

Ist Mentalisieren lehrbar? – Zur Aus- und Weiterbildung in mentalisierungsbasierter Pädagogik

Holger Kirsch, Noëlle Behringer, Melanie Henter, Joost Hutsebaut, Pierre-Carl Link, Tillmann F. Kreuzer, Tobias Nolte, Agnes Turner, Nicola-Hans Schwarzer, Stephan Gingelmaier

1. Einführung

Die Fähigkeit zu Mentalisieren ist grundlegend für die Regulation von Impulsen und Affekten, die Reflexion und soziales Lernen. Sie entwickelt sich – beginnend in der Kindheit – entlang von Beziehungserfahrungen über die gesamte Lebensspanne hinweg. Fonagy (1991) argumentiert, dass für den Erwerb der Mentalisierungsfähigkeit, Konstanz und Sicherheit in den frühen Beziehungen und eine ausreichend gute psychische Funktion der Eltern grundlegend ist, die den Prozess der Verinnerlichung fördern. Eltern nutzen Mentalisieren, um die Mentalisierungskapazität und Emotionsregulierung ihrer Kinder zu unterstützen. Dies erlaubt es dem Kind, die Gefühle und Motive des anderen zu erkunden. Das Verständnis für Psychisches entsteht, wenn die Bezugspersonen das Kind als eigenständiges psychisches Wesen, mit eigenen Intentionen, Gefühlen und Motiven wahrnehmen (also mentalisieren). Mentalisieren meint daher die Interpretation von Verhalten mithilfe mentaler Zustände (z. B. warum strampelt das Kind, wenn es auf dem Wickeltisch liegt). Anhaltende oder schwere Kindheitsbelastungen (z. B. Traumata) können die Mentalisierungsfähigkeit vorübergehend oder dauerhaft beeinträchtigen.

2. Die Fähigkeit zu Mentalisieren

Gehen wir davon aus, dass die Mentalisierungsfähigkeit über die Kindheit bis zur Adoleszenz in bedeutsamen Beziehungen ausgebildet wird, ist zunächst offen, ob diese Fähigkeit (insgesamt) oder einzelne Aspekte in einer zeitlich begrenzten beruflichen Weiterbildung erlernt werden können. Daher ist zu Beginn eine Differenzierung hilfreich: *Was meinen wir genau mit Mentalisieren?*

Die Fähigkeit zu Mentalisieren kann ganz allgemein unterschieden werden in effektives und ineffektives Mentalisieren (z. B. sogenannte prämentalisierende

Modi) sowie in vier Mentalisierungsdimensionen, die in verschiedenen neuronalen Netzwerken prozessiert werden (Luyten et al. 2015).

Weiter können verschiedene Untersuchungsansätze differenziert werden, die jeweils andere Aspekte der Mentalisierungsfähigkeit abbilden können: (1) *Performance*; die Fähigkeit, in Interaktionen Motive für Verhalten (anderer) und Emotionen angemessen einschätzen zu können (z. B. MASC, Dziobek et al. 2006) und (2) die *Reflexive Kompetenz*; die (selbst-)reflexive Fähigkeit, über sich und die eigene Biografie und Bindungsgeschichte reflektieren und erzählen zu können (z. B. Erwachsenenbindungsinterview, Reflective Functioning Scale, Fonagy et al. 1998) sowie (3) die *Selbsteinschätzung*. Mithilfe von verschiedenen Fragebögen kann das Interesse am Mentalisieren oder die selbst eingeschätzte Emotionsregulierung abgefragt werden. Individuelle Unterschiede und Gruppenvergleiche können dadurch mit anderen Einflussfaktoren auf die Mentalisierungsfähigkeit in Beziehung gesetzt werden. Dies ermöglicht weitere Fragestellungen und Zusammenhänge zu untersuchen, z. B. wie die Selbsteinschätzung mit erlebtem Stress, mit Kindheitsbelastungen, mit psychischen Erkrankungen oder mit Geschlecht, Alter etc. zusammenhängt (siehe auch Fonagy/Nolte in diesem Band).

3. Mentalisierungsfähigkeit in pädagogischen Kontexten

Für die Förderung von Mentalisierung in pädagogischen Kontexten kann weiter überlegt werden, welche Ziele auf welchem Weg erreicht werden sollen. Oder anders ausgedrückt: *Wozu brauchen wir die Mentalisierungsfähigkeit in pädagogischen Kontexten?*

Ganz allgemein soll die persönliche Entwicklung gefördert werden, durch erfolgreiche Lernprozesse, Teilhabe, Partizipation und bessere Selbst- und Emotionsregulierung. Schließlich haben pädagogische Fachkräfte die Rolle als Mediatoren, die (mit) verantwortlich sind für die Transmission kulturellen Wissens und soziales Lernen. Dies kann gelingen durch:

Die Gestaltung hilfreicher Beziehungen und die Förderung von sozialem Lernen

Mentalisieren als Kompetenz wird interpersonell erworben und kann besonders im Rahmen *affektiv wichtiger Beziehungen* geübt und trainiert werden (Taubner et al. 2019). Diese können beschrieben werden als empathisch-respektvoll, zuverlässig-transparent, offen für die Perspektivenübernahme (»holding mind in mind«), interessiert und nicht-wissend, was in der Psyche einer:s Anderen vorgeht. Eine mentalisierende Haltung bedeutet ein authentisches Interesse an

den »mental states«, die dem Verhalten zugrunde liegen. Dies unterstützt die Bildung von epistemischem Vertrauen und sozialem Lernen (Fonagy/Nolte 2023).

Hilfe bei der Selbst- und Emotionsregulierung und im Umgang mit Stress

Unter erhöhtem emotionalem Arousal (Stress) ist es Menschen nur noch bedingt möglich, die Perspektive des Gegenübers einzunehmen oder eine reflektierende Problemlösung zu verwirklichen. Bei Belastungen ist es verbreitet, automatische Abkürzungen zu nehmen (den schnellsten Weg, um das vermeintliche Problem zu lösen), welche potenziell den anderen als eigenständige Psyche und als selbstbestimmte:n Akteur:in unberücksichtigt lassen (nur die eigene Position gilt dann). Dies führt häufig zum Handeln im teleologischen Modus. Das Ergebnis solcher Abkürzungen ist ein Zusammenbruch des Mentalisierens bei allen Beteiligten (Sharp et al. 2020). Eine mentalisierende Haltung einzunehmen, ermöglicht den Fachkräften reflektierende Alternativen zu den automatischen Abkürzungen oder raschen Zuschreibungen zu entwickeln und zu überlegen: »Wo befindet sich das Kind, der:die Jugendliche im Moment?« Dies reduziert die Geschwindigkeit der Interaktion und das Kind bzw. der:die Jugendliche kann eher als eigenständige Person mit Gedanken, Gefühlen und Bedürfnissen wahrgenommen werden.

Die Förderung von Reflexion im beruflichen Alltag

Im Alltag mentalisieren wir meist rasch, implizit und automatisch. Dies geschieht entlang der inneren Arbeitsmodelle von Bindung (Knox 2016), ist daher stark durch die eigene Lebensgeschichte geprägt und manchmal verzerrt. Mentalisieren ist ineffektiv und verzerrt, wenn es z. B. dominiert wird von automatischen, selbst-fokussierten, emotionsgetriebenen Gedanken oder wenn es exzessiv auf andere fokussiert ist, oder ausschließlich kognitiv ist. In Psychotherapie und Pädagogik wird daher das Reflektieren, also das explizite, meist sprachliche Mentalisieren, gefördert. Im kollegialen Gespräch, in der Fallarbeit oder Supervision werden diese Fähigkeiten und Prozesse angeregt (Behringer 2021; Hutsebaut et al. 2023).

In einer Studie von Cologon und Kolleginnen (2017) mit 25 Psychotherapeutinnen, die insgesamt mehr als tausend Klient:innen behandelt hatten, konnte die reflexive Kompetenz von Psychotherapeut:innen die Effektivität von Therapien voraussagen, während der Bindungsstil alleine dies nicht konnte. In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse einer weiteren Studie. Jansen und Kolleg:innen (2023) fanden einen Zusammenhang von Bindungssicherheit und Mentalisieren bei Studierenden der Sozialen Arbeit. Bindungssicherheit und Mentalisieren waren hier assoziiert mit besserer Stressregulation. Men-

talisierung vermittelte den Effekt von Bindungssicherheit auf wahrgenommenen Stress, Depressivität und Angst (Jansen et al. 2023).

Die Förderung der psychischen Gesundheit und des Wohlbefindens der Fachkräfte

Im Mentalisierungsansatz wird psychische Verarbeitung als ein kontinuierlicher Transformationsprozess durch die Organisation von inneren Bildern und Vorstellungen verstanden (Lecours/Bouchard 1997). Die psychische Verarbeitung geschieht durch Assoziationen körperlicher und sensorischer Empfindungen mit psychischen Vorstellungen. Dadurch bilden sich innere Repräsentanzen als psychische Strukturen mit zunehmender Komplexität hin zu einem kohärenten Selbst und reiferen Bewältigungsmechanismen (Vaillant 2012). Die Autoren Lecours und Bouchard bezeichnen Mentalisieren daher auch als »Immunsystem der Psyche« (Lecours/Bouchard 1997, S. 857). Mentalisieren ermöglicht ein kohärentes Selbsterleben, trotz belastender Erfahrungen und des damit einhergehenden affektiven Arousal. In der Folge bleiben Handlungsfähigkeit und das Gefühl der Selbstwirksamkeit auch bei potenziell unkontrollierbaren Erlebenszuständen vergleichsweise lange erhalten (Strauß/Nolte 2020; Schwarzer et al. 2023).

4. Wie kann Mentalisieren vermittelt werden?

Optimistisch stimmen die Erfolge der Mentalisierungsbasierten Therapie (MBT): »Mentalisieren wird in der MBT als etwas grundsätzlich Erlernbares angesehen und ermöglicht sowohl Emotions- als auch Beziehungsregulation« (Taubner et al. 2019, S. 1). Mentalisieren wird also – und das ist z. B. für die schulische wie für die außerschulische Bildung zentral – als erlernbar und veränderbar verstanden und kann durch gezielte Interventionen und eine mentalisierende pädagogische Haltung beeinflusst werden (Fonagy et al. 2004). Mittlerweile ist ein breites Spektrum von erfolgreichen mentalisierungsbasierten Interventionen dokumentiert, beispielsweise im Rahmen eines Trainings für Lehrpersonen oder eines Interventionsprogramms zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit von Pflegeeltern (Übersicht bei Schwarzer et al. 2023).

Eine eher allgemeine Wissensvermittlung allein verbessert die Mentalisierungsfähigkeit jedoch noch nicht. In einer norwegischen Studie (Fagerbakk et al. 2023) fanden sich keine Veränderungen in der selbst berichteten Mentalisierungsfähigkeit bei 297 Studierenden der Psychologie zwischen dem ersten und letzten Jahr des Studiums. Doch bereits kurze und gezielte Mentalisierungstrainings können einzelne Aspekte des Mentalisierens, verwandte Konstrukte

wie Emotionale Intelligenz¹ (Perry et al. 2020) oder die Arbeitsbeziehungen verbessern (Georg et al. 2022). Diese kurzen Trainings (1–2 Tage) umfassten Reflexionsaufgaben, Selbsterfahrungsaspekte, erfahrungs- oder simulationsbasiertes Training sowie Techniken der MBT, um die Mentalisierungsfähigkeit in stressvollen Situationen zu fördern.

Inhalte des MBT Skills Training für Gesundheitsfachkräfte (Georg et al. 2022):

- Wie weißt Du wer ich bin?
- Bedeutung des Mentalisierens
- Mentalisierende Haltung und Kommunikation
- Mentalisierungsprobleme
- Mentalisieren herausfordernder Arbeitsbeziehungen
- Balancieren der eigenen Mentalisierungsfähigkeit
- Verbesserung elterlicher Mentalisierungsfähigkeit
- Reparieren von Brüchen in den Arbeitsbeziehungen
- Videoclips schwieriger Situationen
- Spiele und Rollenspiele in kleinen Gruppen
- Eigene und Fremdrelexion

Die Arbeitsgruppe um Georg (2022) fand Veränderungen von interpersonellem Stress, aber keine Veränderungen in der Perspektivenübernahme und der arbeitsbezogenen Selbstwirksamkeit. Die Reduzierung von Stress ging einher mit der Verbesserung der Arbeitsbeziehungen (weniger Ängste oder Hilflosigkeit bei emotionalen Schwierigkeiten). Weniger emotionale Reaktivität in schwierigen Situationen beeinflusste empathische Reaktionen positiv. Die beschriebenen Effekte hielten mindestens 28 Tage an. Die eintägige Fortbildung beinhaltete jedoch nicht genügend Praxis für allgemeinere reflexive und empathische Fähigkeiten oder eine Verbesserung der arbeitsbezogenen Selbstwirksamkeit. Die Autorinnen schlussfolgern, um die gewünschten Effekte aufrechtzuerhalten, sei kontinuierliche Supervision und die Bereitstellung von »tools« für das einüben reflektierender Fähigkeiten außerhalb des Trainings empfehlenswert (Georg 2022).

Die Arbeitsgruppen um Polnay (2015) sowie Welstead (2018) haben untersucht, ob ein kurzes Mentalisierungstraining (2 Tage) zusammen mit Fallsupervision das Verständnis von Mentalisierung und die Einstellung zu Per-

1 Emotionale Intelligenz bezieht sich auf die Fähigkeit, Emotionen bei sich selbst und anderen zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren; diese Kompetenzen umfassen unter anderem Empathie, Emotionsregulierung, Reflexionsfähigkeit, Selbstbewusstsein und psychologische Flexibilität.

sönlichkeitsstörungen bei Kliniker:innen nachhaltig verbessern kann. Die Interventionen verbesserten das Wissen über Mentalisierung wirksam und veränderten die Einstellung zu Persönlichkeitsstörungen positiv. Die Effekte blieben über fünf Monate stabil. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass Anfänger:innen und Expert:innen durch kurze Fortbildungen einzelne Aspekte der arbeitsbezogenen Mentalisierungsfähigkeit verbessern können. Die Nachhaltigkeit der Effekte scheint jedoch von Ausmaß und Dauer der Supervision beeinflusst zu sein. Ein Einsatz reflektierender Supervision ist hilfreich, um die Entwicklung von Selbstreflexions- und Emotionsregulationsfähigkeiten zu unterstützen und die Nachhaltigkeit zu verbessern (Perry et al. 2020).

Aufbauend auf den Veröffentlichungen von Klein (1996) zur Förderung von Reflexion und Lernprozessen bei Kindern und deren Erziehungspersonen konnten Basiskomponenten sozialer Lernprozesse empirisch definiert und in mehreren RCT-Studien bestätigt werden². Der Ausgangspunkt für die Entwicklung war Kleins Beobachtung, dass trotz erheblicher Unterschiede zwischen Kulturen, die Fähigkeit, aus Erfahrungen zu lernen, in allen Kulturen zu finden ist. Sharp et al. (2020) schlagen daher vor, die Förderung von Mentalisieren durch fünf Lernkomponenten zu operationalisieren: *Fokussierung, Beeinflussung, Erweiterung, Belohnung und Regulierung*. Im »MISC-Programm« (Mediational Intervention for Sensitizing Caregivers) werden diese Aspekte differenziert und dargestellt (Sharp et al. 2022; Taubner/Sharp 2023):

1. *Fokussierung und Aufmerksamkeitsregulierung* (intentional und reziprok), jede Aktion ist auf eine Änderung in der Wahrnehmung des Kindes gerichtet und soll die Aufmerksamkeit nach außen auf etwas Drittes lenken (joint intention). Die Lenkung der Aufmerksamkeit kommuniziert die Absicht zu lehren (ostensive cues).
2. *Beeinflussung, affektive Bedeutung vermitteln* (affecting/exciting), die Fachkraft benennt, beschreibt und vermittelt eine Bedeutung der Objekte des Interesses (ohne Interpretation), indem sie eine positive Stimmung schafft, Interesse weckt und die Erfahrungen des Kindes einbezieht.
3. *Erweiterung/Transfer* (expanding), die Fachkraft erweitert das Verstehen des Kindes durch Klärung, Erklärungen, Vergleich oder durch Hinzufügen neuer Aspekte, die über die unmittelbaren Erfahrungen hinausgehen (metakognitiver Aspekt).

2 Z. B. indem Videoaufnahmen von Alltagsinteraktionen hergestellt und gemeinsam diskutiert werden, um ein Profil an positiven feinfühligem und responsiven Interaktionen, genauso wie negative nicht-feinfühligem Interaktionen aufzuzeichnen und zu besprechen (Sharp et al. 2022).

4. *Belohnung, Validieren* vermittelt Gefühle von Kompetenz, jede Äußerung, die Zufriedenheit ausdrückt mit dem Verhalten oder einzelnen Aspekten, fördert die Lernbereitschaft. Durch die Belohnung lernen Kinder, wie sie Erfolg erreichen können und diese Erfahrung generalisieren.
5. *Verhaltensregulierung*, das Kind dabei unterstützen, zu planen bevor es handelt, dadurch werden Verhaltensschritte planbarer, Ergebnisse antizipiert und Muster in der Wahrnehmung, Ausarbeitung oder der Ausführung gebildet und die Impulsivität verringert.

Die MISC-Komponenten werden nicht explizit gelehrt, sondern genutzt, um die Interaktion im Dienst des gegenseitigen Verständnisses zu verlangsamen und zu gestalten. Mit der Zeit und durch Wiederholungen werden diese Prozesse verinnerlicht und auch in der alltäglichen Praxis angewendet. Sie stimulieren das Bedürfnis eines Individuums nach Klarheit in der Wahrnehmung, nach Sinn und Aufregung zu suchen, erfolgreiche Erfahrungen zu machen und Aufgaben zu erledigen, Informationen zu suchen und zu reflektieren (Taubner/Sharp 2023).

Allman et al. (2023) untersuchten die Effekte dieser mentalisierungsbasier-ten Intervention (MISC) für Laienhelfer:innen in der Betreuung von Waisen und belasteten Kindern in Südafrika. Die Ergebnisse zeigten signifikante, positive Auswirkungen der Intervention auf die psychischen Probleme und auf die Mentalisierungsfähigkeit der Kinder.

5. Konzeptentwicklung im Netzwerk Mentalisierungsbasierte Pädagogik (MentEd)

Der Ausgangspunkt des Netzwerkes Mentalisierungsbasierte Pädagogik (MentEd) war die Annahme, dass es für die Weiterentwicklung und Verbreitung des Mentalisierungsansatzes in der Pädagogik strukturierte, nachhaltige und qualitativ hochwertige Weiterbildungsangebote braucht. Um diese zu entwickeln, wurden bisherige Untersuchungen, Lehrerfahrungen und Modelle diskutiert und weiterentwickelt. Eine Metanalyse über Lernmethoden und -strategien bei Erwachsenen der Arbeitsgruppe um Trivette et al. (2009) konnte zeigen, dass Lernmethoden und -praktiken, die die Lernenden aktiver in den Erwerb, die Anwendung und die Bewertung des neuen Wissens oder der neuen Praxis einbeziehen, die größten Auswirkungen hatten. Für den Kompetenzerwerb besitzen die Reflexion über die angestrebten Lern- und Kompetenzziele und eine Evaluierung die größte Effektivität. Die Ergebnisse zeigten auch, dass die Metho-

den der Erwachsenenbildung am effektivsten waren, wenn sie mit einer kleinen Anzahl von Lernenden (< 30) über mehr als zehn Stunden und bei mehreren Gelegenheiten angewendet wurden.

Konsens im MentEd-Netzwerk war daher, dass eine Förderung der Mentalisierungsfähigkeit bzw. einzelner Aspekte nicht allein durch Vorlesungen, Wissensvermittlung, Übungen oder Arbeitsblätter erfolgen kann. Erst die Vermittlung der Grundlagen und Theorien in Verbindung mit begleiteten Praxisprojekten (Kirsch 2014; Klein et al. 2013; Held et al. 2020), Rollenspielen, Fallarbeit und Supervision (Gingelmaier/Kirsch 2020) oder videografierten Sitzungen und Transkription (Kirsch et al. 2016) vermitteln die Kompetenzen für die Umsetzung im pädagogischen oder psychotherapeutischen Alltag.

Darauf aufbauend wurde, gefördert im Rahmen der Erasmus+ Förderlinie strategische Partnerschaften durch die Europäische Union, ein Modellcurriculum für ein Mentalisierungstraining für pädagogische Fachkräfte und Studierende entwickelt, durchgeführt und evaluiert.³ Der Fokus liegt auf Mentalisieren in sozialen Lernprozessen, auf fördernder Beziehungsgestaltung, Perspektivenübernahme, Aufmerksamkeits- und Selbstregulierung und Verringerung des epistemischen Misstrauens. Damit grenzt sich der Ansatz von anderen Fortbildungsangeboten ab und soll Partizipation und Inklusion von psychosozial belasteten Kindern und Jugendlichen fördern, ebenso wie Stressbewältigung und psychische Gesundheit der Adressat:innen und der Fachkräfte.

6. Das Modellcurriculum Mentalisierungstraining

Das Curriculum soll als Modell für mentalisierungsfördernde Aus- und Weiterbildungen von pädagogischen Fachkräften und Studierenden dienen. Der Aufbau mit Lerneinheiten (Modulen), deren Definition einschließlich der benötigten Lernzeiten (z. B. Präsenzzeiten und Selbststudium), Supervision, Lehrmaterialien, Lehrfilmen sowie Hinweisen zur Evaluation soll die Integration in die Hochschullehre in verschiedenen Ländern, Bundesländern oder Studiengängen erleichtern. Eine Lernprozessbegleitung fördert Transparenz,

3 *Erasmus+* 2019–1-DE01-KA203-004968, Projektlaufzeit September 2019 bis August 2022. Projektpartner: Evangelische Hochschule-Darmstadt (Kirsch, Koordinator), Pädagogische Hochschule-Ludwigsburg (Gingelmaier, Kreuzer, Schwarzer, Behringer), Universität Klagenfurt/Austria (Turner), University College London/UK (Nolte), De Viersprong Institute und Universität Tilburg/NL (Hutsebaut). Diese entwickelten das vorgestellte Curriculum zusammen mit den assoziierten Partnern: Universität-Koblenz-Landau (Dlugosch, Henter), Technische Hochschule Rosenheim (Huber).

Partizipation und die Wahrnehmung der Lehrenden als vertrauenswürdig. Sie hebt die emotionale Bedeutung der Lerninhalte hervor, ermöglicht positive Erfahrungen (in sicherer Atmosphäre) oder die Validierung der Wissensfortschritte im Sinne des MISC-Ansatzes.

Eine berufsbezogene Selbsterfahrung umfasst eine fallbezogene und eine organisationsbezogene Reflexion. Selbsterfahrungsangebote mit Rollenspielen oder in Gruppenprozessen und deren Reflexion werden angeleitet. Die Bedeutung des Spiels liegt in der Anregung des Als-Ob-Modus, der Erprobung neuer Verhaltensweisen und schließlich der Entwicklung von psychischen Strukturen (Schultz-Venrath 2021). »So tun, als ob« setzt eine symbolische Repräsentation von Gegenständen, Handlungen oder Ereignissen voraus, die Als-ob-Handlung bedarf einer expliziten Markierung, um sich von realistischen Handlungen zu unterscheiden (Taubner/Wolter 2016, S. 158). Als Lernziele wurden formuliert:

- Die Teilnehmenden kennen die Grundlagen der Mentalisierungstheorie einschließlich der wissenschaftlichen Begründung und wichtiger Forschungsergebnisse und können diese auf ihr konkretes pädagogisches Arbeitsfeld anwenden, indem sie mentale Zustände bei sich selbst und ihren Schüler:innen/Adressat:innen wahrnehmen, differenziert beschreiben und reflektieren können. Die Absolvent:innen der Fortbildung kennen die Bedeutung mentaler Zustände für die Beziehungsgestaltung in pädagogischen Arbeitsfeldern und verfügen über ein vertieftes Verständnis zur Förderung von epistemischem Vertrauen und sozialen Lernprozessen. Lehrfilme sollen den Prozess reflektierender Problemlösung unterstützen.
- Die Teilnehmenden sind kompetent in der Gestaltung von hilfreichen Beziehungen und sozialkognitiven Lern- und Entwicklungsprozessen in Gruppen. Sie verstehen, was eine mentalisierende Haltung umfasst und können diese, auch in Belastungssituationen, aufrechterhalten oder rasch wiederfinden.
- Die Förderung von Kompetenzen bei der Erkennung und im Umgang mit Stress erleichtert soziales Lernen der Kinder und Jugendlichen ebenso, wie sie zur psychischen Gesundheit und Burn-out-Prävention der pädagogischen Fachkräfte beiträgt.

Tabelle 1: Inhalte des Modellcurriculums und Anzahl der Unterrichtseinheiten

Inhalte des Modellcurriculums		
I. Einführungsworkshop: Vermittlung von theoretischen Grundlagen (28 Std.)		
Modul 1	Grundlagen des Mentalisierungsansatzes	11 Std.
Modul 2	Erkennen von Mentalisierungsstörungen und Stress	7 Std.
Modul 3	Mentalisierungsfördernde Arbeit in und mit Gruppen	6 Std.
Modul 4	Pädagogische Haltung und Interventionen	4 Std.
Modul 8	Lernprozessbegleitung und Evaluation	4 Std.
II. Supervision und Fallarbeit in regional organisierten Gruppen (28 Std.)		
Modul 6	Fallbezogene Selbstreflexion	
III. Abschlussworkshop (33 Std.)		
Modul 5	Interventionen und Toolbox	4 Std.
Modul 6	Fortsetzung fallbezogene Selbstreflexion	7 Std.
Modul 7	Organisationsbezogene Reflexion	8 Std.
Modul 8	Fortsetzung Lernprozessbegleitung und Evaluation	7 Std.
Modul 9	Wissenschaft und Forschungsergebnisse	3 Std.

7. Durchführung

Nachdem die Lehrmaterialien und sechs Lehrfilme erstellt und zugänglich gemacht wurden, fand ein erster Durchgang des Modellcurriculums mit insgesamt 38 Studierenden der Universität Klagenfurt, der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der Evangelischen Hochschule Darmstadt statt. Das günstige Lehrende-Studierende-Verhältnis (neun Lehrende) ermöglichte intensive Kleingruppenarbeit und Abwechslung.

Die Vermittlung der theoretischen Grundlagen (Workshop I) kann ganz oder teilweise online (z. B. asynchron als Selbststudium) stattfinden, dazu bietet sich ein »inverted classroom design« an, wie es z. B. unter dem Begriff »bewusste Praxis« (deliberate practice) beschrieben wird (Blachowiak et al. i. D.). Es verknüpft eine individualisierte Theorie-Vermittlung als Selbststudium (zu Hause) mit der Diskussion von Fragen und praktischen Anwendungen in der Gruppe in Präsenz. Der Vorteil einer Präsenzveranstaltung in kleinen bis mittelgroßen Gruppen über mehrere Tage ist jedoch die Förderung der Beziehung zwischen Lehrenden und Teilnehmenden sowie der Gruppenzusammenhalt innerhalb der Gruppe. Letzterer fördert das Vertrauen und die Öffnungsbereitschaft für die berufsbezogene Selbsterfahrung.

Nachdem in den Modulen 1–4 die theoretischen Grundlagen und eine mentalisierende pädagogische Haltung vermittelt wurden, wurden im Modul 5 (mentalisierungsfördernde Interventionen und Toolbox) Beispiele *aus* der Praxis *für* die Praxis erarbeitet. Die Ergebnisse wurden danach in der Praxis erprobt, im »train the trainer«-Workshop überarbeitet und ergänzt um einen Input zur Psychoedukation. Die fallbezogene Selbstreflexion (Modul 6) erfolgte kontinuierlich über mindestens fünf Termine und wurde anhand eines Protokolls in Anlehnung an die »work discussions« (Turner 2017) strukturiert (eine Anleitung zur Fallreflexion siehe <https://mented.de/erasmus/training>). Zur organisationsbezogenen Reflexion (Modul 7) wurden Beispiele zum mentalisierungsfördernden Umgang mit Gewalt an Schulen (Twemlow et al. 2005) sowie zu Anforderungen an mentalisierungsfördernde Institutionen (Gerspach 2022) diskutiert. Melanie Henter (Universität Landau) stellte in einem Workshop Ausschnitte aus ihrem Promotionsprojekt zur nachhaltigen Implementierung eines mentalisierungsbasierten Konzepts in Organisationen vor. Im Modul 9 (Wissenschaftlicher Hintergrund und Forschung) wurde in einem Workshop (Nicola-Hans Schwarzer, Pädagogische Hochschule Heidelberg) Hilfestellung für die Entwicklung von Fragestellungen und deren Bearbeitung im Rahmen von Qualifikationsarbeiten gegeben.

Nach dem Abschluss des Erasmus+-Projektes konnte durch die Initiative von Pierre-Carl Link (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich) eine Förderung durch die Schweizer Stiftung Movetia⁴ erreicht werden und damit die Mentalisierungstrainings fortgesetzt werden.

8. Evaluation – ist Mentalisieren lehrbar?

»Das Mentalisierungstraining war ein echter Gamechanger in meinem Studium« (Rückmeldung Studentin, Soziale Arbeit EHD).

Im letzten Teil des Trainings wurden ausgiebige Rückmeldungen der Teilnehmenden eingeholt (z. B. Zufriedenheit hinsichtlich der vermittelten Inhalte, thematische Relevanz, didaktische Umsetzung, Partizipationsmöglichkeiten und Angemessenheit des Umfangs der Lehrinhalte). Offene Fragen sollten sicherstellen, dass das Feedback auch relevante Aspekte der Teilnehmenden abdeckt. Des Weiteren wurde der Kompetenz- und Wissenszuwachs evaluiert, es wurden Verbesserungsvorschläge erarbeitet (z. B. Reduzierung der Anzahl der Folien zu den theoretischen Grundlagen), aufgegriffen und umgesetzt.

4 Movetia Projektnr.: 2022–1-CH01- IP-0046; Laufzeit: Oktober 2022 bis Oktober 2024.

Ein eigens entwickelter Evaluationsfilm (»Das Elterngespräch«) wurde als eine erste (experimentelle) Performance-Untersuchung für den pädagogischen Bereich pilotiert. Dieser Film wird derzeit in Folgestudien empirisch hinsichtlich seiner psychometrischen Gütekriterien validiert. Ebenfalls im Prä-Post-Design wurden mithilfe von Fallvignetten und Narrativen die Komplexität und die Veränderungen der Mentalisierungsfähigkeit untersucht. Diese werden in Qualifikationsarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg aktuell ausgewertet.

9. Quantitative Auswertung

Die 38 Teilnehmenden am Modellcurriculum waren überwiegend weiblich, im Mittel 25.7 Jahre alt, hatten wenig Berufserfahrung und nur selten Erfahrung mit Supervision. Erste Ergebnisse einer Prä-Post-Untersuchung zeigen Veränderungen mit kleinen und mittelgroßen Effektstärken in die gewünschten Richtungen. Es zeigte sich eine signifikante *Verbesserung der Mentalisierungsfähigkeit*, eine *Zunahme von epistemischem Vertrauen* und *Abnahme von epistemischem Misstrauen*. Auch in den Bereichen Psychopathologie und Symptomatik zeigten sich Verbesserungen: Eine Verringerung von Depressivität und agoraphobischen Ängsten, sowie eine *Verbesserung des Persönlichkeitsfunktionsniveaus*⁵. Auch wenn die selbsteingeschätzten Veränderungen (Fragebögen) erst vorläufig sind (Pilotstudie) und die qualitative Auswertung der Ergebnisse (Performance) noch aussteht, so weisen sie in Verbindung mit den bisher durchgeführten Untersuchungen (siehe oben) darauf hin, dass in einer intensiven Fortbildung über sechs Monate mit einem großen Anteil berufsbezogener Selbstreflexion (z. B. Rollenspiele, Fallarbeit, organisationsbezogene Reflexion) und partizipativen Elementen (Lernprozessbegleitung) eine signifikante Verbesserung der Mentalisierungsfähigkeit der Teilnehmenden erreicht werden kann.

10. Multiplikator:innenfortbildung (train the trainer)

Aufbauend auf dem *Curriculum Mentalisierungstraining*, also der Vermittlung der theoretischen Grundlagen, der fallbezogenen Arbeit und einem Abschlussblock (Insgesamt ca. 90 Unterrichtseinheiten), wurde für praxiserfahrene und

5 Ausführlichere Informationen siehe Modul 8: Lernprozessbegleitung und Evaluation: <https://mented.de/erasmus/training>.

interessierte Teilnehmende ein Workshop (ca. 33 Unterrichtseinheiten) konzipiert und durchgeführt. Ziel dieses Workshops war es, Teilnehmer:innen zu schulen, damit diese selbständig Fort- oder Weiterbildungen in Organisationen durchführen können (z. B. Organisationen, in denen sie selbst tätig sind). Ein Beratungsleitfaden sowie ein Manual fassten die Rückmeldungen und Erfahrungen der Teilnehmenden, einschließlich der Evaluationsergebnisse, zusammen. Sie dienen als Anleitung für eine Umsetzung des Mentalisierungsansatzes in der pädagogischen Praxis und in der Weitervermittlung. Dazu zählen ebenso *Tipps zur Aufrechterhaltung effektiven Mentalisierens* im Alltag (Hutsebaut et al. 2023), eine Anleitung zur Fallreflexion (Behringer 2021) sowie Hinweise *für die Implementierung eines mentalisierungsbasierten Konzeptes in Organisationen* (siehe: <https://mented.de/erasmus/training#intellectual-output2>). Als Fazit aus der Diskussion über Aspekte, die zu einer gelingenden Implementierung des Mentalisierungsansatzes beitragen, gilt: Veränderungen sollten von der Leitungsebene unterstützt, aber nicht von oben herab gefordert werden. Veränderungen sollten als eine Möglichkeit eingeführt werden, Pädagog:innen zu helfen und sie zu stärken, ausgehend von den täglichen Schwierigkeiten, die sie erkennen. Veränderungen sollten es den Pädagog:innen ermöglichen, ausreichend in ihrer Komfortzone zu bleiben (und nicht etwas völlig Neues zu tun). Die Veränderungen sollten von einem kleinen Unterteam initiiert werden, um gegenseitige Unterstützung zu gewährleisten. Der Nutzen der Veränderung sollte messbar sein, damit die Motivation erhalten bleibt.

Für eine Verbreitung und Entwicklung des Mentalisierungsansatzes in pädagogischen Handlungsfeldern ist es ebenso wichtig, Neugier und Interesse für Projektinhalte und -ergebnisse in der (Fach-)Öffentlichkeit zu wecken. Dafür wurden die erarbeiteten Lehrmaterialien, Lehrfilme und die Evaluationsergebnisse aufgearbeitet und für interessierte Fachkräfte leicht zugänglich gemacht (<https://mented.de/erasmus/>). Auch Informationsveranstaltungen, Fachtage, Publikationen sowie Podcasts und eine Website tragen zur Dissemination bei (<https://mented.de/aktuelles>).

11. Schlussfolgerungen und Ausblick: implizites soziales Lernen

Aktuelle konzeptionelle Weiterentwicklungen des Mentalisierungstrainings für pädagogische Fachkräfte befassen sich mit Effekten unterschiedlicher Intensität und Dauer von Mentalisierungstrainings (wenige Tage bis sechs Monate) sowie mit der Bedeutung eines mentalisierenden Umfelds für die Vermittlung und unterschiedlichen Vermittlungswegen (explizites und implizites Lernen).

Ein mentalisierendes Umfeld umfasst die Qualität der affektiven Beziehungen zu wichtigen Bezugspersonen (zu Hause, in Peergroups, im Klassenzimmer) und gilt als wichtige Determinante für Entwicklungserfolge (Hutsebaut et al. 2023). Eine Verbesserung der Qualität von Beziehungen erfordert gelingendes Mentalisieren im gesamten sozialen Umfeld. Daher sollte das soziale Umfeld in die Interventionen direkt oder indirekt einbezogen werden (z. B. durch Psychoedukation, Beratung von Eltern, Erzieherinnen, Lehrkräften oder Sozialpädagoginnen). Für die Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte ist z. B. die Frage relevant: Wer ruft bei Ihnen selbst und bei anderen Schüler:innen oder Kolleg:innen negative emotionale Reaktionen hervor? Wer in Ihrer Gruppe ist schwer zu erreichen? Wie fühlt sich das Kind »von innen«? Dies geschieht, um epistemisches Misstrauen oder unsichere Bindungen zu erkennen, denn Mentalisieren ist das Gewebe, aus dem unterstützende, lernende Beziehungen bestehen. The »[...] the trainee (client) learns to mentalize by being mentalized themselves« (Sharp et al. 2020, S. 11).

Während im Mentalisierungstraining für pädagogische Fachkräfte und Studierende ein multimodaler Zugang gewählt wurde, der explizites Lernen und Anleitung (z. B. Wissensvermittlung) mit Aspekten impliziten Lernens (Lernprozessbegleitung, Rollenspiele, Spiele) verbunden hat, fokussieren neuere Entwicklungen innerhalb des Mentalisierungsansatzes stärker auf Aspekte impliziten sozialen Lernens. Ausgangspunkt ist die Kritik an Weiterbildungen in psychodynamischen Verfahren und in Mentalisierungsbasierter Therapie, die einen Mangel an konkreten Operationalisierungen der zentralen Inhalte aufweisen (Sharp et al. 2020; Taubner/Sharp 2023).

Aufgrund der Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit im Kontext bedeutender Beziehungen geht die Arbeitsgruppe um Carla Sharp (2020) davon aus, dass Wissensvermittlung (z. B. Psychoedukation), also Versuche, Mentalisieren explizit zu unterrichten, nicht ausreichen. Sie schlägt vor, eine mentalisierende Kultur zu schaffen und an Mustern der sozialen Kommunikation anzusetzen, die Vertrauen fördern, um implizites Mentalisieren anzuregen (mentalisieren »from inside out«). Im Gegensatz zum eher instruktiven, interpretativen oder auf Fertigkeiten basierenden Lernen beinhaltet implizites Lernen die Verinnerlichung eines prozeduralen Schemas für die Reflexion verschiedener Lebenssituationen. Damit wird in der Konzeption von Veränderungsprozessen ein Übergang vom Inhalt (*was*) zum Prozess (*wie*) vollzogen. Eine stärker prozedural verankerte Perspektive ermöglicht eine flexible Auseinandersetzung mit zukünftigen Lebensherausforderungen und fördert die Fähigkeit, eigene Lösungen entdecken zu können (Taubner/Sharp 2023).

Effektives Mentalisieren könnte indirekt unterrichtet werden, ohne Instruktionen, indem der Prozess operationalisiert wird und Strategien angewendet

werden, die auf dem Modell des sozialen Lernens basieren, das zuerst von Lev Vygotskij (1978)⁶ entwickelt wurde (Sharp et al. 2022). Soziales Lernen wird hier verstanden als eine funktionelle Konsequenz des Beziehungsaufbaus.

»Es gibt weitere signifikante Belege für die Natur des sozialen Lernens, das auf gemeinsamer Intentionalität und Mentalisierung beim Menschen beruht, dass die Qualität der Beziehung eines Kindes zu einem Kommunikator zu einem großen Teil das Ausmaß bestimmt, in dem das Kind Informationen vom Kommunikator erwirbt und realisiert« (Sharp et al. 2022, S. 12, Übersetzung HK).

Um implizites soziales Lernen umzusetzen, sollen Fachkräfte zunächst für die emotionalen und kognitiven Komponenten sensibilisiert werden und lernen, ihre Mikro-Interaktionen mit ihren Adressat:innen über Video-Feedback zu beobachten und zu verstehen (Blachowiak et al., i. D.). Die emotionalen Komponenten impliziten Lernens (Wärme, Lächeln, Blickkontakt, Synchronität, Abwechslung, Empathie, Freude teilen usw.) entsprechen den wirksamen Zutaten einer Psychotherapie, die jedoch oft nicht systematisch trainiert werden. Wie die Arbeitsgruppe um Sharp erläutert (Sharp et al. 2020), signalisieren die vermittelnden Komponenten z. B. Kindern ein starkes Interesse an ihren mentalen Zuständen und stellen einen »Königsweg« zur Bildung von epistemischem Vertrauen dar, weil sie die Anerkennung der Subjektivität und Handlungsfähigkeit des Gegenübers beinhalten und ein Interesse an Zusammenarbeit und Kooperation anzeigen. Die kognitiven Komponenten können, besonders in hochemotionalen Interaktionen, nützlich sein, da sie helfen, Interaktionen zu strukturieren.

Schließlich kann implizites Lernen auch über die frühkindliche Bildung (Caregivers) hinaus auf andere schulische und außerschulische Bildungsräume erweitert werden.

Ergänzt wird implizites Lernen um die Haltung des Nicht-Wissens, in der berücksichtigt wird, dass die mentalen Zustände des anderen nur erahnt werden

6 Im Hinblick auf die Entwicklung der höheren (d. h. nicht angeborenen) psychischen Funktionen geht Vygotskij von folgender Prämisse aus: Das Individuum für sich wird zu dem, was es an sich ist, nur durch das, was es für andere ist. Jede psychische Funktion tritt in der Entwicklung des Kindes zweimal, nämlich auf zwei Ebenen, in Erscheinung – zunächst auf der sozialen, dann auf der psychischen Ebene (also zunächst zwischenmenschlich als interpsychische, dann innerhalb des Kindes als intrapsychische Kategorie). »Hinter allen höheren Funktionen und ihren Beziehungen verbergen sich entwicklungspsychologisch gesehen daher soziale Beziehungen, d. h. reale Beziehungen zwischen Menschen« (Lanwer/Kirsch 2019).

können. Zudem wird das implizite Lernen dadurch ergänzt, die eigene Mentalisierung des:der Lehrenden zu reflektieren und neugierig zu bleiben, ohne zu interpretieren. Das hier skizzierte, implizit vermittelte Lernen im sozialen Kontext einer professionellen Beziehung gilt als wichtiger Veränderungsmechanismus, der die Metapher einer »korrigierenden emotionalen Erfahrung«, wie sie in der Pädagogik häufig verwendet wird, operationalisiert, in einzelne Schritte aufteilt und so leichter lehr- und lernbar macht.

Literatur

- Allman, M./Kulesz, P./Marais, L./Sharp, C. (2023): Impact of the Mediation Intervention for Sensitizing Caregivers on Mentalizing in Orphans and Vulnerable Children in South Africa. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 386–398. <https://doi.org/10.1080/15289168.2023.2275230>
- Behringer, N. (2021): *Mentalisieren in der Heimerziehung. Eine qualitative Untersuchung zu reflexiven Prozessen bei pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden, Berlin.
- Blachowiak, T. V./Berning, A./Hauschild, S./Taubner, S. (2024): Mentalisierungsbasierte Therapie über Deliberate Practice lernen. *Psychotherapie im Dialog*, 25 (02), 62–65. DOI: 10.1055/a-2123-9726
- Chow, D. L./Miller, S. D./Seidel, J. A./Kane, R. T./Thornton, J. A./Andrews, W. P. (2015): The role of deliberate practice in the development of highly effective psychotherapists. *Psychotherapy*, 52 (3), 337–345. <https://doi.org/10.1037/pst0000015>
- Cologon, J./Schweitzer, R. D./King, R./Nolte, T. (2017): Therapist Reflective Functioning, Therapist Attachment Style and Therapist Effectiveness. *Adm Policy Ment Health*, 44 (5), 614–625. DOI: 10.1007/s10488-017-0790-5
- Dziobek, I./Fleck, S./Kalbe, E./Rogers, K./Hassenstab, J./Brand, M./Kessler, J./Woike, J. K./Oliver, T./Wolf, O. T./Convit, A. (2006): Introducing MASC. A movie for the assessment of social cognition. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (5), 623–636. DOI: 10.1007/s10803-006-0107-0
- Ensink, K./Maheux, J./Normandin, L./Saburin, S./Diguier, L./Berthelot, N./Parent, K. (2013): The impact of mentalizationtraining on the reflective function of novice therapists: a randomized controlled trial. *Psychotherapy research*, 23 (5), 526–538.
- Fagerbakk, S. A./Sørhøy, S. H./Nilsen, T./Laugen, N. J. (2023): Does clinical training improve mentalization skills in future therapists? A comparison of first and last year students of clinical psychology and of engineering. *Frontiers in Psychology* 14. 1066154. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1066154
- Fonagy, P. (1991): Thinking about thinking: some clinical and theoretical considerations in the treatment of a borderline patient. *Int J Psychoanal*, 72, 639–656.
- Fonagy P./Nolte T. (2023): *Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern*. Stuttgart.
- Fonagy, P./Target, M./Steele, H./Steele, M. (1998): *Reflective-Functioning Manual. Version 5.0 for Application to Adult Attachment Interviews*. London.
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E. L./Target, M. (2004): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart.
- Georg, A. K./Hausschild, S./Schröder-Pfeiffer, P./Kasper, L. A./Taubner, S. (2022): Improving working relationships with families in German early childhood interventions home visitors:

- a quasi experimental training study. *BMC-Psychology*, 10, 302. Doi.org/10.1186/s40359-022-01009-x
- Gerspach, M. (2022): Anforderungen an eine mentalisierungsfördernde Institution. In: H. Kirsch/ T. Nolte/S. Gingelmaier (Hg.): *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren*. Göttingen.
- Gingelmaier, S./Kirsch, H. (Hg.): *Praxisbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik*. Göttingen.
- Held, J./Wagener, C./Armbruster, N./Neuls, B./Kirsch, H. (2018): Mentalisierungsfördernde Interventionen in der Justizvollzugsanstalt. In: S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg (Hg.): *Handbuch Mentalisierungs-basierte Pädagogik* (S. 220–229). Göttingen.
- Hutsebaut, J./Nijssens, L./van Vessem, M. (2023): *The Power of Mentalizing. An Introductory Guide on Mentalizing, Attachment, and Epistemic Trust for Mental Health Care Workers*. Oxford.
- Jansen, N./Kühl, J./Eller, N./Kongdon, P./Firkc, C. (2023): Mentalizing Capacity Partially Mediates the Relationship Between Attachment and Stress, Depression, and Anxiety in Social Work Students. *Clinical Social Work Journal*, 51, 339–353. <https://doi.org/10.11007/s10615-023-00882-2>
- Kirsch, H. (Hg.) (2014): *Das Mentalisierungskonzept in der Sozialen Arbeit*. Göttingen.
- Kirsch, H./Brockmann, J./Taubner, S. (2016): *Praxis des Mentalisierens*. Mit einem Vorwort von Antony Bateman. Stuttgart.
- Klein, P. S. (1996): *Early intervention: cross-cultural experiences with a mediational approach*. Milton Park.
- Klein, J./Armendinger, T./Kirsch, H. (2013): Bindung und Mentalisierung in der Kindertagesstätte – ein Lehr-Praxis-Projekt. In: W. Schwendemann/H.-J. Puch. (Hg.): *Evangelische Hochschulperspektiven Band 9: Theorie-Praxis-Partizipation* (S. 189–201). Freiburg.
- Knox, J. (2016): Epistemic Mistrust: A Crucial Aspect of Mentalization in People with a History of Abuse? *British Journal of Psychotherapy*, 32 (2), 226–236.
- Lanwer, W./Kirsch, H. (2019): Das Zukünftige im Vergangenen – zur Aktualität erkenntnistheoretischer Positionen bei Alfred Adler und Lev Vygotskij. Editorial. *Zschr. f. Individualpsychol.*, 44, 232–235.
- Lecours, S./Bouchard, M.-A. (1997): Dimensions of Mentalisation: Outlining levels of psychic transformation. *Int. J. Psycho-Anal.*, 78, 855–875.
- Luyten, P./Fonagy, P./Lowyck, B./Vermote, R. (2015): Beurteilung des Mentalisierens. In: A. W. Bateman/P. Fonagy (Hg.): *Handbuch Mentalisieren* (S. 67–90). Gießen.
- Perry, M. A./Creavey, K./Arthur, E./Humer J. C./Lundgren, P. J./Rivera, I. (2020): Cultivating emotional intelligence in child welfare professionals: A systematic scoping review. *Child Abuse Negl.*, 110 (Pt 3). DOI: 10.1016/j.chiabu.2020.104438
- Polnay, A./MacLean, C./Lewington, E./Patrick, J. (2015): A pilot before-and-after study of a brief teaching programme for psychiatry trainees in mentalizing skills *Scott Med J.* 60 (4), 185–91 (E-Pub 2015). DOI: 10.1177/0036933015608125
- Schultz-Venrath, U. (2021): *Mentalisieren des Körpers*. Stuttgart.
- Schwarzer, N.-H./Behringer, N./Beyer, A./Gingelmaier, S./Henter, M./Müller, L.-M./Link, P.-C. (2023): Reichweite einer mentalisierungs-basierten Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – ein narratives Review. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 5, 90–102. <https://doi.org/10.35468/6021-06>
- Sharp, C./Shohet, C./Givon, D./Penner, F./Marais, L./Fonagy, P. (2020): Learning to mentalize: A mediational approach for caregivers and therapists. *Clinical Psychology – Science and Practice*, 27:e, 12334. DOI: 10.1111/cpsp.12334
- Sharp, C./Kulesz, P./Marais, L./Shohet, C./Rani, K./Lenka, M./Cloete, J./Vanwoerden, S./Givon, D./Boivin, M. (2022): Mediational intervention for sensitizing Caregivers to improve mental health outcomes in orphaned and vulnerable children. *JClinChild. Adolesc Psychol*, 51 (5), 764–779. <https://doi.org/10.1080/15374416.2021.1881903>

- Strauß, B./Nolte, T. (2020): Bindungsforschung. In: U. Egle/C. Heim/B. Strauß/R. von Känel (Hg.): Psychosomatik – Neurobiologisch fundiert und evidenzbasiert (S. 171–184). Stuttgart.
- Taubner, S./Evers, O. (2022): Kann man Super-Shrinks ausbilden? Kompetenzentwicklung in der Psychotherapie. *Die Psychotherapie* (online), 67, 400–407. DOI: doi.org/10.1007/s00278-022-00609-7
- Taubner, S./Sharp, C. (2024): Mentale Flexibilität durch implizites soziales Lernen – Metamodell für Veränderungsprozesse in der Psychotherapie. *Psychotherapie*, 69, 24–32. <https://doi.org/10.1007/s00278-023-00696-0>
- Taubner, S./Wolter, S. (2016): Mentalisierung, Affektregulation, Empathie. In: G. Poscheschik/B. Traxl (Hg.): Handbuch Psychoanalytische Entwicklungswissenschaft (S. 147–165). Gießen.
- Taubner, S./Wolter, S./Rabung, S. (2015): Effectiveness of early-intervention programs in German-speaking countries – A meta-analysis. *Mental Health and Prevention*, 3 (3), 69–78. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2015.07.001>
- Taubner, S./Fonagy, P./Bateman A. W. (2019): Mentalisierungsbasierte Therapie. Göttingen.
- Trivette, C. M./Dunst, C. J./Hamby, D.W/O’Herin, C. E. (2009): Characteristics and Consequences of Adult Learning Methods and Strategies. *Practical Evaluation Reports*, 2 (1).
- Turner, A. (2017): Different Layers of Reflection: Work Discussion as a Trigger for »Reflection in and on Emotion« in Educational Action Research. In: P. Ramalingam/B. Hanfstingl (Hg.): *Action Research in Educational Systems: Austrian Models in Indian Contexts* (S. 61–72). Delhi.
- Twemlow, S. W./Fonagy, P./Sacco, F. (2005): A developmental approach to mentalizing communities: A model for social change. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 69, 265–281.
- Vaillant, G. E. (2012): *Triumphs of Experience. The men of the Harvard Grant Study*. Harvard Cambridge, Massachusetts.
- Vygotskij, L. (1978): *Mind in society*. Harvard.
- Welstead, H. J./Patrick, J./Russ, T. C./Cooney, G./Mulvenna, C. M./Maclean, C./Polnay, A. (2018): Mentalising skills in generic mental healthcare settings: can we make our day-to-day interactions more therapeutic? *BJPsych Bull*, 42 (3), 102–108. DOI: 10.1192/bjb.2017.29