

# »Wer mentalisiert, versteht den anderen besser« – Mentalisieren als entwicklungsorientierte Professionalisierungsstrategie

Pierre-Carl Link, Noëlle Behringer, Lucia Maier, Stephan Gingelmaier, Holger Kirsch, Tobias Nolte, Agnes Turner, Xenia Müller, Nicola-Hans Schwarzer

Der Beitrag beschreibt das Mentalisieren als entwicklungsorientiertes Konzept für die Lehrpersonenbildung. Das Konzept setzt an der Haltung und Entwicklung der Lehrpersonen an und verändert die heilpädagogischen Prinzipien Beziehungsgestaltung und Strukturierung nicht nur, sondern erweitert diese um ein drittes Moment: die Mentalisierung. Lehrpersonen handeln manchmal aus Bedürfnissen, Zwängen oder Sehnsüchten heraus. Hier kommt das Mentalisierungskonzept ins Spiel und damit die Fähigkeit, die innere psychische Welt bei sich und anderen wahrzunehmen und verstehen zu können. Das Mentalisieren setzt bei den Professionellen an und bildet die Brücke zwischen Kindern und Lehrpersonen.

## *Hintergrund und Problemaufriss*

Lehrpersonen sind aktuell vor besondere Herausforderungen gestellt. Neben dem Fachpersonenmangel fordern inklusive und integrative Bildung Lehrpersonen heraus. Unterrichtsstörungen, Kinder und Jugendliche mit herausforderndem Verhalten belasten Lehrpersonen mitunter am meisten. Hinzu kommt die gesteigerte Komplexität des Lehrberufs, sowie stressinduzierende Phänomene wie beispielsweise das Crowding (Link & Abelein, 2022). Dabei kommt dem entwicklungsorientierten Konzept Mentalisieren eine Schlüsselrolle zu, denn es ist die Voraussetzung für resiliente Adaptivität angesichts bestehender Belastungen und Stresserleben (Lenz, 2021). Mentalisieren, im weiten Sinne verstanden als Selbstreflexion, kommt damit eine gesunderhaltende Funktion zu (Gingelmaier & Schwarzer, 2021). Bei den meisten Lehrpersonen findet dies in den alltäglichen Interaktionen automatisch statt. Bei zu starkem Stresserleben und Belastungen besteht aber das Risiko, dass die Fähigkeit zu Mentalisieren beeinträchtigt ist oder gar zusammenbricht. Durch die Verbesserung der Mentalisierungsfähigkeit sollen sowohl eigenes Verhalten und Erleben der Lehrperson als auch das anderer

Personen verstehbar werden, um so in konflikthafter Unterrichtssituationen freier, achtsamer und beziehungsfähiger zu sein.

### *Der Lehrberuf: Zu seinen erhöhten Belastungen und ihren Folgen*

Folgt man Schaarschmidt und Kieschke (2013, S. 82), dann ist die Profession der Lehrperson eine, »die in besonderem Masse mit psychischen Belastungen verbunden sind, und unbestritten dürfte sein, dass sich in den letzten Jahren noch eine weitere Zuspitzung der Belastungssituation abzeichnete«. Belastungsinduzierende Aspekte können die unklare Regelung von Arbeitszeiten, eine grundsätzliche Offenheit der beruflichen pädagogischen Arbeit samt unklarer Tätigkeitsdefinition, ein diffuser Zustand zwischen pädagogischer Freiheit und Reglementierungen sowie die auf der gesetzlich verankerten Schulpflicht aufbauende, tagtägliche Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern sein (Rothland, 2013). Aber auch bei klar vorgegebener Tätigkeitsdefinition kann es zu Stress- und Belastungserleben kommen. Im Kanton Zürich gibt es beispielsweise seit 2017 den sogenannten »neu definierten Berufsauftrag« (Kanton Zürich, Bildungsdirektion, 2022). Lehrpersonen müssen nun auch Zeit erfassen und es ist klar vorgegeben, wie viele Stunden für Unterricht, Vorbereitung, Elterngespräche und Administratives vorgegeben ist. Dies kann für Lehrpersonen einerseits entlastend, gleichzeitig aber auch belastend sein und sehr viel Stress verursachen. Gerade aus der Praxis hört man Stimmen von Lehrpersonen, die argumentieren, dass der *Mental load* beziehungsweise die Belastung nicht in Stunden dokumentierbar ist.

Die Folgen hoher Belastung im Lehrberuf lassen sich zu drei Aspekten bündeln:

1. Stressbedingte Arbeitsausfälle führen zu erheblichen Kosten. Zahlen, die das Ausmass an Kosten zumindest andeuten, liefert bspw. für das deutsche Bundesland Bayern ein Bericht des Bayrischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes (2003). Dieser schätzt die Kosten infolge von Früh pensionierung verbeamteter Lehrpersonen lediglich in Bayern auf jährlich knapp 250 Millionen Euro.
2. Zugleich begrenzt sich berufsbezogenes Belastungserleben in seinen Auswirkungen nicht auf berufliche Leistungsbereiche. Ausgeprägte Belastung wirkt sich auch auf Erlebensbereiche ausserhalb der beruflichen Tätigkeit aus.
3. In jüngerer Zeit offenbaren empirische Arbeiten zudem Einblicke in den Zusammenhang von Belastungserleben und der Qualität pädagogischer Arbeit (Klusmann & Richter, 2014, S. 205). Auch die empirischen Arbeiten von Schaarschmidt, Kieschke und Fischer (1999) zeigen Zusammenhänge zwischen der erlebten Belastung und den selbsteingeschätzten pädagogischen Kompetenzen bei Lehrpersonen. Insbesondere bei hoher Belastung schreiben sich die Lehrpersonen geringe fachliche Kompetenzen zu. Dass

die Gesunderhaltung von Lehrpersonen und das Verhalten und Erleben von Schüler:innen zusammenhängen, ist eine Grundidee des Mentalisierungskonzeptes in der Pädagogik. So scheint neben einer herabgesetzten Qualität des Unterrichts ein hohes Belastungserleben bei Lehrpersonen mittelfristig auch die Motivation von Schüler:innen zu beeinträchtigen (Klusmann, Richter & Lüdke, 2016; McLean & McDonald Connor, 2015). Dies erscheint den Autor:innen dieses Beitrags als wesentlicher Aspekt, wenn nicht sogar als Voraussetzung für eine stärkere Entwicklungsorientierung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

### *Mentalisieren und das Mentalisierungskonzept als entwicklungsorientiertes Brückenkonzept*

Das Mentalisierungskonzept wurde in den 1990er-Jahren von der Arbeitsgruppe um Peter Fonagy, Mary Target und Anthony Bateman entwickelt. Neben psychoanalytischen Modellen und der Bindungstheorie bezieht es soziokognitions-theoretische und anthropologische Grundlagen mit ein (Schultz-Venrath, 2015). Mentalisieren ist die Fähigkeit eines Individuums, implizit und explizit eigene und fremde Handlungen als sinnhaft und intentional begründet zu verstehen. Durch diesen Prozess können in interaktionellen Prozessen die eigenen und fremden psychischen/mentalenen Zustände (wie etwa persönliche Wünsche, Bedürfnisse, Gefühle, Überzeugungen) als dem menschlichen Verhalten zugrunde liegend gelesen werden (Fonagy et al., 2018). Über Mentalisieren wird es möglich, »sich selbst von aussen und andere von innen zu betrachten« (Allen et al., 2016, S. 393). Darüber wird ein sozialer Austausch gefördert. Diese Fähigkeit, eigenes und fremdes Verhalten mit mentalenen Zuständen zu interpretieren, ist eine intersubjektive Entwicklungserrungenschaft, bei der insbesondere die Beziehung des Säuglings zu seinen Bezugspersonen von eminenter Bedeutung ist, da deren kontingent responsives Mentalisieren die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit und Affektregulation des Kindes fördert (Fonagy et al., 2018). Mentalisieren ist mit einem Erkenntnisvertrauen, das als epistemisches Vertrauen bezeichnet wird, verbunden. Dieses meint die Offenheit für den Transfer von Wissen und Kultur (Fonagy & Allison, 2014). Da epistemisches Vertrauen die Bereitschaft erhöht, von Anderen zu lernen, ist es eine Grundvoraussetzung für entwicklungsorientiertes Soziales Lernen. Somit gilt die Mentalisierungsfähigkeit als relevante Facette pädagogisch-professioneller Handlungskompetenz (Schwarzer, 2020). Sie ist Grundlage für gelingende und befriedigende Beziehungen und trägt zur Selbstregulation bei (Schwarzer et al., 2021). Sie ist entwicklungsorientiert, d. h. veränderbar, ermöglicht in komplexer werdenden sozialen Beziehungen einen adäquaten interaktionellen Prozess und nimmt so moderierenden Einfluss auf diese (Taubner, 2016). Zugleich ist sie störanfällig und kann unter inter- oder

intrapersonellem Stress in Form eines Rückfalls auf prämentalisierende Denk- und Erlebensmodi scheitern. In diesen Modi ist die Perspektivenübernahme sowie eine Flexibilität in der Zuschreibung möglicher mentaler Zustände nicht mehr möglich und die Affektregulation ist erschwert (Fonagy et al., 2018).

### *Mentalisieren als entwicklungsorientierte schützende Ressource*

#### Theoretische Grundlagen

Unter Verweis auf das hohe Belastungserleben bei Lehrpersonen ist die Kenntnis von potentiell schützenden Fähigkeiten, die (1.) Lehrpersonen helfen, mit den Anforderungen ihrer beruflichen Tätigkeit umzugehen, und die (2.) erlern- und veränderbar sind, von hoher Relevanz (Klusmann & Waschke, 2018, Aktionsrat Bildung, 2014).

Im Zentrum stehen jetzt nicht mehr allein die Suche nach potenziell gesundheits-schädigenden Anforderungsbedingungen, denen Lehrerinnen und Lehrer ausgesetzt sind, sondern der Fokus richtet sich auf die spezifischen Ressourcen und Widerstandsfaktoren, die die Gesundheit von Lehrpersonen stärken und die diese nutzen können, um gesund mit den Anforderungen ihres Berufs umzugehen (Döring-Seipel & Dauber, 2013, S. 12).

An diesem Punkt kommt die Mentalisierungsfähigkeit ins Spiel: Theoretische Arbeiten weisen der Mentalisierungsfähigkeit auch abseits klinischer Stichproben eine bedeutsame Rolle in der Verarbeitung psychosozialer Stressoren zu. So könnte es robustes Mentalisieren als innerpsychisches »Filtersystem« Individuen gestatten, sich an widrige und aversive Umstände resilient anzupassen (Stein, 2016). Die jüngere Theoriebildung des Mentalisierungskonzepts stellt eine plausible Annahme in Aussicht, in welcher Art und Weise robustes Mentalisieren einen förderlichen Einfluss auf Wohlbefinden und psychisches Gesundheitserleben bzw. Gesunderhaltung verüben könnte (Gingelmaier et al., 2022). Hinzu kommt in der aktuellen Mentalisierungsforschung, dass man dem epistemischen Vertrauen zunehmend mehr Einfluss als sozialer Wirkfaktor denn als individueller Wirkfaktor zuschreibt (Gingelmaier et al., 2021). Das Konzept des epistemischen Vertrauens erweitert den Mentalisierungsansatz, wodurch Mentalisieren um eine Metatheorie sozial vermittelter Lernprozesse erweitert wird. Mit epistemischem

Vertrauen ist die Verlässlichkeit auf Personen und das Vertrauen-Können auf Personen als sichere Quelle von Informationen.

Wichtiger Schritt der Professionalisierung in (sonder)pädagogischen Interaktionen wäre es demnach, im Zuge wohlwollend- und verlässlich-mentalischerer pädagogischer Haltung [...] und sich daraus ergebender Beziehung beim Kind als intentionalen Akteur, dessen Erleben und Verhalten einer eigenen und wirkmächtigen mentalen Realität unterliegt, epistemisches Vertrauen zu fördern. Eine derartige Haltung basiert auf einem mentalisierenden Verständnis der pädagogischen Fachkraft, manifestiert sich in der Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung über ostensive Signale. Die damit einhergehende (Wieder-)Öffnung für sozial vermittelte Lernprozesse bietet dann Möglichkeiten, emotional-soziale Lern- und Entwicklungsprozesse mit dem Kind durch emotional-soziale Lern-, Erziehungs- und Bildungsangebote sukzessive erfahrbar zu machen (Gingelmaier, Schwarzer, Nolte & Fonagy, 2021).

Empirische Befunde zur protektiven Funktion der Mentalisierungsfähigkeit

Eine Reihe empirischer Befunde bestätigen die unterstellte gesundheitserhaltende Funktion der Mentalisierungsfähigkeit (Borelli et al., 2019; Ballespi et al., 2019). In einer Studie von Schwarzer (2019) zeigte sich zum Beispiel, dass der negative Einfluss des Belastungserlebens von über 500 angehenden und bereits berufstätigen pädagogischen Fachpersonen auf die selbstberichtete psychische Gesundheit über die Mentalisierungsfähigkeit vermittelt wurde. Diese verübte im Wirkungsgefüge einen gesundheitsfördernden Einfluss und konnte einen Teil der Belastung kompensieren. Insbesondere die auf das Selbst bezogene Mentalisierungsfähigkeit, respektive die Selbstreflexion erwies sich dabei als wirkmächtig. Unter Verweis auf die angeführten empirischen Arbeiten lässt sich die These bestätigen, dass robustes Mentalisieren einen protektiven Faktor darstellt. Mentalisieren scheint eine angemessenere Selbstwahrnehmung im Hinblick auf aversive Stimuli zu gestatten und stellt aufbauend darauf ein reflektierbares Belastungserleben in Aussicht, das es Betroffenen ermöglicht, ein profundes Verständnis für eigenes Erleben zu entwickeln und ggf. neu zu bewerten.

*Zur entwicklungsorientierten Förderbarkeit der Mentalisierungsfähigkeit – die Gruppe als Spiegelsaal der Resonanz*

Empirische Befunden bestätigen zudem, dass die Mentalisierungsfähigkeit zum Beispiel bei psychisch Erkrankten durch psychotherapeutische Interventionen förderbar ist (Levy et al., 2006). Adkins, Luyten und Fonagy (2018) zeigten, dass auch kürzere Interventionen mentalisierende Verstehensprozesse bei Erwachsenen stärken können. Aufbauend auf diesen Befunden wurde in einem ersten

Forschungsprojekt anhand eines längsschnittlich angelegten Kontrollgruppen-  
designs die mentalisierungsfördernde Wirkung eines aus insgesamt 15 Sitzungen  
à 90 Minuten bestehenden Supervisionsangebots für Studierende der Pädagogi-  
schen Hochschule Ludwigsburg empirisch geprüft (Gingelmaier & Schwarzer,  
2019). Am Supervisionsangebot teilnehmende Studierende arbeiteten gemeinsam  
in der Supervisionsgruppe an Fällen aus eigenen schulpraktischen Erfahrungen.  
Hierbei stand stets die Bemühung im Mittelpunkt, über mentale Zustände als  
Ursache der komplexen und häufig als schwierig erlebten interaktionellen Dy-  
namiken nachzudenken. Die Supervision in Gruppen unterstützte das Mentali-  
sieren der Teilnehmenden zudem, indem sie sich die gruppenspezifische Multi-  
perspektivität zunutze machte und mentalisierende Reflexionsprozesse durch  
die gezielte Fokussierung auf eigene und fremde, mentale Prozesse initiierte. Die  
Gruppe wirkt hierbei »wie ein Spiegelsaal, der die Möglichkeit zu multipersonaler  
Resonanz eröffnet« (Schultz-Venrath & Felsberger, 2016, S. 11).

Insgesamt liessen sich in der Studie Entwicklungstendenzen nachvollziehen,  
die die förderliche Wirkung des Supervisionsangebots anzeigten. Während die  
Mentalisierungsfähigkeit der Supervisionsgruppe zunahm, war eine ähnliche  
Entwicklung für die Kontrollgruppe nicht nachvollziehbar – stattdessen bewegten  
sich die Proband:innen der Kontrollgruppe auf einem vergleichbaren Niveau wie  
zum ersten Erhebungszeitpunkt. Vertiefend ist anzumerken, dass die Supervisi-  
onsgruppe der Kontrollgruppe im Hinblick auf die erfasste Mentalisierungsfä-  
higkeit zum ersten Erhebungszeitpunkt sogar unterlegen war.

Diese Befunde sowie die Erkenntnisse aus der einschlägigen Forschung ermu-  
tigten das internationale Forschungsnetzwerk MentEd.net (mentalisierungsbasierte Pädagogik) ein umfassendes Curriculum für pädagogische Fachpersonen  
als Drittmittel-Projekt (gefördert durch Erasmus+) zu entwerfen und aktuell für  
das Schweizer Bildungssystem auf Tertiärstufe zu adaptieren (gefördert durch  
MOVETIA; Link et al., 2022a; 2022b). Das Curriculum umfasst insbesondere eine  
vertiefte Einführung in Grundlagen der Mentalisierungstheorie, kontinuierliche  
Fallarbeit unter mentalisierungsbasierter Supervision, Überträge auf empirische  
Fragestellungen, eine konkrete Anwendung der Inhalte in alltagsnahen spiel- und  
erlebnispädagogischen sowie gruppenspezifischen Situationen.

Deshalb werden im folgenden Kapitel erste anwendungsorientierte Ergebnisse  
aus dem MentEd-Netzwerk präsentiert. Es werden Möglichkeiten beschrieben,  
wie sich dynamische Situationen in der hochschulischen Professionalisierung  
von Lehrpersonen ereignen können. Diese Situationen könnten im Rahmen eines  
Mentalisierungstrainings zur Anwendung kommen.

## *Praxissituationen zur mentalisierungsbasierten Professionalisierung von Lehrpersonen – Entwicklungsorientierung im Fokus*

Dieses Kapitel entspricht einer praktischen Anwendung zur mentalisierungsbasierten Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen. Die Autor:innen sprechen nicht lerntheoretisch motiviert von »Übungen«, sondern psychodynamisch entwicklungsorientiert von »Situationen«, die sich zwischen Personen ereignen. Das Ziel der ersten Situation *Szenische Darstellung eines inneren Dialogs – sich selbst und andere reflektieren* sind 1.) die Reflexion des inneren Konfliktbilds, 2.) die Strukturierung der Eigenreflexion von sich und anderen, sowie 3.) ein Erkenntnisgewinn verbunden mit neuen Einsichten.

Situation 1: Szenische Darstellung eines inneren Dialogs – sich selbst und andere reflektieren

Die psychodramatische Selbstsupervision in Anlehnung an Krüger (2017) wird durch die mentalisierende Person eigenständig durchgeführt. Psychodramatische Kenntnisse sind nicht zwingend. Die mentalisierende Person erforscht ihr inneres Konfliktbild mit Hilfe von zwei sich gegenüberstehenden Stühlen und des Rollentauschs. In einem fiktiven Gespräch mit der Konfliktperson wechselt die mentalisierende Person immer wieder zwischen ihrer eigenen Perspektive des Erlebens und der wahrgenommenen Perspektive der anderen Person. Dabei repräsentiert ein Stuhl die eigene, der gegenüberstehende Stuhl die Sichtweise der Konfliktperson. Zu Beginn sitzt die mentalisierende Person auf einem Stuhl und stellt sich die Konfliktperson vis à vis auf dem Stuhl sitzend vor. Was strahlt die andere Person ganzheitlich aus? Welche Körperhaltung nimmt sie ein? Was löst der Anblick gefühlsmässig und körperlich aus? Wenn das Bild deutlich ist, fängt die mentalisierende Person das Gespräch auf dem eigenen Stuhl sitzend an. Sie teilt der imaginierten Person laut mit, was sie fühlt, denkt und am liebsten machen würde. Der Dialog wird laut und ohne Zensur gesprochen. Auch wenn das Gesagte in der realen Begegnung verletzend sein könnte, wird dadurch real niemand verletzt, da sich die andere Person in Wirklichkeit gerade ganz woanders aufhält. Wenn alles gesagt ist, wechselt die mentalisierende Person den Stuhl und nimmt einen Rollentausch vor. Dabei wird die Körperhaltung der Konfliktperson eingenommen, um leiblich und affektiv in ein anderes Denken und Fühlen zu kommen und antwortet aus der Rolle heraus. Die Rollen (Stühle) werden oft gewechselt, so kann auf jede Mitteilung einzeln reagiert werden. Es ist wichtig, sich in beiden Rollen immer wieder die jeweilige Körperhaltung, Stimmlage und Ausdrucksweise zu vergegenwärtigen und innezuhalten, um in der jeweiligen Rolle in sich hineinzufühlen. Alle Gefühle und Gedanken werden offen ausgesprochen, ohne zu interpretieren. Der Dialog wird nach 15–20 Minuten beendet oder dann, wenn die Situation verstanden wurde. Die mentalisierende Person

beendet die Selbstsupervision auf dem eigenen Stuhl. Der innere Dialog ist gelungen, wenn sich innere Spannungen und negative Affekte auflösen. Folgende Fragen werden im Anschluss der Erfahrung schriftlich beantwortet: Was habe ich vor dem Rollentausch in der Beziehung gefühlt und über den anderen gedacht? Was war jetzt in meinem konkreten Erleben neu, was wusste ich vorher nicht? Was wurde mir deutlich?

- Material: 2 Stühle, ruhiger und ungestörter Raum
- Anzahl: 1 Person
- Zeit: 20–25 Minuten

Die zweite Situation *Beruhigung – Bewusstes Steuern des Atmens* verfolgt die Ziele eines 1.) gelingenden Mentalisierens, auch in belastenden Situationen zu erhalten, sowie 2.) die Förderung der Stressreduktion durch das bewusste Atmen.

Situation 2: Bewusstes Steuern des Atmens – Beruhigung und Stressreduktion

Der emotionale Zustand wirkt sich direkt auf die Atmung und das gesamte Nervensystem aus. Im entspannten Zustand ist die Atmung ruhig und tief, bei Stress oder Angst dagegen flach und schnell. Das bewusste Atmen fördert eine spezifische Erlebensqualität in den Bereichen der Selbstwahrnehmung und der Selbstregulation und wirkt beruhigend. Unter Stress und Druck nimmt die Mentalisierungsfähigkeit ab. Das Nachdenken über Situationen, eigene psychische Zustände oder das Sich-Einfühlen in andere psychische Zustände wird erschwert. Die Regulierung von Stress und hoher emotionaler Erregung über die Atmung wirkt beruhigend und trägt dazu bei, die Mentalisierungsfähigkeit auch in belastenden Situationen zu erhalten. Die Atemlenkung erfolgt über das bewusste Steuern der Ein- und Ausatmung. Die Übung findet im Liegen, Stehen oder aufrechten Sitzen statt. Eine Hand liegt entspannt auf dem Bauch, die andere auf der Brust. Beim Einatmen durch die Nase wird langsam auf vier gezählt, dann die Luft angehalten und auf sechs gezählt, beim Ausatmen wird auf acht gezählt und den Atem langsam aus dem Mund ausgeatmet. Die folgende Atemstille wird gehalten, bis der Impuls zur Einatmung kommt. Die Übung wird mindestens fünf Mal in Folge durchgeführt oder bis eine Beruhigung auf körperlich und geistiger Ebene spürbar ist. Folgende Fragen leiten die Reflexion: Wie ist das aktuelle Gefühl (Körper und Geist)? Was braucht es, um eine Situation adäquat handhaben zu können?

- Material: ruhiger und ungestörter Raum
- Zeit: 1–5 Minuten.



Die dritte Situation *Auseinandersetzung mit eigenen Werten und Haltungen* setzt an den Voraussetzungen für gelingendes Mentalisieren an. Diese Situation hat zum Ziel, 1.) die Auseinandersetzung mit eigenen und anderen Wertevorstellungen, sowie 2.) die Förderung der Bewusstheit über eigene Bedürfnisse und äussere Anforderungen.

### Situation 3: Auseinandersetzung mit eigenen Werten und Haltungen

Sobald Menschen der Meinung sind, dass sie alles kennen, was in ihnen selbst oder in anderen vorgeht, haben sie aufgehört zu mentalisieren, denn Mentalisieren bedeutet, Fragen zu stellen, statt nach Antworten zu suchen (Fonagy et al., 2011). Niemand kann jemals über alles, was die eigenen mentalen Zustände und die mentalen Zustände anderer Menschen betrifft, sicher Bescheid wissen. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Werten fördert die Bewusstheit und Flexibilität in diesem Zusammenhang. In der Übung wird zuerst ein Strichmännchen auf ein leeres Blatt Papier gezeichnet. Um diese Figur werden Sterne gemalt, in die die persönlichen Werte und Einstellung geschrieben werden. Anschliessend werden Kreise um die Figur gezeichnet und Inhalte, die im Zusammenhang mit Klasse, Team und Schule stehen, hineingeschrieben. Das Schreiben erfolgt schnell und ohne viel zu überlegen. Wenn alles notiert ist, wird die Zeichnung in Ruhe betrachtet. Differenzen und Gemeinsamkeiten der persönlichen Einstellungen und Werte des beruflichen Kontextes werden herausgearbeitet. Alle Werte, die freudvoll erlebt werden, werden markiert. Differenzen zwischen Einstellungen und Erwartungen werden erforscht, markiert und notiert. Werte und Vorstellungen, die viel oder im Gegenteil kaum Raum einnehmen, werden exploriert und differenziert. Die Übung wird abgeschlossen, indem Zusammenhänge und gegenwärtige Gefühle und Gedanken bewusstgemacht und aufgeschrieben werden. Folgende Fragen unterstützen den Reflexionsprozess: Wie flexibel und spontan ist der Umgang mit unterschiedlichen Einstellungen und daraus folgenden Erwartungen? Was für Erkenntnisse werden daraus gezogen? Welche Gefühle sind gegenwärtig? Zeigen sich Differenzen zwischen Realität und Erwartungen? Welche? Woran liegt das? Ein oder zwei bedeutsame Aspekte werden in den folgenden Wochen beobachtet und weiter untersucht.

- Material: Papier, Zeichen- und Leuchtstifte, ruhiger und ungestörter Raum.
- Anzahl: 1 Person
- Zeit: 20–30 Minuten

Damit sind potentielle Situationen benannt, die zur Unterstützung der Mentalisierungsfähigkeit und zu einer Annäherung an dieses interdisziplinäre Konzept in der hochschulischen Professionalisierung von Lehrpersonen dienen können. Ziel dieses Kapitels ist es, entwicklungsorientierte didaktische Möglichkeiten

für Praxissituationen zu versammeln, die vermittelt über Selbsterfahrung zur Selbst- und Fremdrelexion als reflexive Professionalisierung von Lehrpersonen zu verstehen sind. Zum Abschluss des Beitrags wird die mentalisierungsfokussierte Fallbesprechung als ein Weg vorgestellt, der genommen werden kann, wenn Entwicklungsorientierung bei berufsbegleitend Studierenden im Sinne einer reflexiven kasuistischen Professionalisierung im Vordergrund stehen sollte (Behringer, Langnickel & Link, 2022).

*Schluss – mentalisierungsfokussierte Fallbesprechungen zur reflexiven kasuistischen Professionalisierung von Lehrpersonen. Entwicklungsorientierte Professionalisierung »on the job«*

Die Ergebnisse aus einer der Forschungsetappen zur Evaluation des Mentalisierungstrainings auf dem Erasmus+ geförderten Projekt *CurrMentEd Mentalisierungstraining für pädagogische Fachkräfte und Studierende* deuten an, dass bereits kürzere und insbesondere auch curricular verankerte Interventionen selbstreflexiv-mentalisierende Verstehensprozesse bei (angehenden) Lehrpersonen fördern und so eine gesundheitsförderliche Wirkung entfalten könnten. Letztlich ist eine der tragenden Säulen dieser Idee, dass mentalisierende Verstehensprozesse als Probehandeln die Stressvulnerabilität von Lehrpersonen im mitunter hyperdynamischen Treiben von Unterricht und Schule erhöht. Auch wenn in diesem Beitrag nur die Lehrpersonenperspektive resp. eine entwicklungsorientierte Professionalisierungsstrategie berücksichtigt werden konnte, so ist anzumerken, dass eine mentalisierende und stressvulnerablere Lehrperson sowohl auf das kognitive wie auch das sozial-emotionale Lernen von Kindern und Jugendlichen enorme Auswirkungen haben dürfte (Gingelmaier, Taubner & Ramberg, 2018).

Zugleich wird die Notwendigkeit unterstrichen, gruppale Supervisionsangebote als feste Bestandteile in die hochschulische Lehrpersonenausbildung, in Weiterbildungsphasen und v. a. in den berufspraktischen Alltag von Lehrpersonen zu implementieren, damit diese den Anforderungen ihres beruflichen Alltages auch in schwierigen, belastenden Situationen (Ahrbeck & Rauh, 2006) standhalten können. Ahrbeck und Rauh (2006) weisen auf die Relevanz von Kasuistik respektive Fallarbeit in Hinblick auf reflexive Professionalisierung in der sonder- und inklusionspädagogischen Disziplin, Profession und Praxis hin. Wenn man über Fälle nachdenkt, kann man zunächst einmal die Frage stellen, was überhaupt »ein Fall« ist. Gerspach (2021) versteht darunter Erzählungen signifikanter Prozesse aus professionellen Kontexten, die behandlungsbedürftige und behandlungswürdige lebenspraktische Sachverhalte darstellen. Damit kann ein Fall eine Person sein, eine Familie, eine Situation, eine Gruppe, ein Programm oder auch eine ganze Institution. Zur Frage, wie Fallarbeit und Fallverstehen zu

gestalten sind, gibt es sehr unterschiedliche Antworten, aus denen eine Vielzahl von Arbeitsformen resultiert. Mentalisierungsfokussierte Fallarbeit zielt darauf ab, innerpsychische Zustände aller Interaktionsbeteiligten zu erforschen, zu benennen, zu verstehen und in gewisser Weise weiterzuentwickeln, in dem antizipatorische Reaktions- und Verstehensideen erarbeitet werden. Gleichwohl geht es um das Verstehen und Aushalten von Nicht-Gelingen im pädagogischen Alltag (Flad, Schneider & Treptow, 2008) und im Sinne der mentalisierenden Haltung um das Aushalten von Nicht-Wissen. Die Leitfrage ist: *»Wie können Beziehungsdynamiken mentalisierend respektive entwicklungsorientiert verstanden werden?«* Vor allem Behringer (2021) konnte empirisch zeigen, dass es in Fallbesprechungen Bedingungsfaktoren für gelingendes und solche für scheiterndes Mentalisieren gibt, die bei der Durchführung von mentalisierungsfokussierten Fallbesprechungen in den Blick genommen werden sollten. Gelingendes Mentalisieren kann insbesondere durch das Anregen von Selbst- und Beziehungsreflexion oder die vertiefte Exploration bereits begonnener Reflexionsprozesse gefördert werden. Auch mentalisierende Selbstenthüllungen, das explizite Anregen von Mehrperspektivität oder gelingendes Mentalisieren anderer Fachkräfte bedingen Mentalisieren im Team. Die Bezugsfachkraft eines Kindes oder die Klassenlehrperson kann durch vertiefende Informationen zu Beziehungsdynamiken das Mentalisieren der anderen Fachpersonen anregen. Mentalisierungsscheitern wird primär durch Konflikte zwischen zwei (oder drei) Fachpersonen, starke Affektivität im Hier und Jetzt der Fallbesprechung und durch das Thematisieren von Kränkungen und Grenzüberschreitungen durch junge Menschen bedingt. Unterbrechungen von stark affektiven Themen durch konkretistisches Verstehen fungieren als Regulationsmechanismus von bedrohlicher Affektivität auf der Teamebene. Mentalisierungseinbrüche können durch gelingendes Mentalisieren von affektiv weniger »betroffenen« Fachpersonen (»Mentalisierungsbrücke«) oder explizite Reflexionsfragen unterbrochen und das Mentalisieren wieder angeregt werden. Aus der empirischen Analyse von Bedingungsfaktoren hat Behringer (2021) folgende theoriegeleitete sowie praxisbezogene Leitsätze für mentalisierungsfokussierte Fallbesprechungen abgeleitet:

- Mentalisierungsfokussierte Fallbesprechungen brauchen Leitung.
- Mentalisieren braucht einen festen, sicheren und offenen Raum.
- Mentalisieren ist ansteckend: Gelingendes Mentalisieren von Kolleg:innen (v. a. Selbstenthüllung) wirkt positiv auf das Anregen von bzw. Zurückkehren zu gelingendem Mentalisieren.
- Innerlich-fokussiertes Mentalisieren first – Mentalisieren der Beziehungsebene second.
- Affektiv »schwierige« Themen (z. B. Abschiede) bedürfen einer gezielten Moderation von mentalisierungsanregenden Fragen.

- Beim Thematisieren von erlebten Grenzüberschreitungen und Kränkungen fördern die »nicht betroffenen« Fachkräfte ein mentalisierendes Klima.
- Die Bezugsfachkraft ist ein *Superhighway* für gelingendes Mentalisieren: Die »mentalisierungsbeauftragte« Fachkraft (Moderator:in) sollte nicht die Bezugsfachkraft sein.
- Längere Redeanteile einer Fachperson (zwei bis drei Minuten) ermöglichen umfangreiche Mentalisierungsprozesse.
- Das Bewusstsein über eigene »Stress-Trigger« ist unabdingbar für gelingendes Mentalisieren.
- Geklärte Verantwortlichkeiten und ein klarer, verlässlicher Führungsstil sind Nährboden für gelingendes Mentalisieren.
- Teamzusammenhalt bei Belastungsgrenzen wirkt positiv auf das Mentalisieren.
- Ungeklärte Teamthemen hemmen das Mentalisieren.
- Nicht-Mentalisieren (nicht zu verwechseln mit Mentalisierungsscheitern) ist ein Selbstregulationsmechanismus des Teams.

Am Ende des Beitrags und nachdem zum Schluss die mentalisierungsfokussierte Fallbesprechungen zur reflexiven kasuistischen Professionalisierung von Lehrpersonen als Möglichkeit für eine entwicklungsorientierte Professionalisierung *on the job* vorgestellt wurde, wird verständlich, weshalb der Beitrag im Titel die These vertritt: »Wer mentalisiert, versteht den anderen besser.« Das Mentalisierungskonzept versteht sich selbst als ein interdisziplinäres und entwicklungsorientiertes Brückenkonzept, sowie als Professionalisierungs- und Bildungsstrategie zugleich. Zuerst wurde das Mentalisieren als entwicklungsorientiertes Konzept für die Lehrpersonenbildung beschrieben – ausgehend von Herausforderungen des Lehrberufs. Das Besondere des Mentalisierungsansatzes ist es, dass er, verstanden als Professionalisierungsstrategie, zuerst an der Haltung der Lehrpersonen ansetzt und erst dann als Bildungsstrategie für Schüler:innen *in* Schwierigkeiten Beachtung finden sollte. Wenn es Lehrpersonen schwer fällt, die innere psychische Welt bei sich und bei anderen wahrzunehmen und verstehen zu können, dann kann das Mentalisieren eine Brücke zum Verstehen und zum Aushalten des Nicht-Verstehens zur Verfügung stellen. Indem das Mentalisieren bei den Professionellen ansetzt, bildet es dann auch eine Brücke zu Kindern und Jugendlichen *in* Schwierigkeiten, denn *wer mentalisiert, versteht den anderen besser*.

## Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. & Rauh, B. (2006). Fälle und Falldarstellungen. In B. Ahrbeck & B. Rauh (Hrsg.), *Der Fall des schwierigen Kindes* (S. 7–15). Beltz.
- Adkins, T., Luyten, P., & Fonagy, P. (2018). Development and Preliminary Evaluation of Family Minds: A Mentalization-based Psychoeducation Program for Foster Parents. *Journal of Child and Family Studies*, 27, S. 2519–2532.

- Aktionsrat Bildung (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal*. Gutachten. Waxmann.
- Allen, J. G., Fonagy, P. & Bateman, A. W. (2016). *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis* (2. Aufl.). Klett-Cotta.
- Ballespi, S., Vives, J., Alonso, N., Sharp, C., Salvadora Ramirez, M., Fonagy, P. et al. (2019). To know or not to know. Mentalization as a protection from somatic complaints. *PLOS One*, 14, e0215308. Doi: 10.1371/journal.pone.0215308
- Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (2003). *Pressemitteilung Nr. 20. Zwangspensionierungen verursachen Kosten in Millionenhöhe*. München.
- Behringer, N. (2021). *Mentalisieren in der Heimerziehung. Eine qualitative Untersuchung zu reflexiven Prozessen bei pädagogischen Fachkräften*. Springer.
- Behringer, N., Langnickel, R. & Link, P.-C. (2022). Psychoanalytische Pädagogik – eine Annäherung. In M. R. Textor, & A. Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Onlinepublikation. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansatze/klassische-paedagogische-ansatze-allgemeines/psychoanalytische-paedagogik-eine-annaehderung/>
- Borelli, J. L., Brugnera, A., Zarbo, C., Rabboni, M., Bondi, E., Tasca, G. A. et al. (2019). Attachment comes of age: adolescents' narrative coherence and reflective functioning predict well-being in emerging adulthood. *Attachment & Human Development*, 21, S. 1–20.
- Döring-Seipel, E., Dauber, H. (2013). *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Flad, C., Schneider, S. & Treptow, R. (2008). *Handlungskompetenz in der Jugendhilfe. Eine qualitative Studie zum Erfahrungswissen von Fachkräften*. Springer VS.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2015). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Klett-Cotta.
- Fonagy, P., Luyten, P. & Strathearn, L. (2011). Borderline personality disorder, mentalization, and the neurobiology of attachment. *Infant Mental Health Journal* 32, S. 47–69.
- Fonagy, P. & Allison, E. (2014). The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy (Chicago, Ill.)*, 51, S. 372–380.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2018). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst* (6. Aufl.). Klett-Cotta.
- Gerspach, M. (2021). *Verstehen, was der Fall ist. Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik*. Kohlhammer.
- Gingelmaier, S., Taubner, S., Ramberg, A., Fonagy, P. & Vandenhoeck & Ruprecht. (2018). *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gingelmaier, S., Schwarzer, N.-H., Nolte, T. & Fonagy, P. (2021). Epistemisches Vertrauen – Eine wichtige Ergänzung für die mentalisierungsbasierte (Sonder)Pädagogik. *Menschen: Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten* 2021(5).
- Gingelmaier, S. & Schwarzer, N.-H. (2019). Die Bedeutung von Mentalisierung und Epistemischem Vertrauen für die Förderung psychischer Gesundheit durch Supervision – Theoretische Zusammenhänge und erste Befunde einer empirischen Pilotstudie. In E. Reinfelder, R. M. Jahn, S. Gingelmaier (Hrsg.), *Supervision und psychische Gesundheit – Gruppe und Individuum im Spiegel des betrieblichen Gesundheitsmanagements* (S. 125–137). Springer.
- Hasselhorn, H. M. & Nübling, M. (2004). Arbeitsbedingte psychische Erschöpfung bei Erwerbstätigen in Deutschland. *Arbeitsmedizin. Sozialmedizin. Umweltmedizin*, 39, S. 568–576.
- Kanton Zürich, Bildungsdirektion, Bildungsplanung (Hrsg.) (2022). Evaluation »neu definierter Berufsauftrag« – Zusammenfassender Bericht der Bildungsdirektion. <https://www.zh.ch/de/bildung/bildungssystem/studien-in-der-bildung/neu-definierter-berufsauftrag.html#:~:text=Mit%20dem%20C2%ABneu%20definierten%20Berufsauftrag,und%20wo%20m%C3%B6gliches%20Entwicklungspotenzial%20liegt>
- Klusmann, U. & Richter, D. (2014). Beanspruchungserleben von Lehrpersonen und Schülerleistung. In: *Zeitschrift für Pädagogik. Eine Analyse des IBQ-Ländervergleichs in der Primarstufe. Zeitschrift für Pädagogik*, 60, S. 202–224.
- Klusmann, U., Richter, D. & Lüdtke, O. (2016). Teachers' Emotional Exhaustion Is Negatively Related to Students' Achievement: Evidence From a Large-Scale Assessment Study. *Journal of Educational Psychology*, 108, S. 1193–1203.
- Klusmann, U. & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrberuf*. Hogrefe.

- Krüger, R. T. (2017). Die psychodramatische Selbstsupervision – Wie wir die Idee des spontan-kreativen Menschen in uns selbst verwirklichen können. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie* 16(2), S. 273–285.
- Lenz, A. (2021). Ressourcen fördern. Mentalisierungsbasierte Interventionen bei Kindern psychisch kranker Eltern und ihren Familien (2. Aufl.). Hogrefe.
- Levy, K. N., Meehan, K. B., Kelly, K. M., Reynoso, J. S., Weber, M., Clarkin et al. (2006). Change in Attachment Patterns and Reflective Function in a Randomized Control Trial of Transference-Focused Psychotherapy for Borderline Personality Disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, S. 1027–1040.
- Link, P.-C., & Abelein, P.(2022). Das Unbewusste in der Gruppe bewusst machen – Psychodynamisch orientierte Kollegiale Fallberatung für pädagogische Professionen. In F. Piegsda, K. Bianchy, P. Link, C. Steinert, & S. Jurkowski (Hrsg.). *Diagnostik und pädagogisches Handeln zusammendenken. Beispiele aus den Bereichen Emotionale und soziale Entwicklung – Sprache und Kommunikation*, S. 125–136. Schneider Verlag.
- Link, P.-C., Schwarzer, N.-H., Kirsch, H., Nolte, T., Behringer, N., Kreuzer, T. F., Turner, A., Wininger, M., Henter, M., Nolte, T., Fonagy, P., Hutsebaut, J. & Gingelmaier, S. (2022a). Bringing Mentalisation-based Education to Switzerland (MentEd.ch). *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 4, S. 336–338.
- Link, P.-C., Schwarzer, N.-H., Kirsch, H., Nolte, T., Behringer, N., Kreuzer, T. F., Turner, A., Wininger, M., Henter, M., Fonagy, P., Hutsebaut, J. & Gingelmaier, S. (2022). Adaption Mentalisierungsbasierter Heil- und Sonderpädagogik im Schweizer Bildungssystem auf Tertiärstufe. *SZH – Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 28(11), S. 63.
- McLean, L. & McDonald Connor, C. (2015). Depressive Symptoms in Third-Grade Teachers: Relations to Classroom Quality and Student Achievement. *Child Development*, 86, S. 945–95.
- Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle. Befunde. Interventionen* (S. 7–20). Springer VS.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle. Befunde. Interventionen* (S. 81–97). Wiesbaden: Springer VS.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, S. 244–268.
- Schult, J., Münzer-Schrobdigen, M. & Sparfeldt, J. R. (2014). Belastet, aber hochzufrieden? *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22, S. 61–67.
- Schultz-Venrath, U. (2015). *Lehrbuch Mentalisieren. Psychotherapien wirksam gestalten* (3. Aufl.). Klett-Cotta.
- Schultz-Venrath, U. & Felsberger, H. (2016). *Mentalisieren in Gruppen*. Klett-Cotta.
- Schwarzer, N. H. (2019). *Mentalisieren als schützende Ressource? Eine Studie zur gesundheitserhaltenden Funktion der Mentalisierungsfähigkeit*. Springer VS.
- Schwarzer, N.-H. (2020). Mentalisieren als Einflussfaktor auf pädagogische Professionalität – konzeptionelle Überlegungen. In S. Gingelmaier & H. Kirsch (Hrsg.), *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 53–64). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schwarzer, N.-H., Nolte, T., Kirsch, H. & Gingelmaier, S. (2021). Mentalisieren und selbstregulative Fähigkeiten bei nichtklinischen Probanden. Prävention und Gesundheitsförderung. <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00856-7>
- Stein, H. (2016). Fördert das Mentalisieren die Resilienz? In J. G. Allen & P. Fonagy (Hrsg.), *Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis* (3. Aufl., S. 332–449). Klett-Cotta.
- Taubner, S. (2016). *Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis* (2. Aufl.). Psychosozial.



Prof. Pierre-Carl Link, M.A. Psychologie, M.A. Bildungswissenschaft, M.A. Philosophie, M.A. Religionswissenschaft, M.A. Theologische Studien, analytischer Gestalttherapeut, Professor für Erziehung und Bildung im Feld sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung an der Hochschule für Heilpädagogik Zürich (Foto: Patrick Gutenberg, 2021).



Dr. Noëlle Behringer, M.Sc. Psychologie, M.A. Soziale Arbeit, tiefenpsychologisch fundierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin, Advanced Researcher am Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich.



Lucia Maier, B.Sc., Advanced Researcher am Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich.



Prof. Dr. Stephan Gingelmaier, M.Sc.-Psych., Dipl.-Päd., Sonderschullehrer. Professur für Psychologie und Diagnostik im Förderschwerpunkt Soziale und Emotionale Entwicklung, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.



Prof. Dr. med. Holger Kirsch, Psychoanalytiker, Arzt für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie, Professur für Sozialmedizin an der Evangelischen Hochschule Darmstadt und psychotherapeutische Niederlassung.





Xenia Müller, Dr. phil., Senior Lecturer am Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich.



Tobias Nolte ist Arzt und Psychoanalytiker in London, wo er als Clinical Research Associate am University College London und Anna Freud National Centre for Children and Families sowie als MBT-Therapeut am St Ann's Hospital tätig ist.



JProf Dr. Nicola-Hans Schwarzer, M.A. Empirische Bildungsforschung, 2. Staatsexamen Sonderpädagogik, Junior-Professur für Grundlagen der Sonderpädagogik im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Pädagogische Hochschule Heidelberg.



Agnes Turner ist Lehr-Supervisorin (ÖVS) und Assoc. Prof. für Pädagogik an der Universität Klagenfurt. Sie ist Vorstandvorsitzende der ANSE (europäischer Dachverband für Supervision) und lehrt im Bereich der Lehramtsausbildung, Supervision und Coaching.

Anmerkung: Der Beitrag ist entstanden im Rahmen des MOVETIA-Projekts *MentEd.ch – Bringing mentalisation-based education to Switzerland* (Movetia-Projektnr.: 022-1-CH01-IP-0046)