann dabei als Oberbegriff für psychische Verarbeitung verstanden werden und umfasst eine Gruppe basaler psychischer Prozesse, die zu einer Umwandlung von Triebabfekt-Erfahrungen in psychische Phänomene (mentale Inhalte) und Strukturen führen (Lecours/Bouchard 1997; Bucci 1997; Fonagy/Allison 2014). Eine psychische Transformation erscheint notwendig, um die frühen rohen, konkreten Erfahrungen zu verarbeiten. Die psychische Verarbeitung und Internalisierung von Erfahrungen geschieht durch Assoziationen körperlicher und sensorischer Empfindungen mit psychischen Vorstellungen, also durch die Bildung von Repräsentanzen und einer inneren psychischen Struktur (Selbst). Dies ermöglicht reifere Formen der Affektkontrolle und -regulation.

Aus dieser Perspektive können Verhaltensweisen und innere Zustände zuerst symbolisiert und dann abgewehrt sein (z.B. in Übertragungserwartungen) oder aber noch nicht symbolisiert oder mentalisiert, also psychisch verarbeitet sein, wie beispielweise körperliche Beschwerden (Somatisierung) oder aggressive Ausbrüche (*acting out*). Letztere verweisen oft nicht auf spezifische Konflikte, sondern sind eher prozessural zu verstehen und dienen z.B. der unmittelbaren Spannungsregulierung. Daher richtet eine mentalisierungsbasierte Pädagogik ihren Fokus verstärkt auf Interaktionsprozesse, etwa darauf, wie Emotionen Handlungserwartungen beeinflussen oder wie hohe Stressintensität die Verarbeitung von Situationen erschwert. Dieser Prozess zunehmender Symbolisierung oder Mentalisierung trägt zu einem vertieften Verständnis vor allem verbewusster, aber auch unbewusster Beziehungsdynamiken bei und soll die psychische Verarbeitung fördern.

5 Die zentrale Bedeutung markierter Affektspiegelung

Der Mentalisierungsfähigkeit wird eine bedeutsame Rolle in der Emotionsregulierung zugeschrieben. Ein Großteil der Emotionsregulierung geschieht unbewusst und wird durch verschiedene Formen der Abwehr reguliert (Benecke/Brauner 2017). Eine bewusste intrapsychische Emotionsregulierung

erfolgt durch reflexive Regulation und explizites Mentalisieren (meist sprachlich). Eine reflexive, bewusste Regulation von Impulsen und Emotionen gilt als adaptiv und reif. Das Individuum erlebt Emotionen (auch aversive) bewusst und hält sie aus, ohne sofort (automatisch) „Gegenmaßnahmen“ ergreifen zu müssen.

Affekte müssen in den frühen Lebensphasen zunächst interaktionell reguliert werden: Intensive Gefühle – etwa Angst – werden von einfühlsamen Bezugspersonen durch gezielte emotionale Spiegelung moduliert. Dabei reagieren Eltern auf den Emotionsausdruck des Säuglings, indem sie ihn „markieren“ – zum Beispiel durch leicht übertriebene Mimik, veränderten Tonfall oder das Beimischen eines anderen Affekts. So erkennt das Kind, dass es sich um eine Reaktion auf seinen eigenen Zustand handelt und nicht um das Gefühl der Bezugsperson selbst. Diese Form der „markierten Affektspiegelung“ ermöglicht dem Kind, primäre Affekte zusammen mit der Reaktion der Bezugsperson als sekundäre Repräsentanzen abzuspeichern. Daraus entwickeln sich emotionale Selbstkohärenz sowie die Fähigkeit, in der sozialen Welt sicher zu navigieren (Fonagy et al. 2004).

In theoretischer Hinsicht lässt sich dieses Konzept eng mit Bions (1962) Modell des Containments verbinden. Über die Containment-Funktion der primären Bezugsperson werden innerpsychisch unbearbeitete, konkretistisch erlebte „Beta-Elemente“ in erträgliche, symbolisierbare Erfahrungen überführt. Fonagy und Target (2006), Mentzos (2017) sowie Datler und Winger (2018) verweisen auf die enge Verbindung zwischen markierter Affektspiegelung und Bions Containment. Mentzos (2017) hält beide Modelle inhaltlich für eng verwandt, betont jedoch, dass der Mentalisierungsansatz durch seine Begriffsschärfe und empirische Fundierung überzeugender sei.

In dem komplexen interaktionellen Prozess markierter Affektspiegelung spielen Fantasien darüber, wie die Mutter das Kind sieht, eine bedeutende Rolle. Meldet die Mutter unmarkiert zurück, was sie beim Kind wahrnimmt, dann kann es zur Konfusion oder wechselseitiger Verstärkung des Affekts kommen und die Spiegelung kann selbst zur Quelle der Angst werden. Wird der Spiegelungsprozess verzerrt, beispielsweise weil die Bezugsperson (falsch) annimmt, das Kind wolle sie ärgern, dann passen primäre Emotion (wie etwa freudige Erregung) und die Rückmeldung („Du willst mich nur ärgern“) nicht zusammen und es entsteht eine Dissonanz, die als fremdes Selbst beschrieben wird. Dies kann dauerhaft zu einer Beeinträchtigung der Affektregulation führen, da das Kind weder ausreichend Zugang zum eigenen Affekt erhält noch sich affektiv verstanden fühlt (Fonagy/Target 2002).

Gergely und Watson (1996) konnten empirisch zeigen, dass es über das Feedback der Bezugsperson möglich ist, Kontrolle über eigene Körperzustände zu erlangen. Wahrnehmung, Interpretation und Regulation von Affekten durch eine Bezugsperson vermitteln die Botschaft: Affekte sind veränderbar und steuerbar. Das Teilen von Gefühlen bei Säuglingen (wie Lächeln, emo-

tionale Abstimmung mit Bezugspersonen, gemeinsame Aufmerksamkeit) erzeugt und verstärkt affiliative soziale Beziehungen als grundlegende motivationale Kraft einer geteilten Intentionalität. „[D]ie starke Motivation menschlicher Säuglinge zur Abstimmung von Gefühlen und zur Angleichung an andere liefert den emotional-motivationalen Ausgangspunkt für die gesamte einzigartige menschliche Psychologie“ (Tomasello 2020: 438).

Der direkte affektregulierende Einfluss elterlicher Interaktionen wird nach und nach durch mentale Repräsentanzen ersetzt. Die wichtigste Aufgabe markierter Spiegelung ist es daher, unintegrierte Aspekte von Selbstzuständen in kohärente Repräsentationen einzubinden. Die Bildung einer symbolischen Repräsentation von Affektzuständen ist die Grundlage für Affektregulation und Impulskontrolle (Target 2013). Bezugspersonen interagieren mit dem Baby, als ob es eine eigene Psyche habe. Sie interpretieren und reflektieren die innere psychologische Welt des Kindes und überbrücken die Lücke zwischen der Erfahrung des Kindes und dem Verstehen der Bezugsperson, etwa durch markierte Affektspiegelung. Elterliche Mentalisierungsfähigkeit beeinflusst daher die Mentalisierungsfähigkeit des Kindes. Fördern diese nicht die Mentalisierungsfähigkeit des Kindes, wird es sich daran anpassen und das Nachdenken über mentale Zustände reduzieren. Ein Nachdenken wird dann eher inadäquat in Bezug auf die Aufgabe sein, zum Beispiel könnte es als zu konkret und real oder zu abstrakt empfunden werden. Wenn Gedanken und Gefühle bedeutungslos werden, dann bleibt die physische Aktion die einzige Währung, die zählt (Campbell/Kumpasoglu/Fonagy 2024).

Gelingende markierte Affektspiegelung beinhaltet auch, von der Bezugsperson verstanden zu werden, dies fördert die Entwicklung epistemischen Vertrauens und damit die Bereitschaft, aus sozialen Kontexten zu lernen. Individuen, die sich verstanden oder wahrgenommen und damit vom anderen mentalisiert fühlen, können leichter epistemisches Vertrauen entwickeln.

6 Soziales Lernen, epistemisches Vertrauen und *epistemic disruption*¹

„Wenn ich mich verstanden fühle, werde ich bereit sein von der Person zu lernen, die mich versteht und von der ich annehme, sie ist eine vertrauenswürdige Person in der

1 Der englische Begriff *epistemic disruption* kann im Deutschen als epistemische Unterbrechung oder als epistemische Störung übersetzt werden. In jüngeren Publikationen sind epistemisches Misstrauen und Leichtgläubigkeit als Formen des Zusammenbruchs von epistemischem Vertrauen zusammengefasst, diese sind als Anpassungsleistungen an ein missbräuchliches oder vernachlässigendes Umfeld zu verstehen.

Zusammenarbeit. Dies schließt Lernen über mich selbst genauso ein, wie Lernen über andere und über die Welt“ (Fonagy et al. 2022: 7, Übersetzung HK).

Die Fähigkeit andere Menschen zutreffend als vertrauenswürdig zu identifizieren, deren Informationen zu vertrauen und sie als persönlich relevant und verallgemeinerbar zu sehen, wird epistemisches Vertrauen genannt (Fisher/Zilcha-Mano/Fonagy 2022; Nolte/Fonagy 2023). Das Vertrauen in die Kommunikation von kulturellem Wissen, also die Offenheit für soziales Lernen, gilt als Schlüssel für die Anpassung an die soziale Komplexität menschlicher Beziehungen und die Kooperationsfähigkeit (Campbell/Kumpasoglu/Fonagy 2024).

Epistemisches Vertrauen entwickelt sich bereits im Kindesalter in Bindungsbeziehungen (Fonagy/Allison 2014; Corriveau et al. 2009) und weiter im Verlauf des Lebens, beeinflusst durch soziale Einflüsse (wie etwa durch Lehrpersonen, pädagogische Fachkräfte, Soziale Medien oder in Psychotherapie). Individuen entwickeln so relativ stabile Haltungen in Bezug auf epistemisches Vertrauen, die sie als Erwachsene in verschiedenen sozialen und interpersonellen Kontexten einsetzen (Fisher/Zilcha-Mano/Fonagy 2022).

Im Fall maladaptiver Anpassung an schwierige frühe Lebensumstände stehen oft Belastungen wie Trauma oder Vernachlässigung am Anfang der Entwicklung. Bedeutende Bezugspersonen, auf die das Kind angewiesen und ohne deren Unterstützung es verloren ist, werden als nicht berechenbar, als bedrohlich oder feindselig erlebt. Die Bezugspersonen werden als nicht fähig erlebt, wahrzunehmen, was für das Kind bedeutungsvoll und relevant ist. Dies führt zu Einschränkungen im Lernen durch soziale Erfahrungen und eine (epistemische) Unterbrechung sozialer Lernvorgänge. Neue Informationen sind von geringem Wert; obwohl sie auf einer oberflächlichen Ebene verstanden werden, werden sie nicht als persönlich relevant und bedeutungsvoll verinnerlicht.

Epistemic disruption kann sich in epistemischem Misstrauen (extreme Wachsamkeit, Verslossenheit gegenüber neuen Informationen) oder durch Leichtgläubigkeit (ungeprüfte Übernahme von Informationen) ausdrücken. Was später als psychische Störung erscheint, beginnt dabei häufig als funktionale Anpassung an einen kulturellen Stil innerhalb eines spezifischen sozialen Umfelds – etwa in Form von Misstrauen gegenüber feindseligen oder unberechenbaren Bezugspersonen oder als Überanpassung in instabilen Bindungskontexten. Campbell und Kolleg:innen (2024) schlagen daher vor, *epistemic disruption* als einen zentralen Entwicklungsschritt bei der Entstehung psychischer Störungen zu verstehen. Sie markieren nicht nur einen Bruch im Aufbau epistemischen Vertrauens, sondern führen langfristig zu struktureller Benachteiligung und einem Mangel an Resilienz, da dem Individuum die sichere Orientierung an verlässlichen inneren und äußeren Bezugsrahmen erschwert wird.

Die Ausprägung von epistemischem Vertrauen, Misstrauen oder Leichtgläubigkeit zeigt sich beispielsweise in pädagogischen Kontexten durch drei Komponenten (Fisher/Zilcha-Mano/Fonagy 2022):

- *Sharing* beschreibt die Öffnungsbereitschaft einer Person, d.h. die Bereitschaft bedeutungsvolle Erfahrungen mitzuteilen, einschließlich der Gedanken und Gefühle die damit verbunden sind. Ebenso ist damit die Bereitschaft gemeint, unklare Emotionen zu klären oder die persönlichen Erfahrungen in einen logischen Zusammenhang zu bringen.

In pädagogischen Kontexten spielt die Bereitschaft sich mitzuteilen und gemeinsam über die gemachten Erfahrungen zu reflektieren eine bedeutsame Rolle. Manche Kinder oder Jugendlichen können sich leichter einlassen und mitteilen, sie erleben die Pädagog:innen eher als wohlmeinend, gutartig und vertrauenswürdig. Diese Adressat:innen zeigen meist Neugier und Interesse an der Perspektive der Fachkräfte und können von einem gelingenden Dialog profitieren. Andere sind eher ambivalent, sie haben die soziale Welt als nicht vertrauenswürdig erlebt und erwarten, missverstanden zu werden, kritisiert zu werden oder Schuld- und Schamgefühle erleben zu müssen. Dies führt häufig dazu, sich anderen nicht anzuvertrauen.

- Der *Wir-Modus* („we-mode“) basiert auf gemeinsamen Intentionen und erzeugt ein Zugehörigkeitsgefühl und gemeinsame Perspektiven, die Sicherheit und Exploration ermöglichen. Die Partner etablieren eine gemeinsame Aufmerksamkeit, um die gegenseitigen Erfahrungen und Emotionen besser zu verstehen. Der Wir-Modus bedeutet ein Mentalisiert-Werden im Kontext kollektiver Intentionalität (Tomasello 2020) und hilft gegen Isolation oder Entfremdung. Er ermöglicht Erfahrungen aus verschiedenen Perspektiven zu verstehen und zu verarbeiten. Diese sinnstiftenden Momente vermitteln eine bewusste Bedeutung innerer Narrative und ermöglichen einen inneren Dialog.

Wenn wir die Erfahrung machen, angemessen von anderen mentalisiert zu werden, müssen wir keine endlosen und erfolglosen Versuche unternehmen, uns selbst zu verstehen; diese Erfahrung wird verinnerlicht (Campbell/Kumpasoglu/Fonagy 2024).

- *Lernen* wird als Prozess verstanden, sich neues Wissen anzueignen, insbesondere darüber, wie die soziale Umwelt funktioniert (z.B. wie Emotionen Handlungen und Erleben beeinflussen). Dieses Lernen baut auf der Öffnungsbereitschaft, dem Gefühl verstanden zu werden auf (Wir-Modus) und kann zum Navigieren in der sozialen Umwelt eingesetzt werden. Dabei ist es notwendig, zu verstehen, wann und mit wem es sicher ist, sich zu öffnen um neue Erkenntnisse zu

gewinnen, bzw. unter welchen Umständen es nicht sinnvoll ist offen zu sein.

Das epistemische Vertrauen wird in der neueren Entwicklung des Mentalisierungsansatzes zu einem zentralen Schlüsselkonzept (Fonagy/Allison 2014; Fonagy/Bateman/Luyten 2015; Fonagy/Nolte 2023) und stützt sich auf eine Reihe sozialpsychologischer Forschungsarbeiten über die Transmission von Wissen durch soziale Mechanismen, zum Beispiel im Kontext einer „natürlichen Pädagogik“ (Gergely/Csibra 2006). Csibra und Gergely (2009) argumentieren, dass Menschen sowohl die Fähigkeit haben zu lernen als auch – dazu korrespondierend – die Fähigkeit zu lehren. Eine natürliche pädagogische Haltung nutzt bestimmte Kommunikationssignale, die dem oder der Lernenden signalisieren, dass jetzt wichtige Informationen folgen, die persönlich gemeint und zutreffend sind, die als kulturelles Wissen geteilt werden und generalisierbar sind (Fonagy 2012). Diese Signale – *ostensive cues* („anschauliche Hinweise“) – verringern die epistemische Wachsamkeit. Csibra und Gergely (2009) zeigen, wie Blickkontakt, geteilte Aufmerksamkeit und „Ammensprache“ Kommunikationskanäle öffnen, die die Aufmerksamkeit lenken und das Vertrauen des Kindes in die Wichtigkeit und Generalisierbarkeit der Aussagen ihrer Bezugsperson verbessert. Wesentlich für den Aufbau von epistemischem Vertrauen ist die Möglichkeit für den Lernenden, zu erkennen, dass der oder die Lehrende ihn als einen mentalisierenden Akteur auf eine Weise wahrnimmt, wie sich der Lernende selbst erlebt (epistemische Übereinstimmung). Mit einem Gefühl der Gewissheit, dass unsere persönlichen Narrative ernst genommen und erkannt werden, wird das Vertrauen unterstützt, dass es sicher ist, von der Person zu lernen (Campbell/Kumpasoglu/Fonagy 2024).

Mentalisieren ist nicht Selbstzweck, es erweitert erheblich die Möglichkeiten sozialen Lernens. Fonagy und Nolte (2023) nehmen an, dass Mentalisieren und *Mentalisiert*-Werden entscheidende Mechanismen in sozialen Interaktionen sind. Mentalisieren gilt daher als ein kraftvolles Signal, um die Kanäle für epistemisches Vertrauen zu öffnen.

7 Fördernder Dialog oder Mentalisieren in Beziehungen

Was in der psychoanalytischen Pädagogik unter förderndem Dialog (Leber 1988; Trescher 1985) verstanden wird, kann unter diesen Gesichtspunkten konkretisiert und gleichzeitig erweitert werden. Der fördernde Dialog basiert auf den beiden Prinzipien des „Haltens“ und „Zumutens“, das in wohlwollen-

der Konfrontation neue Beziehungserfahrungen und Einsichten in das eigene Verhalten ermöglicht. Dieser dialogische Prozess lässt sich aus mentalisierungstheoretischer Perspektive mit dem Konzept des epistemischen Vertrauens beschreiben. Als Folge vernachlässigender, missbräuchlicher oder enttäuschender Beziehungserfahrungen entwickelt sich eine *epistemic disruption*, etwa in Form von Misstrauen oder Leichtgläubigkeit und erschwert die Beziehungsgestaltung, soziales Lernen und Entwicklungsprozesse (z.B. in einer oder in allen drei Aspekten: Sharing, Wir-Modus und sozialem Lernen). „Halten“ kann als „mentalisiert werden“ verstanden werden. „Zumuten“ als (innere) Auseinandersetzung mit neuen Perspektiven und der Frage „wem kann ich vertrauen und wem besser nicht?“. In pädagogischen Kontexten kann es sowohl aus psychoanalytischer als auch aus mentalisierungsbasierter Perspektive Ziel sein, epistemisches Vertrauen wiederherzustellen, indem die Erfahrung des Wir-Modus und soziales Lernen unterstützt werden. Dies fördert die Selbstregulierung und die Gestaltung vertrauensvoller sozialer Beziehungen.

8 Die Bedeutung des sozialen Kontextes

Der Begriff des *sozialen Ortes* wurde 1929 von Siegfried Bernfeld in die psychoanalytische Pädagogik eingeführt. Für ihn stand dieser Begriff für die historische und soziale Determiniertheit von menschlichem Handeln. Nach Bernfeld hängt der Erfolg pädagogischer Bemühungen nicht allein von der individuellen Erziehbarkeit ab, sondern maßgeblich vom jeweiligen sozialen Kontext. In seinem Buch „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ (1925/2019) beschäftigt sich Bernfeld mit den Grenzen der Pädagogik in der alltäglichen Arbeit und betont das Verhältnis der jeweiligen sozialen Umwelt zu den inneren Entwürfen, die dem Handeln zugrunde liegen. Die Fragestellung nach der Milieuprägung eines seelischen Vorgangs umfasse nicht nur Lebensbedingungen (Klasse, Kultur, Generationszugehörigkeit u.a.), sondern auch ihre Auswirkungen auf subjektive Verarbeitungsweisen. Der *soziale Ort* verweist auf gesellschaftliche Gegebenheiten, die den pädagogischen Absichten entgegenstehen (Müller/Trescher 1995). Bernfeld (1929) hob auch den Unterschied zur psychoanalytischen Therapie hervor, die ihre Autonomie als „Neutralität“ gegenüber den *sozialen Orten* ihrer Adressaten zu sichern vermöge, sie könne also das Soziale zu einem gewissen Grad ausklammern. (Sozial-)Pädagogik hingegen wisse um ihre Eingebundenheit und Abhängigkeit ebenso wie die ihrer Adressaten in die gesellschaftlichen Verhältnisse.

„Tantalus, als exemplarischer Adressat der Pädagogik, ist ja vor allem deshalb ein so schwieriger Schüler, weil sein sozialer Ort keinen Platz für pädagogische Kompromisse offen zu lassen scheint: Weil er sich so verhält, als ob niemand ihm eine Chance gibt, hat er keine Chance und weil er keine Chance hat, verhält er sich so“ (Müller/Trescher 1995: 65).

Im Durchbrechen dieser Dynamik sahen Bernfeld (1929) und später Müller und Trescher (1995) das vordringliche Anliegen einer psychoanalytischen (Sozial-)Pädagogik. So hat die soziale Umgebung, besonders mit Blick auf Armut und dem Ausgesetzt-sein von Diskriminierungserfahrungen, soziale Isolation oder komplexere intersektionale Benachteiligung einen starken Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes, da es nicht in einer vertrauenswürdigen, sicheren Umgebung aufwächst, in der es förderlich ist, offen für soziales Lernen zu sein. Campbell und Allison (2023), Baraitser (2023) oder Cracknell und Kollegen (2024) gehen der Frage nach, wie sich Situationen von Machtlosigkeit und Ungleichheit in der Gesellschaft auf die individuellen psychosozialen Ressourcen und das epistemische Vertrauen auswirken. Eine Familie zum Beispiel handelt immer innerhalb eines größeren sozialen Systems. Die Entwicklung epistemischen Vertrauens erfordert daher ebenso ein Verständnis von Formen sozialer und struktureller Gewalt oder der Verweigerung von Anerkennung und Inklusion, wie ein Verständnis früher innerfamiliärer Interaktionen. Beide können epistemisches Misstrauen durchaus als Überlebensstrategie erforderlich machen.

Nicht-mentalisierende soziale Umgebungen (zum Beispiel autoritäres Verhalten oder Gewalt in der Familie, der Schule oder der Nachbarschaft) signalisieren dem Kind, dass es nicht mit einer verlässlichen und sicheren Umgebung rechnen kann, in der es hilfreich ist, zu vertrauen und eine Offenheit für soziales Lernen zu entwickeln (Twemlow/Fonagy 2016; Campbell/Allison 2023). Unter solchen Entwicklungsbedingungen ist es schwierig, Vertreterinnen und Vertreter lokaler Institutionen, zum Beispiel Nachbarinnen und Nachbarn, Lehrkräfte oder (Sozial-)Pädagoginnen und -pädagogen, als vertrauenswürdig zu betrachten und von ihnen zu lernen (Fonagy/Nolte 2023).

Der oder die Einzelne muss, um eine sinnvolle Auseinandersetzung mit dem eigenen sozialen Umfeld zu gestalten, das Gefühl haben, als Akteurin oder Akteur anerkannt und vom sozialen System mentalisiert zu werden (Fonagy et al. 2022; Campbell/Allison 2023). Dieser Perspektivwechsel gibt dem Sozialen eine primäre Rolle bei der Entwicklung von epistemischem Vertrauen und bringt neue Perspektiven in die Diskussion um die Entstehung von Fremdenfeindlichkeit, Verschwörungstheorien oder radikalen und populistischen Parteien. Wenn das epistemische Vertrauen beschädigt ist, ist die Aufnahmebereitschaft für neue Informationen (und damit auch von Hilfsangeboten) stark eingeschränkt. Diese werden dann nicht als persönlich relevant oder sinnvoll verinnerlicht. Wissen (etwa Informationen während der COVID-19-Pandemie) wird nicht angewendet, da ihm nicht vertraut wird. Für soziales Lernen

liegt der Schlüssel zum Offenhalten der Lernkanäle in der Erzeugung von Erfahrungen der Anerkennung im nahen Umfeld wie in der weiteren sozialen Umgebung (Honneth 2018; Fonagy et al. 2022). Campbell und Kolleg:innen (2024) sowie Cracknell und Kollegen (2024) argumentieren, dass der Einfluss von sozialer Integration und Unterstützung auf die Gesundheitserwartungen deutlich größer als individuelle Einflussfaktoren sei (wie Ernährung, Sport etc.). Soziale Beziehungen können somit auch als Schlüssel für das Überleben und die Gesundheit jedes Einzelnen gesehen werden.

Epistemic disruption wird in dieser Konzeptualisierung wesentlich verursacht durch soziale Ungerechtigkeit, und sie generiert weitere soziale Ungerechtigkeit. In einer Welt, die sich ständig verändert, führt das Unvermögen, aus sozialen Beziehungen zu lernen, zu sozialer Isolation (etwa zum Rückzug von Gleichaltrigen oder pädagogischen Fachkräften), zu Rigidität und schließlich zu einer Anfälligkeit für psychische Störungen (Fonagy/Campbell 2017).

Sozioökonomisch benachteiligte, ärmere Menschen und solche, die ausgeprägter von intersektionaler Benachteiligung betroffen sind, sind sensibler für ihre soziale Umgebung und prüfen stärker, wie unterstützend, vertrauenswürdig oder glaubhaft diese ist (Campbell et al. 2024). Sozioökonomisch benachteiligte Menschen machen häufiger die Erfahrung, kaum wirksam zu sein, und fühlen sich daher stärker auf andere angewiesen als Personen mit höherem sozioökonomischem Status. Wohlhabendere oder anderweitig privilegierte Menschen haben eine stärkere Wahrnehmung ihrer Selbstwirksamkeit (ebd.). Dieser Effekt beeinflusst den Zusammenhang zwischen sozialer Lage und geringeren Gesundheitschancen bei ökonomisch schlechter gestellten Bevölkerungsgruppen (Hank-Raab/Henter 2024). Wenn Resilienz und psychische Gesundheit im Zusammenhang stehen mit der Erfahrung, mentalisiert zu werden (Wir-Modus), mit gemeinsamer Intentionalität und Offenheit für soziales Lernen, dann ist ein Individuum abhängig von einer mentalisierenden Umwelt und verletzlich gegenüber sozialer Benachteiligung, Stigmatisierung oder Diskriminierung.

(Pädagogische) Unterstützungs- oder Versorgungssysteme, wie Jugendhilfe, Schule oder Kindertagesstätte verschlimmern die soziale Ungerechtigkeit, wenn sie auf Menschen mit ausgeprägtem epistemischen Misstrauen abweisend oder selbst diskriminierend reagieren (Campbell et al. 2024). Durch eine nichtmentalisierende Haltung von (pädagogischen) Fachkräften wird die soziale Benachteiligung dann fortgesetzt. Eine nichtmentalisierende Haltung entsteht beispielsweise durch machtvolle, intensive Emotionen (als Gegenübertragungsreaktion). Fachkräfte können sich frustriert, verletzt, ärgerlich, attackiert, enttäuscht oder abgelehnt fühlen oder sich ohnmächtig und unmotiviert erleben (z.B. als Reaktion auf epistemisches Misstrauen) oder sie werden überschüttet mit privaten Informationen und übergroßen Erwartungen (als Ausdruck von epistemischer Leichtgläubigkeit). Diese Emotionen haben

eventuell einen Einfluss auf die Mentalisierungsfähigkeit der Fachkräfte. Wenn diese in nichtmentalisierende Modi rutschen, können zum Beispiel folgende Phänomene auftreten (ebd.: 590):

- *Rasche Gewissheit* (psychischer Äquivalenzmodus). Ein Ausdruck epistemischen Misstrauens im Verhalten, kann als feindselig oder aggressiv erlebt werden. Fachkräfte (z.B. im Team, in Supervisionen oder Fallbesprechungen) könnten sagen: „*Sie will ja gar keine Hilfe, er will sich nicht verändern, oder er/sie ist manipulativ oder schwierig*“. In diesen Fällen fehlt mitunter die Neugier, das Interesse, um die Erfahrungen der Klient:innen zu erkunden, denn deren Verhalten kann eine sinnvolle Anpassung sein. Die Fähigkeit der Fachkräfte zur Perspektivenübernahme ist dann eingeschränkt, verschiedene Sichtweisen sind kaum möglich. Die Fachkraft zeigt dann wenig Empathie und kann abweisend oder unfreundlich werden, wenn der Klient sich nicht „*benimmt*“ oder „*kooperativ*“ ist.
- *Quick Fix* (teleologischer Modus). Ohnmachtsgefühle, Hilflosigkeit oder Ablehnung können ebenso als Antwort auf die epistemische Unterbrechung bei den Klienten gesehen werden, dabei ist es schwer, diese Gefühle zu tolerieren. Fachkräfte neigen dann vielleicht dazu, eine Intervention oder ein Beziehungsangebot abzubrechen, mit Konsequenzen zu drohen, den/die Klient:in zu entlassen oder ihn/sie in eine andere Institution zu vermitteln.
- *Im Als-ob-Modus* finden sich beispielsweise Langeweile oder Desinteresse als Reaktionen auf Klienten oder Klientinnen die „*angepasst wirken, zustimmen, aber nicht aktiv mitarbeiten*“, das Engagement der Fachkräfte läuft ins Leere und frustriert. Das vermittelte Wissen oder die Empfehlungen werden zwar gehört und (kognitiv) verstanden, aber nicht als vertrauenswürdig und persönlich relevant erachtet. Auch hier kann das Konzept epistemisches Vertrauen weiterhelfen, eine verstehende, interessiert wohlwollende Haltung aufrechtzuerhalten und epistemische Unterbrechungen zu erkennen.

Es wird deutlich, wie leicht ein Kreislauf entstehen kann, der zu weiteren nicht hilfreichen, versagendem oder bestrafendem Verhalten führt. *Epistemic disruption* wird so vorschnell als Störung dem Klienten/der Klientin angelastet, anstatt sie als eine Anpassung an mangelnde Vertrauenswürdigkeit oder Feindseligkeit des sozialen Kontextes zu verstehen, die es rechtfertigt, misstrauisch zu sein (ebd.).

Epistemisches Misstrauen und Leichtgläubigkeit benachteiligen Adressat:innen, da Nichtmentalisieren von Fachkräften, aufgrund deren emotionaler Beteiligung, wahrscheinlicher wird. Dies drückt sich z.B. in abwerten der Sprache aus oder in einer Politik des Unterstützungssystems, indem

beispielsweise Nichterscheinen zu einem Gesprächstermin rasch mit Unmotiviertheit, schwierigen Klienten, etc. assoziiert wird. Als Metapher führen Cracknell und Kollegen (2024) das Beispiel einer Unfallklinik oder Notfallambulanz ein, die im ersten Obergeschoss eines Hauses liegt – bei fehlendem oder kaputtem Aufzug, um dorthin zu gelangen. Für einige Patient:innen ist diese Klinik gut erreichbar, für andere (z.B. mit Gehbehinderung oder Beinfrakturen) ist sie kaum zu erreichen. Es wäre ungerecht, letztere als unmotiviert aus der Klinik zu entlassen. Epistemisches Misstrauen und Leichtgläubigkeit führen häufig ebenso zu solchen nicht hilfreichen oder zu bestrafenden Reaktionen.

Fragen von epistemischer Unterbrechung sind unausweichlich mit Fragen sozialer Ungerechtigkeit verbunden, erstere ist meist ein Anpassungsversuch an unterschiedliche und schwere Belastungen (ebd.). Epistemische Unterbrechung schränkt die Fähigkeit zu sozialem Lernen und Teilhabe und Veränderung ein und verfestigt damit soziale Benachteiligungen. Im Kontrast dazu kann epistemisches Vertrauen gesehen werden als privilegierte Erfahrung einer insgesamt sicheren und vertrauenswürdigen Umgebung.

Ein mentalisierungsbasiertes (sozial-)pädagogisches Vorgehen, wie z.B. in AMBIT konzipiert (Adaptive Mentalization Based Integrative Treatment, Bevington et al. 2017), zielt darauf ab, Mentalisieren und epistemisches Vertrauen gezielt zu fördern, indem beispielsweise durch intensive Netzwerkarbeit verschiedene Institutionen (z.B. Schule, Sozialarbeiter:innen, Eltern) eine gemeinsame Sichtweise entwickeln und sich bemühen, die Perspektive des Kindes oder Jugendlichen zu übernehmen (z.B. welche Unterstützungsangebote als hilfreich erlebt werden) (Dlugosch et al. 2022). Außerdem gilt es, die Fähigkeit zu epistemischem Vertrauen zu verbessern, indem epistemische Unterbrechungen und die dadurch ausgelösten Gegenübertragungen reflektiert werden (Cracknell et al. 2024). In diesem Modell werden mentalisierungs-basierte und psychoanalytische sowie weitere (z.B. systemische) Erkenntnisse auf eine gelingende Weise integriert.

9 Ausblick

Fonagy und Allison (2016: 11) verstehen *psychodynamisch Unbewusstes* als „aufdringliche“ mentale Inhalte, die intentional sind, aber noch nicht mentalisiert bzw. symbolisiert sind oder durch Abwehrmechanismen verzerrt wurden. Versteht man psychodynamisch Unbewusstes nicht allein als die Summe des Verdrängten (*vertikales Unbewusstes*, Gödde/Buchholz 2024), sondern als System sozialer Resonanzen und frühen prozedural gespeicherten Beziehungsmustern (*horizontales Unbewusstes*), dann kann Mentalisieren als

Erweiterung einer psychoanalytischen Wissenschaft gesehen werden. Handlungen (sichtbar) werden durch Intentionen (unsichtbar), wie Wünsche, Gefühle, Bedürfnisse etc. bestimmt.

Mentalisieren fokussiert stärker den Prozess als den Inhalt, dabei braucht es ein psychoanalytisches Verständnis von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen, vom Aufbau des Selbst, zur Repräsentation und der Dynamik unbewusster Prozesse. In der Verbindung und Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse erhält das Mentalisierungskonzept die notwendige theoretische und praktische Kohärenz und wird auf Dauer bestehen können. Andererseits kann die Psychoanalyse (und psychoanalytische Pädagogik) von der Einbeziehung von neuen Erkenntnissen aus benachbarten Wissenschaftsgebieten profitieren und bleibt anschlussfähig an Diskurse benachbarter Wissenschaften.

„Mentalisieren ist das Immunsystem der Psyche. Mentalisieren absorbiert Stress aus inneren und äußeren Stressoren, durch eine nie endende psychische Verarbeitung der körperlichen Erregung und Umwandlung in psychische Inhalte und Repräsentanzen“ (Lecours/Bouchard 1997: 857, Übersetzung HK).

Empirische Studien bestätigen inzwischen die vermittelnde Funktion der Mentalisierungsfähigkeit und deren Einfluss auf psychische Gesundheit, insbesondere auf Stresserleben, Copingverhalten und Kohärenzerleben (Übersicht bei Schwarzer et al. 2023, 2025).

Von pädagogischen Fachkräften werden im Alltag Beziehungskompetenzen erwartet, z.B. im Klassenzimmer oder in der Jugendhilfe, wie Unterstützung bei der Affektregulierung, der Förderung von sozialem Lernen oder der Beziehungsgestaltung (Datler 1995; Trescher 1995; Kirsch/Bauer 2017). Hier ermöglicht der Mentalisierungsansatz eine Konkretisierung und Operationalisierung (beispielsweise bei der Frage: wie kann ich bei der Emotionsregulierung unterstützen?) innerhalb eines psychoanalytischen Rahmens von Modellen zum psychodynamisch Unbewussten, zu Übertragung/Gegenübertragung, oder szenischem Verstehen. Damit ist eine mentalisierungsbasierte Pädagogik leichter lehr- und lernbar (Kirsch et al. 2024) und kann ein „Türöffner“ für das Interesse an einer psychoanalytischen Pädagogik werden.

Um berufliche Handlungskompetenzen zu vermitteln, gehen psychoanalytische Pädagogik und mentalisierungsbasierte Pädagogik bisher jedoch unterschiedliche Wege. In der psychoanalytischen Pädagogik (z.B. im Frankfurter Arbeitskreis Psychoanalytische Pädagogik/FAPP) wird stärker die (Gruppen-)Selbsterfahrung und die Reflexion der eigenen Biografie betont. Der Reflexion eigener unbewusster Dynamiken aufseiten der Fachkräfte wird, ausgehend von Bernfelds ‚Diktum der zwei Kinder‘ eine besondere Bedeutung zugeschrieben: „So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln wie er dieses erlebte.“ (Bernfeld 1925/2019: 141). Fortbildungen in mentalisierungsbasierter Pädagogik (sog. Mentalisierungstrainings) versuchen

stärker, berufsbezogene Handlungskompetenzen, eine nichtwissende, interessierte Haltung sowie Kompetenzen zur (Mit-)Hilfe bei der Stressregulierung zu vermitteln, beispielsweise durch Rollenspiele, Übungen oder Reflexion von Fallbeispielen oder Lehrvideos (Kirsch et al. 2024), dies hat sich in ersten empirischen Ergebnissen als erfolgreich gezeigt (Schwarzer et al. 2025).

Literatur

- Ahrbeck, Bernd (2008): Psychoanalytische Handlungskonzepte. In: Gasteiger-Klicpera, Barbara/Julius, Hans/Klicpera, Christian (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 3. Göttingen: Hogrefe, S. 497-507.
- Alexander, Franz/French, Thomas M. (1946/1974): Psychoanalytic therapy. Principles and Applications. New York: Wiley.
- Altmeyer, Martin/Thomä, Helmut (Hrsg.) (2016): Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende der Psychoanalyse. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baraitser, Lisa (2023): Epistemisches Vertrauen als psychosoziales Konzept. In: Fonagy, Peter/Nolte, Tobias (Hrsg.): Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 114-140.
- Bartosch, Eva (2000): Korrigierende emotionale Erfahrung. In: Stumm, Gerhard/Pritz, Alfred (Hrsg.): Wörterbuch der Psychotherapie. Heidelberg: Springer, S. 380ff. https://doi.org/10.1007/978-3-211-99131-2_1033.
- Behringer, Noëlle (2023): Neue Autorität. Macht und Beschämung unter dem Deckmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Eine psychoanalytisch-pädagogische Einladung zur Reflexion. In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen 5, 5, S. 198-211. <https://doi.org/10.35468/6021-14>.
- Behringer, Noëlle/Langnickel, Robert/Link, Pierre-Carl (2022): Psychoanalytische Pädagogik – eine Annäherung. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansatze/klassische-paedagogische-ansatze-allgemeines/psychoanalytische-paedagogik-eine-annaeherung/> [Zugriff: 16.7.2025].
- Benecke, Cord/Brauner, Felix (2017): Motivation und Emotion. Psychologische und psychoanalytische Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bernfeld, Siegfried (1925/2019): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bernfeld, Siegfried (1929): Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. In: Imago, 15, S. 299-312.
- Bevington, Dickon/Fuggle, Peter/Cracknell, Lisa/Fonagy, Peter (2017): Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT). Oxford: Oxford University Press.

- Bion, Wilfred R. (1962): *Learning from Experience*. London: Heinemann. (Nachdruck: London: Karnac)
- Bruns, Gerhard (2006): Was ist psychoanalytische Sozialarbeit? In: *Kinderanalyse* 14, S. 4-20.
- Bucci, Wilma (1997): *Psychoanalysis and Cognitive Science. A Multiple Code Theory*. New York: Guilford Press.
- Campbell, Cloe/Allison, Elizabeth (2023): Mentalisierung der modernen Welt. In: Fonagy, Peter/Nolte, Tobias (Hrsg.): *Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 95-113.
- Campbell, Cloe/Kumpasoglu, Gül Bern/Fonagy, Peter (2024): Mentalizing, Epistemic Trust, and the Active Ingredients of Psychotherapy. In: *Psychodynamic Psychiatry* 52, 4, S. 435-451. <https://doi.org/10.1521/pdps.2024.52.4.435>
- Corriveau, Kathleen/Harris, Paul/Meins, Elizabeth/Fernyhough, Charles/Arnott, Beverley/Elliott, Lauren/Liddle, Becky/Hearn, Andrea/Vittorini, Laura/de Rosnay, Marc (2009): Young children's trust in their mother's claims. Longitudinal links with attachment security in infancy. In: *Child Development* 80, 3, S. 750-761.
- Cracknell, Lisa/Fuggle, Peter/Bevington, Dickon (2024): Recognizing Social Injustice and Epistemic Mistrust in Helping Adolescents with Multiple Needs: The AMBIT Approach. In: *Psychodynamic Psychiatry* 52, 4, S. 584-605. <https://doi.org/10.1521/pdps.2024.52.4.584>
- Csibra, Gergely/Gergely, György (2009): Natural Pedagogy. In: *Trends in Cognitive Sciences* 13, 4, S. 148-153.
- Datler, Wilfried (1995): *Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis*. Wien: Empirie-Verlag.
- Datler, Wilfried/Wininger, Michael (2018): Zu Entwicklung von Emotionen unter besonderer Berücksichtigung psychoanalytischer Perspektiven. In: Huber, Marianne/Krause, Silke (Hrsg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS, S. 313-333.
- Drugosch, Andrea/Bevington, Dickon/Henter, Melanie/Nolte, Tobias (2022): Epistemisches Vertrauen in sozialen Netzwerken – Kulturen des Mentalisierens in Organisationen und zwischen Unterstützungssystemen. In: Kirsch, Holger/Nolte, Tobias/Gingelmaier, Stephan (Hrsg.): *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 189-214.
- Fisher, Susan/Zilcha-Mano, Sigal/Fonagy, Peter (2022): Conceptualizing Epistemic Trust in Psychotherapy: A Triadic Model. In: *Psychotherapy Bulletin* 57, 2, S. 29-35.
- Fonagy, Peter (2012): ICAPT-University Alliance Launch. <http://ambit-content.tiddlyspace.com/Epistemic%20Trust> [Zugriff: 16.7.2025].
- Fonagy, Peter/Allison, Elizabeth (2014): The Role of Mentalizing and Epistemic Trust in the Therapeutic Relationship. In: *Psychotherapy* 51, 3, S. 372-380.
- Fonagy, Peter/Allison, Elizabeth (2016): Psychic reality and the nature of consciousness. In: *The International Journal of Psychoanalysis* 97,1, S. 5-24.
- Fonagy, Peter/Campbell, Cloe (2017): Böses Blut – ein Rückblick. *Bindung und Psychoanalyse*. In: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse* 71, 4, S. 275-305.

- Fonagy, Peter/Nolte, Tobias (Hrsg.) (2023): Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, Peter/Target, Mary (2002): Neubewertung der Entwicklung der Affektregulation vor dem Hintergrund von Winnicotts Konzept des »falschen Selbst«. In: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse* 56, 9-10, S. 839-862.
- Fonagy, Peter/Target, Mary (2006): Psychoanalyse und die Psychopathologie der Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, Peter/Gergely, György/Jurist, Elliot/Target, Mary (2004): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, Peter/Bateman, Anthony W./Luyten, Patrick (2015): Einführung und Übersicht. In: Bateman, Anthony W./Fonagy, Peter (Hrsg.): *Handbuch Mentalisieren*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 23-66.
- Fonagy, Peter/Campbell, Cloe/Constantinou, Maria/Higgitt, Amanda/Allison, Elizabeth/Luyten, Patrick (2022): Culture and psychopathology. An attempt at re-considering the role of social learning. In: *Development and Psychopathology* 34, 4, S. 1-16. <https://doi.org/10.1017/S0954579421000092>
- Gergely, György/Watson, Joan S. (1996): The social biofeedback theory of parental affect-mirroring. The development of emotional self-awareness and self-control in infancy. In: *The International Journal of Psychoanalysis* 77, 6, S. 1181-1212.
- Gergely, György/Csibra, Gergely (2006): Sylvia's recipe. Human culture, imitation, and pedagogy. In: Enfield, Nicholas J./Levinson, Stephen C. (Hrsg.): *Roots of human sociality. Culture, cognition and human interaction*. Oxford: Berg Press, S. 229-255.
- Gingelmaier, Stephan/Kirsch, Holger (Hrsg.) (2020): *Praxisbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gingelmaier, Stephan/Taubner, Svenja/Ramberg, Axel (Hrsg.) (2018): *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gödde, Günter/Buchholz, Michael B. (2024): *Unbewusstes. Analyse der Psyche und Psychotherapie*. (2. Aufl.) Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Hank-Raab, Roxana/Henter, Melanie (2024): Mentalisieren im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen: Anregungen für eine habitussensible Pädagogik. In: Link, Pierre-Carl/Behringer, Noëlle/Turner, Agnes/Schwarzer, Hans-Nicola/Kreuzer, Tillmann (Hrsg.): *Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 198-212.
- Honneth, Axel (2018): *Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Kächele, Horst (2005): Korrigierende emotionale Erfahrungen – Die Therapiefor-schung identifiziert vielfältige Wirkfaktoren. In: Lindauer Psychotherapiewochen (Vortrag, 2005). Ulm: Klinik für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie, Universität Ulm.
- Kirsch, Holger/Bauer, Annemarie (2017): *Psychodynamische Perspektiven in der Sozialen Arbeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kirsch, Holger/Brockmann, Josef (2022): Ist das noch Psychoanalyse? – Anmerkungen zum Verhältnis von Psychoanalyse und Mentalisierung. In: Kirsch, Holger/Nolte,

- Tobias/Gingelmaier, Stephan (Hrsg.): Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 23-44.
- Kirsch, Holger/Brockmann, Josef (2024): Mentalisieren. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kirsch, Holger/Behringer, Noëlle/Henter, Melanie/Hutsebaut, Joost/Link, Pierre-Carl/Kreuzer, Tillmann/Nolte, Tobias/Turner, Agnes/Schwarzer, Hans-Nicola/Gingelmaier, Stephan (2024): Ist Mentalisieren lehrbar? – Zur Aus- und Weiterbildung in mentalisierungsbasierter Pädagogik. In: Link, Pierre-Carl/Behringer, Noëlle/Turner, Agnes/Kreuzer, Tillmann/Schwarzer, Hans-Nicola (Hrsg.): Mentalisierungs-basierte Inklusions- und Sonderpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 428-445.
- Koch, Eva Johanna/Behringer, Noëlle (2020): Bildung der Affekte – Berührungspunkte und Divergenzen von psychoanalytischer und mentalisierungsbasierter Pädagogik. In: Rauh, Bernhard/Welter, Nicole/Franzmann, Martin (Hrsg.): Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und „neuen“ Disziplinierungstechniken (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik). Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 273-284.
- Langnickel, Robert/Link, Pierre-Carl (2018): Freuds Rasiermesser und die Mentalisierungstheorie. In: Gingelmaier, Stephan/Taubner, Svenja/Ramberg, Axel (Hrsg.): Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.120-132.
- Leber, Aloys (1988): Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: Iben, Gerhard (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, S. 41-61.
- Lecours, Serge/Bouchard, Marie-Andrée (1997): Dimensions of mentalisation. Outlining levels of psychic transformation. In: The International Journal of Psychoanalysis 78, 5, S. 855-875.
- Mentzos, Stavros (2017): Lehrbuch der Psychodynamik. Die Funktion der Dysfunktionalität psychischer Störungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mertens, Wolfgang (2012): Psychoanalytische Schulen im Gespräch. Psychoanalytische Bindungstheorie und moderne Kleinkindforschung, Bd. 3. Bern: Hans Huber.
- Milch, Wolfgang (2000): Korrigierende emotionale Erfahrung. In: Mertens, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 397-399.
- Müller, Burkhard/Trescher, Hans-Georg (1995): Analyse und Praxis. Eine Einführung in Siegfried Bernfelds Sozialpädagogik. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde/Datler, Wilfried/Müller, Burkhard (Hrsg.): Fördernder Dialog: Psychoanalytische Pädagogik als Handlungstheorie. Darmstadt: Bogen-Verlag, S. 57-68.
- Nolte, Tobias/Fonagy, Peter (2023): Einleitung. In: Nolte, Tobias/Fonagy, Peter (Hrsg.): Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 23-33.
- Schwarzer, Hans-Nicola/Behringer, Noëlle/Beyer, Anna/Gingelmaier, Stephan/Henter, Melanie/Müller, Lisa-Maria/Link, Pierre-Carl (2023): Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – ein narratives Review. In: Emotionale und Soziale Entwicklung in der

- Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen 5, S. 90-102. <https://doi.org/10.35468/6021-06>.
- Schwarzer, Hans-Nicola/Behringer, Noëlle/Dees, Paula/Fonagy, Peter/Gingelmaier, Stephan/Henter, Melanie/Hutsebaut, Joost/Kirsch, Holger/Kreuzer, Tillmann/Langnickel, Robert/Maier, Laura/Müller, Sarah/Turner, Agnes/Link, Pierre-Carl/Nolte, Tobias (2025): Wirksamkeit eines mentalisierungsbasierten Trainings für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte: Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Prävention und Gesundheitsförderung. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11553-025-01209-4>.
- Target, Mary (2013): Ist unsere Sexualität unsere eigene? Ein Entwicklungsmodell der Sexualität auf der Basis früher Affektspiegelung. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 38, S. 125-142.
- Taubner, Svenja (2015): Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Tomasello, Michael (2020): Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Trescher, Hans-Georg (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Trescher, Hans-Georg (1995): Studium im Praxisbezug: Praxisprojekte in der Lehre Psychoanalytischer Pädagogik. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde/Datler, Wilfried/Müller, Burkhard (Hrsg.): Fördernder Dialog: Psychoanalytische Pädagogik als Handlungstheorie. Darmstadt: Bogen-Verlag, S. 69-102.
- Twemlow, Stuart W./Fonagy, Peter (2016): Vom gewalterfüllten sozialen System zum mentalisierenden System: Ein Experiment in Schulen. In: Allen, Jon A./Fonagy, Peter (Hrsg.): Mentalisierungsgestützte Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 399-421.
- Wirth, Hans-Joachim (2020): Lebenskunst und Narzissmus. Schwierigkeiten und Chancen des selbstreflexiven Selbst, das Leben zu meistern. In: Psychosozial 162, 4, S. 71-80.