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

Verlag **Barbara Budrich**

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, CO_2-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

Barbara Fäh
Vorwort 9

Susanne Singer
Wahre Freu(n)dschaft soll nicht wanken 13

Robert Langnickel, Peter Fonagy, Tobias Nolte, Tillmann F. Kreuzer und Pierre-Carl Link
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

Peter Fonagy und Tobias Nolte
Mentalisieren und Lernen von anderen:
Ein Paradigma aus Psychotherapie und Pädagogik? 35

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
Epistemisches Vertrauen als Brückenkonzept zwischen psychoanalytischer und mentalisierungsbasierter Pädagogik 51

Reinhard Fatke
Psychoanalyse und Schule – Ein Streifzug durch die Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik 73

Julia Reischl
Pädagogische Beziehung als Bühne des Unbewussten – sadomasochistische Dynamiken im Schulunterricht 89

Jean-Marie Weber
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, Lehrerausbildung und Schulpraxis 125

Wilfried Datler, Margit Datler, Irmtraud Sengschmied und Anika Biller
Die Entwicklung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen baucht 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

II Psychoanalytische und mentalisierungsbasierte Perspektiven auf die Heil- und Sonderpädagogik

Konzept der Mentalisierenden Schulen: Eine Chance für die (Heil-)Pädagogik

Raphael D. Schwarz, Robert Langnickel und Pierre-Carl Link

Zusammenfassung: Dieser Beitrag entfaltet einen Möglichkeitsraum für die Implementation des Mentalisierungskonzepts im (heil-)pädagogischen Feld. Im Fokus steht die Frage, wie Mentalisieren als Haltung und Prinzip in pädagogischen Kontexten, insbesondere im schulischen Setting, verankert werden kann. Ziel ist, die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen durch eine mentalisierungsorientierte Interaktion zu verbessern. Dabei werden die theoretische Fundierung sowie ein praxisorientierter Vorschlag für die Umsetzung im Schulalltag diskutiert. Ziel ist es, den Beitrag von Mentalisierung zur Entlastung pädagogischer Fachkräfte, zur qualitativen Verbesserung der Lehrpersonen-Schüler:innen-Beziehung sowie zur Steigerung von Inklusionsbereitschaft und -wirksamkeit insbesondere im Umgang mit herausforderndem Verhalten auszuloten. Der entworfene Möglichkeitsraum versteht sich dabei als Impuls zur Weiterentwicklung (heil-)pädagogischer Professionalisierung unter Berücksichtigung mentalisierungsbezogener Kompetenzen.

Schlagwörter: Mentalisierung, (Heil-)Pädagogik, Professionalisierung, Inklusion, pädagogische Beziehungsgestaltung

Abstract: This article outlines a field of possibilities for implementing the concept of mentalization in the (special) educational domain. It focuses on how mentalizing can be established as an attitude and guiding principle within educational contexts, particularly in school settings. The aim is to improve the quality of relationships between teachers and students through mentalization-oriented interaction. The article discusses both the theoretical foundation and a practice-oriented proposal for implementation in everyday school life. The goal is to explore how mentalization can contribute to relieving the burden on educational professionals, improving the quality of teacher-student relationships, and enhancing both the willingness and effectiveness of inclusion, especially when dealing with challenging behavior. The proposed field of possibilities is intended as an impetus for further development of (special) educational professionalism, taking mentalization-related competencies into account.

Keywords: Mentalization, (special) education, professional development, inclusion, educational relationship building

1 Einleitung

Mentalisierungsschwierigkeiten bei Schüler:innen stellen eine erhebliche Herausforderung für eine inklusive Praxis dar und beeinflussen sowohl ihre sozialen Beziehungen als auch ihre Lernfähigkeit. Kinder, die Schwierigkeiten haben, sich in andere hineinzuversetzen und die eigenen Handlungen im Kontext der Gefühle und Gedanken anderer zu verstehen, sind einem erhöhten Risiko für Konflikte, soziale Isolation und schulische Misserfolge ausgesetzt (Gingelmaier et al. 2018: 90). Für eine inklusive Praxis, die auch Kindern mit auffälligem Verhalten eine Chance in der Regelschule ermöglichen soll, sind daher Lehrpersonen mit ausgeprägten Mentalisierungsfähigkeiten unerlässlich.

Dieser Artikel untersucht die Faktoren, die die Entwicklung von Mentalisierungsfähigkeiten bei Lehrpersonen behindern oder fördern können, und ermittelt Strategien, um diese Fähigkeiten im inklusiven Kontext zu stärken. Dabei werden die spezifischen Herausforderungen und Belastungen des Lehrberufs, die individuellen Voraussetzungen der Lehrpersonen sowie die institutionellen Rahmenbedingungen berücksichtigt. In diesem Sinne zielt dieser Beitrag darauf ab

- Sie Bedeutung von Mentalisierung für eine (heil-)pädagogische Praxis herauszustellen,
- Herausforderungen und Chancen für die Mentalisierungsförderung von Lehrpersonen zu identifizieren und
- Ein übergreifendes Konzept zu entwickeln, um die Mentalisierungsförderung der Lehrpersonen auch strukturell zu begleiten.

2 Ausgangslage: Mentalisierungsherausforderungen innerhalb der (heil-)pädagogischen Praxis von Regelschulen

Die Schule lässt sich als ein hochgradig soziales komplexes Umfeld beschreiben. Im Sinne von Matthias Forell (Forell et al. 2023: 18) kann man den schulischen Sozialraum als stark handlungsbezogen verstehen. Damit meint er die aktive Konstruktion und Re-Konstruktion des pädagogischen Raums durch soziale Praxis, wobei die Interaktion zwischen beispielsweise Lehrpersonen und Schüler:innen in einem sequenziellen, tradierten und zugleich adaptiven Handlungsprozess betrachtet wird. Dabei werden Möglichkeiten und Grenzen (Handlungsspielräume) durch die soziale Interaktion eröffnet und beschränkt,

was den Schulraum als ein Möglichkeitsraum pädagogischen Handelns definieren kann (ebd.). Insbesondere bei Kindern mit sozial auffälligem Verhalten kann eine solche Beschränkung des Handlungsspielraums beispielsweise als einschränkend negative Beziehungsgestaltung zwischen Lehrperson und Kind beobachtet werden (Liesen/Luder 2010: 15).

2.1 Kinder und Jugendliche mit Mentalisierungsschwierigkeiten und herausforderndem Verhalten

In Bezug auf Kinder und Jugendliche sind Mentalisierungsschwierigkeiten ein bedeutendes pädagogisches Thema, da sie erhebliche Auswirkungen auf das Verhalten, die zwischenmenschlichen Beziehungen und die Lernfähigkeit haben können.

Unter Verhaltensauffälligkeiten wird in diesem Beitrag folgendes verstanden (Müller/Sigrist 2019: 22):

> „das Kind bzw. der / die Jugendliche wird als autonomes Subjekt gesehen, dessen bzw. deren auffällige Verhaltensweisen nicht eine feste Persönlichkeitseigenschaft sind, sondern sich als Bewältigungsversuch einer überfordernden Situation innerhalb seiner bzw. ihrer aktuellen Lebensumwelt verstehen lassen".

Aus einer mentalisierungstheoretischen Perspektive lassen sich diese Überforderungszustände und die damit verbundenen maladaptiven Bewältigungsweisen, beispielsweise prä-mentalisierende Modi, auf suboptimale oder gestörte Mentalisierungsprozesse zurückführen. Kinder, die in ihrer mentalisierenden Fähigkeit eingeschränkt sind, verfügen oftmals nur über ein unzureichendes Verständnis für die Beweggründe ihres eigenen Verhaltens sowie für das Verhalten anderer, was wiederum zu Konflikten, emotionaler Dysregulation und sozialen Schwierigkeiten im schulischen Umfeld führen kann. Es erscheint folglich plausibel, dass eine Einschränkung der Mentalisierungsfähigkeit mit einem erhöhten Risiko für Verhaltensauffälligkeiten verbunden ist (Schwarzer et al. 2024: 300f.; Taubner et al. 2019: 42f.). Ein wesentlicher Grund für solche Schwierigkeiten liegt in mangelnden sozialen und emotionalen Entwicklungsressourcen, die durch fehlende oder unzureichende Bindungserfahrungen in der frühen Kindheit entstehen können (Allen et al. 2022; Diez Grieser/Müller 2024: 29f.). Kinder mit konfliktreichen oder unsicheren Bindungen verfügen häufig über eingeschränkte Fähigkeiten, ihre eigenen Emotionen sowie die mentalen Zustände anderer adäquat zu erkennen und zu regulieren, was sich in Form von impulsivem Verhalten, Missverständnissen oder Rückzugsverhalten äußern kann (Schwarzer et al. 2024: 316f.). Diese Defizite behindern die Fähigkeit, soziale Interaktionen empathisch oder selbstregulierend zu gestal-

ten, was im Schulalltag zu erheblichen Schwierigkeiten führt. Es ist wichtig für Lehrpersonen, diese Zusammenhänge zu verstehen, um zu verstehen, warum dieselben pädagogischen Praktiken, die bei sicher gebundenen Kindern funktioniert haben, möglicherweise nicht bei Kindern mit einem problematischen Bindungsstil funktionieren (Nišponská 2023: 547f.).

In der Folge beeinflusst eine eingeschränkte Mentalisierungsfähigkeit die Interaktionen im Klassenzimmer, da Missverständnisse und Konflikte häufiger auftreten und schwerer lösbar sind (Kreuzer/Albers 2022: 52). Lehrpersonen erfahren dadurch eine erhöhte Belastung, da sich die Beziehungen zu den Schüler:innen verschlechtern können und das Vertrauen sowie der soziale Zusammenhalt im Klassenverbund leiden (Gingelmaier et al. 2018; Liesen/Luder 2010: 15). Die Folgen sind häufig ein reduziertes Lernklima, geringere Motivation und soziale Isolation der Kinder und Jugendlichen, was wiederum ihre Lern- und Entwicklungschancen beeinträchtigt.

Darüber hinaus führt die Unfähigkeit, die eigenen Gefühle und die mentalen Zustände anderer zu erkennen, zu einer schlechteren Emotionsregulation bei den Schülerinnen und Schülern. Dies kann dazu führen, dass sie in Konfliktsituationen impulsiv reagieren, ihre Aggressionen kaum kontrollieren können oder den emotionalen und/oder physischen Rückzug wählen, was das pädagogische Handeln erschwert, und Konflikte verstärken kann (Gingelmaier et al. 2018: 99f.). Dies kann eine negative Rückkopplungsschleife auslösen, bei der die Kinder und Lehrpersonen in unproduktiven Interaktionen verharren, das Vertrauensverhältnis geschwächt wird und somit die soziale und pädagogische Integration erschwert wird (Rauh 2023: 74f.).

2.2 Mentalisierungsschwierigkeiten bei Lehrpersonen

Die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit pädagogischer Fachkräfte ist für die Heilpädagogik von besonderer Bedeutung, da sie, wie im Folgenden genauer dargestellt wird, eine zentrale Rolle bei der Inklusion in Regelschulen, insbesondere im Umgang mit Kindern mit herausforderndem Verhalten, einnimmt. Allerdings sollte Mentalisierung nicht ausschließlich als Aufgabenbereich der Heilpädagogik betrachtet werden, sondern vielmehr als ein integraler Bestandteil der Profession aller pädagogischen Akteurinnen und Akteure, darunter Klassenlehrerinnen und -lehrer, Assistenzkräfte, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie Schulsozialarbeitende. Insbesondere im Kontext des am häufigsten im Kanton Zürich praktizierten Integrationsmodells, bei dem Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mehrere Klassen gleichzeitig begleiten, wird die Bedeutung der Mentalisierungsförderung deutlich (Seppacher 2019: 5f.). Typischerweise umfasst das wöchentliche Begleitpensum lediglich drei bis vier Lektionen pro Klasse, wobei die hierfür zur Verfügung stehenden per-

sonellen Ressourcen – selbst bei einer Bündelung verschiedener Fördermaßnahmen wie integrative Förderung, Deutsch als Zweitsprache sowie integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (ISR) – meist nicht mehr als maximal 50% einer Vollzeitstelle einer Klasse ausmachen (ebd.). Daraus ergibt sich die dringende Notwendigkeit, die Förderung mentalisierender Kompetenzen nicht ausschließlich auf Fachkräfte der Heilpädagogik zu beschränken, sondern sie als eine übergreifende Aufgabe zu betrachten, die in besonderem Masse bei Kindern mit auffälligem Verhalten im sonderpädagogischen Kontext zu verankern ist.

Es ist von entscheidender Bedeutung zu erkennen, dass auch Lehrpersonen trotz bester Absichten und hoher pädagogischer Kompetenz von „Mentalisierungseinbrüchen" betroffen sind, insbesondere in sozial herausfordernden Situationen (Gerspach 2021: 186) – beispielsweise weil Lehrpersonen in ihren Interaktionen mit Schüler:innen von eigenen Emotionen und Erfahrungen beeinflusst werden. Wenn sich Lehrpersonen dieser Dynamiken nicht bewusst sind und keine Strategien zur Bewältigung ihrer eigenen Reaktionen haben, können sie in ungünstige Interaktionsmuster verfallen, die die Beziehungsqualität und das Lernklima negativ beeinträchtigen (Luder et al. 2017: 56f.). So führen ablehnende Haltungen gegenüber den Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten häufig zur Verfestigung des problematischen Verhaltens (Cefai/Cooper 2010: 191).

Einer der zentralen Faktoren für ungünstige Reaktionen der Lehrpersonen ist der Schulalltagsstress (Gingelmaier et al. 2018: 98). Die permanente Belastung durch Zeitdruck, vielfältige Anforderungen und die Notwendigkeit, ein umfangreiches Curriculum zu bewältigen, können es Lehrpersonen erschweren, ausreichend auf die mentalen Zustände der Schüler:innen einzugehen (Helmke 2022; Liesen/Luder 2010). Ab einem gewissen Stresspegel sind oft nur noch dysfunktionale Formen des Mentalisierens möglich (Kreuzer/Albers 2022: 49f.; Link et al. 2024: 221f.). Hinzu kommt, dass viele Lehrpersonen ein Fehlen beruflicher Gratifikation erleben, was sich in einem Mangel an Anerkennung und Selbstwirksamkeit äußert. Infolgedessen sind sie in dysfunktionalen Stressbewältigungsmechanismen und Prämentalisierungsmodi gefangen (Gingelmaier et al. 2018: 98). Gerade in Bezug auf verhaltensauffällige Kinder sprechen auch Luder et al. (2017: 56f.) von einer Stresszunahme bei Lehrpersonen im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern. Sie betonen, dass insbesondere ein negatives Klassenklima, emotionale und zeitliche Belastungen, unbefriedigende Arbeitsbedingungen sowie Gefühle von Hilflosigkeit und Überforderung die Folgen sind (ebd.).

Des Weiteren spielen mangelnde Selbstreflexion und Selbsterkenntnis eine bedeutende Rolle. Ein unzureichendes Verständnis der eigenen Emotionen, biografischen Hintergründe und Beziehungsmuster kann dazu führen, dass Lehrpersonen Schwierigkeiten haben, die Verhaltensweisen der Schüler:innen richtig zu deuten und adäquat darauf zu reagieren (Schwarzer et al. 2023: 94f.).

Psychoanalytische Perspektiven weisen darauf hin, dass bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten unbewusste Reinszenierungen früherer und gegenwärtiger traumatischer Beziehungserfahrungen auftreten können (Gerspach 2021: 36; Rauh 2023: 74f.). Die Auseinandersetzung der begleitenden Lehrpersonen mit diesen unbewussten Prozessen beim Gegenüber kann schwierig sein, da sie oft unter der Oberfläche liegen und eine aktive Selbstreflexion erfordern würden (ebd.). Aversive Entwicklungsumstände, wie sie auch in den Biografien der Lehrpersonen vorkommen, können den Erwerb von Mentalisierungsfähigkeiten negativ beeinflussen (Schwarzer et al. 2023: 94). Fehlende Bindungserfahrungen in der eigenen Kindheit können zu eingeschränkten Fähigkeiten führen, Emotionen zu regulieren und mentale Zustände anderer zu erkennen (Allen et al. 2022: 98f.; Diez Grieser/Müller 2024: 29f.).

Es lässt sich festhalten, dass das Bewusstsein über diese Zusammenhänge essenziell ist, um für alle pädagogischen Begleitpersonen interventions- und präventionsorientierte pädagogische Strategien zu entwickeln. Mentalisieren und deren Förderung ist dabei eine vielversprechende Strategie, um mit Herausforderungen im Schulalltag umzugehen.

2.3 Inklusionsherausforderungen bei Schüler:innen mit Mentalisierungsschwierigkeiten in Bildungseinrichtungen

Die Inklusion der Gruppe von Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten, bei denen häufig auch Mentalisierungsschwierigkeiten vorliegen, stellt eine besondere Herausforderung für inklusive Bildungssysteme dar (Luder et al. 2017: 56). In der Schweiz ist diese Gruppe überproportional häufig von externer Sonderbeschulung oder Schulverweis betroffen, da ihre Integration in den regulären Schulbetrieb als besonders herausfordernd eingeschätzt wird (ebd.). Gerade da Klassenlehrpersonen, die die primäre Verantwortung für die Klassenführung tragen, deutlichen emotionalen und körperlichen Belastungen ausgesetzt sein können, plädiert dieser Beitrag für die zentrale Bedeutung der Mentalisierungskompetenzen dieser sowie weiterer unterstützender Lehrpersonen und Fachkräfte. Die Mentalisierungskompetenzen spielen eine entscheidende Rolle dabei, herausforderndem Verhalten selbstwirksam zu begegnen, indem sie eine begleitende Haltung ermöglichen, die das Kind darin unterstützt, schrittweise die eigenen mentalen Zustände besser zu verstehen und zu regulieren. Ziel ist es, damit die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Integration der Kinder in die Regelschule nachhaltig zu steigern und Lehrpersonen zu entlasten.

Die Herausforderungen der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten in den Regelschulbetrieb werden durch Evaluationsberichte aus verschiedenen Kantonen der Schweiz bestätigt. Konsistent weisen alle sieben ausgewerteten Berichte – aus den Kantonen Uri (Buholzer, Künzle, Brun Hauri, Eigenmann & Lionel, 2020: 13; 33), Luzern (Moser Opitz, Pool Maag, Stöckli & Wehren-Müller, 2019: 15; 104), Graubünden (Amt für Volksschule und Sport, Schulinspektorat Graubünden, 2022: 14), Appenzell Ausserrhoden (Elmiger/Lienhard 2014: 36), St. Gallen (Keller et al. 2024: 56; 60f.), Thurgau (Aellig et al. 2015: 13) und Zug (Mettauer et al. 2021: 15) – darauf hin, dass insbesondere Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten eine besondere Herausforderung bei der Inklusion in den Regelunterricht darstellen. Integrationsversuche führen oftmals zu erheblichen Belastungen seitens der Lehrpersonen, die einerseits einen hohen Stresspegel aufweisen und andererseits Überforderungssymptome zeigen.

Auch Klassenlehrpersonen aus dem Kanton Luzern berichten, dass das Unterstützungsangebot bei der Integration der Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten meist nicht ausreiche und ein klares Überforderungsempfinden damit verbunden sei (Moser Opitz et al. 2019: 104). Ebenso äußern Lehrpersonen und Schulleitungen aus dem Kanton Appenzell Ausserrhoden, dass die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen für sonderpädagogische Begleitmaßnahmen bei verhaltensauffälligen Kindern nur schwer realisierbar sei, was den Druck auf die pädagogischen Fachkräfte zusätzlich erhöhe (Elmiger/Lienhard 2014: 32).

Angesichts der hohen Beanspruchung des Schulpersonals ist es nicht verwunderlich, dass in einigen Kantonen eine eher zurückhaltende Haltung gegenüber der Inklusion verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler besteht (Aellig et al. 2015: 13; 21; Buholzer et al. 2020: 33; Keller et al. 2024: 12f.; 56). Die Kantone Graubünden (Amt für Volksschule und Sport, Schulinspektorat Graubünden 2022: 7) und Zug (Mettauer et al. 2021: 15) gehen sogar noch einen Schritt weiter, indem sie Kinder mit einem ISR-Status auf Grund von Verhaltensauffälligkeiten grundsätzlich separativ beschulen. In Graubünden erfolgt dies spätestens ab der ersten Primarstufe (ebd.), in Zug ebenfalls, sofern kein Antrag auf Integration vor dem ersten Schuljahr gestellt wird oder in Ausnahmefällen nach einem Schuljahr.

Diese Beispiele sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da die genutzten Evaluationsberichte teilweise erheblich in der Vergangenheit liegen (manchmal mehr als zehn Jahre) und somit nicht ohne Weiteres auf die aktuelle Situation in allen Kantonen der Schweiz übertragen werden können. Für eine fundierte Beurteilung wäre der Einsatz aktueller Erhebungen und vergleichender Studien notwendig. Dennoch liefern diese Befunde Hinweise, die in die aktuelle schweizerische Debatte um Inklusion versus Exklusion im Kontext von Klein- und Separationsklassen passen. Beispielsweise betont der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) (2023: 1) zwar die Grundidee einer

inklusionsorientierten Schulentwicklung, verweist jedoch auf die Notwendigkeit angemessener Ressourcen und heilpädagogischer Fachkräfte, um eine erfolgreiche Inklusion sicherstellen zu können. Im Vergleich mit internationalen Beispielen, insbesondere aus skandinavischen Ländern, die deutlich bessere Bedingungen in Bezug auf Personal- und Ressourcenausstattung aufweisen (LCH, 2023: 8), entsteht eine Diskrepanz, die zunehmend in der politischen Diskussion aufgegriffen wird. In den letzten Jahren sind zudem wieder verstärkt Diskussionen darüber entbrannt, ob sogenannte „schwierige“ Schüler:innen – insbesondere aus belasteten Familien – wieder in Kleinklassen beschult werden sollen. Dadurch soll eine Entlastung der Regelschule erreicht werden (Aellig/Gyseler 2025: 21f.).

Die genannten Beispiele zeigen, dass in der pädagogischen Praxis ein erheblicher Bedarf im Umgang mit herausforderndem Verhalten besteht und dass dieser durch systemischen Druck auf die pädagogischen Fachkräfte dringlich wird. In diesem Zusammenhang eröffnet das Konzept des Mentalisierens und dessen gezielte Förderung bei Lehrpersonen und Kindern eine bedeutende Chance, insbesondere im Kontext der zunehmend überforderten Regelschule. Wie im nächsten Kapitel dargelegt wird, könnte Mentalisieren die Lehrpersonen sowohl entlasten als sie auch darin unterstützen, die sozialen Lernprozesse der Kinder – insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung mentalisierender Fähigkeiten – zu fördern.

Es erscheint daher essenziell, die positiven Effekte des Mentalisierens auf die pädagogische Praxis herauszuarbeiten, da dies dazu beitragen kann, die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind nachhaltig zu verbessern und die pädagogische Arbeit in herausfordernden Situationen zu erleichtern. Daher gilt es nun die Vorteile von Mentalisieren für Pädagogik aufzuzeigen.

3 Mentalisierungsbasiertes Handeln und Denken: Ein Schlüssel zu konstruktivem Verhaltensmanagement und Stressreduktion im Schulalltag

Bereits Roth (1971: 482f.) betonte die Bedeutung der sozialen Steuerung menschlichen Verhaltens. Hierfür sei ein „sozialer Regulator" erforderlich, der zwischen Reiz und Reaktion vermittle und eine kontextadäquate Handlungssteuerung ermögliche. Diese Fähigkeit, eigene Reaktionen im Hinblick auf soziale Bezüge zu steuern (ebd.), ist sowohl für Schüler:innen als auch für Lehrpersonen von zentraler Bedeutung. Mentalisierungspraktiken können, wie dieser Beitrag darlegt, zur Entwicklung und Nutzung eines solchen „sozialen

Regulators" beitragen und somit die Qualität der Interaktion und die Beziehung zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen positiv beeinflussen. Zur Erreichung dieses Ziels wird ein mentalisierungsbasierter (heil-)pädagogischer Ansatz verfolgt, der darauf abzielt, die in der Einleitung skizzierten herausfordernden Bedingungen zu entlasten. Die Erkenntnisse zur Verbindung von Mentalisierung und Pädagogik basieren auf der Arbeit *Die mentalisierende Schule* von Schwarz (2025), die eine empirisch fundierte Triangulation aus narrativer Literaturrecherche, qualitativen Inhaltsanalysen von Experteninterviews und einem Mentalisierungstagebuch nutzt.

3.1 Stressreduktion und Psychische Gesundheit

Die Belastung von Lehrpersonen ist seit Jahren ein zentrales, politisch relevantes Thema. Lehrpersonen berichten von Stress, der sich in Versagensängsten, geringem Selbstwert und Scham manifestiert (Kowalski et al. 2024: 76). Besonders belastend sind verbale und physische Konflikte zwischen Schüler:innen sowie im Lehrperson-Schüler:in-Verhältnis (Gingelmaier et al. 2018: 98). Lehrkräfte zeigen häufig eingeschränkte Fähigkeiten, sich mental von belastenden Situationen zu distanzieren, was zu dysfunktionalem Stressmanagement führt (ebd.). Die Entwicklung einer mentalisierungsbasierten Haltung kann helfen, Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern besser zu verstehen und die Selbstreflexion in Konflikten zu fördern (Gingelmaier et al. 2018: 110f.). Dabei ist zu beachten, dass ab einem bestimmten Stressniveau meist nur noch dysfunktionale Formen des Mentalisierens möglich sind (Link et al. 2024: 221f.). Mentalisierung spielt eine zentrale Rolle bei der Stressreduktion und fördert die psychische Gesundheit von Lehrpersonen (Burk/Stalder 2023: 50-53; Kreuzer/Albers 2022: 5). So zeigen mentalisierungsbasierte Therapien (MBT), dass Erwachsene durch Mentalisierungsförderung unterstützt werden können, stressauslösende Situationen besser zu bewältigen und ihre Reaktionen darauf zu regulieren (Hutsebaut/Nijssens 2024: unveröffentlichtes Manuskript; Levy et al. 2006: 51-53; Gingelmaier et al. 2018: 110f.). Zudem kann über die verbesserte Emotionsregulation, beispielsweise durch Mentalisieren, bei Lehrpersonen die Wahrscheinlichkeit eines Lehrpersonen-Burnouts verringert werden (Li 2023: 10f.), weil Emotionsregulation sich positiv auf die Resilienz auswirkt. Folglich kann eine Mentalisierungsförderung dazu beitragen, dass Lehrpersonen eine professionelle Distanz wahren und ihre psychosoziale Gesundheit erhalten (Chelouche-Dwek/Fonagy 2024: 2; Schwarzer et al. 2024: 300f.).

3.2 Emotionsregulation

Die Emotionsregulation hängt eng mit der Stressbewältigung zusammen. Durch das Verstehen eigener Emotionen und deren Ursachen können Lehrpersonen Strategien entwickeln, mit diesen besser umzugehen und unangemessene Reaktionen zu vermeiden; so konnte nachgewiesen werden, dass erfolgreiches Mentalisieren gerade unter Stress die Emotionsregulation fördert (Link et al. 2024: 63; Schwarzer et al. 2024: 301-303). In schwierigen Situationen hilft das mentale Verarbeiten dabei, aus affektgeladenen Handlungsmustern auszubrechen und eine stabilisierende Wirkung bei der Bewältigung von Krisen zu erzielen (Diez Grieser/Müller 2024: 236-238; Hutsebaut/Nijssens 2024: unveröffentlichtes Manuskript; Taubner et al., 2019: 42f.). Insbesondere, da durch Mentalisieren alle Emotionen (positive und negative) als kontrollierbar und auch als bedeutsam/nützlich wahrgenommen werden können (Biel et al., 2023: 133f.). Die bewusste Reflexion der eigenen Emotionen im Sinne einer gesteigerten Selbstwahrnehmung – beispielsweise die ehrliche Wahrnehmung und Reflexion negativer Empfindungen im pädagogischen Kontext – befähigt Lehrpersonen dazu, pädagogisch bewusster und differenzierter Entscheidungen zu treffen.

3.3 Lehrperson-Schüler:in-Beziehung und pädagogisches Handeln

Gingelmaier und Schwarzer (2019: 15) postulieren, dass Mentalisierung positiv auf die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen wirkt. Beziehungsgestaltung kann bereits zwischen zwei Personen anspruchsvoll sein. Die Komplexität der Kommunikation im Klassenraum steigt jedoch mit den Variablen wie Anzahl der Akteur:innen, Zeitdruck, Erwartungshaltungen und negativen Emotionen wie Wut und Frustration (Gingelmaier 2015: 76f.), was das Risiko gestörter Kommunikation und beeinträchtigter Beziehungsqualität erhöht. Zudem besteht die Gefahr der Reinszenierung ungünstiger Beziehungsmuster bei Kindern mit belasteten Beziehungserfahrungen (Rauh 2023: 74f.). Dabei werden unbefriedigende Beziehungsdynamiken erneut mit den begleitenden Bezugspersonen in der Schule reinszeniert, was die Beziehung zwischen Lehrpersonen und den Kindern belastet (ebd.). Mentalisierung, insbesondere in Supervisionen, kann diesem Prozess entgegenwirken, die Emotionsregulation von Lehrpersonen verbessern und die Beziehung stärken (Gingelmaier/Schwarzer 2015: 80ff.; Li 2023: 10f.). Eine kindzentrierte Betrachtung der sozio-emotionalen Entwicklung kann pädagogische Interaktionen und Interventionen zudem effektiver machen (Gingelmaier/

Schwarzer 2019: 15). Die mentalisierungsorientierte Reflexion spielt also eine zentrale Rolle bei der Entwicklung von Empathie und Einfühlungsvermögen – Aspekte, die gerade für eine positive Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung unerlässlich sind (Kreuzer/Albers 2022: 50f.). Eppler-Wolf und Martin (2021: 301f.) bestätigen, dass durch Mentalisieren Empathie und Verständnis für Kinder erhöht werden, was einen sicheren Kommunikationsraum schafft, Missverständnisse reduziert und Konflikte konstruktiv löst. Fehlende Selbstreflexion, unrealistische Erwartungen ohne Berücksichtigung individueller Voraussetzungen (Gingelmaier et al. 2018: 99f.) sowie fehlende biografische Selbsterkenntnis (Schwarzer et al. 2023: 94f.) können zu Mentalisierungseinbrüchen und prä-mentalisierenden Haltungen führen (Allen et al. 2022: 13ff.). Durch bewusstes Mentalisieren können solche Haltungen jedoch abgebaut werden.

4 Förderung der Mentalisierungsfähigkeit bei (Heil-)Pädagoginnen und (Heil-)Pädagogen

Die Mentalisierungsfähigkeit kann auf unterschiedlichen Ebenen gefördert werden. Die Ebenen mentalisierungsorientierte Haltung, Reflexion, Selbstwahrnehmung, körperliche Wahrnehmung, Emotionsregulation sowie Biografie und Erwartungshaltungen werden im Folgenden vorgestellt.

4.1 Entwicklung einer mentalisierungsorientierten Haltung

Eine der Grundvoraussetzungen für die Förderung der pädagogischen Mentalisierungsfähigkeit ist die Entwicklung einer mentalisierungsoffenen Haltung (Eppler-Wolff/Martin 2021; Link et al. 2024). Diese Haltung ist geprägt durch Neugier und Bescheidenheit betreffend das eigene Wissen. Außerdem muss die Bereitschaft vorhanden sein, zu akzeptieren, keine sicheren Aussagen über das Verhalten der Schüler:innen machen zu können (Hutsebaut/Nijssens 2024; Nišponská 2023: 547). Lehrpersonen, die eine solche Haltung einnehmen, schaffen eine Lernumgebung, in der Schüler:innen sich öffnen können, ohne Angst vor Wertung oder Missverständnissen (Eppler-Wolff/Martin 2021: 302). Das Konzept der Neugier wird dabei oft mit einer sokratischen Haltung verbunden: Lehrpersonen sollen sich aktiv bemühen, Fragen zu stellen, anstatt sofort Lösungen anzubieten oder Annahmen zu treffen (Link et al. 2024: 63).

Die Haltung der Bescheidenheit erlaubt es, die Grenzen des eigenen Verständnisses zu erkennen und kontinuierlich zu hinterfragen. Dies fördert die Bereitschaft, sich auf die Perspektiven der Kinder einzulassen, was die Basis für eine wertschätzende und offene Beziehung bildet, die für einen erfolgreichen Mentalisierungsprozess essenziell ist.

4.2 Mentalisierungsförderung: Reflexion, Selbstwahrnehmung, körperliche Wahrnehmung

Die vorliegenden Ergebnisse betonen die zentrale Bedeutung der Elemente Reflexion, Selbstverständnis, Selbstwahrnehmung und Selbstregulation für Lehrpersonen im (heil-)pädagogischen Bereich, wenn es um die Förderung der Mentalisierungsfähigkeiten geht. Dieser Zusammenhang macht deutlich, wie wichtig diese Aspekte für die individuelle Entwicklung der Lehrpersonen sind, um ihre mentalisierenden Kompetenzen gezielt zu stärken.

In der wissenschaftlichen Literatur wird Reflexion als integraler Bestandteil professioneller Kompetenz hervorgehoben (Hutsebaut/Nijssens 2024; Rauh 2023: 79; Diez Grieser/Müller 2024: 120ff.). Insbesondere im Umgang mit herausforderndem Verhalten – etwa im Konfliktmanagement oder bei emotional aufgeladenen Situationen – erleichtert Reflexion eine bessere Selbstregulation und die Interpretation kindlichen Verhaltens.

Die Reflexion kann sowohl in Echtzeit erfolgen – also in akuten Momenten – als auch im Nachhinein, beispielsweise durch das Führen eines Mentalisierungstagebuchs, in welchem herausfordernde Situationen dokumentiert und reflektiert werden können (Burk/Stalder 2023: 55f.). Die Auswertung der Reflexionserfahrungen im Rahmen der Mentalisierungstagebucheinträge zeigte, dass die bewusste Auseinandersetzung mit Selbst-, Fremd- und Erwartungserwartungen zentrale Erkenntnisse für das Selbstverständnis der Lehrpersonen liefern und sie damit unterstützen kann, herausfordernde Situationen besser zu verstehen sowie ihr Verhalten entsprechend zu steuern (Kowalski et al. 2024: 76-80; 382-384; Schwarz, 2025: 86f.). Dabei unterstützt das Konzept des „Inneren Teams“ nach Schulz von Thun (2023) die Bewusstwerdung widersprüchlicher innerer Stimmen durch Personifizierung und dialogische Auseinandersetzung. Dieser empfiehlt, widersprüchliche Gefühle und Gedanken innerlich zu personifizieren und einen dialogischen Austausch zwischen diesen inneren Anteilen zu führen. Ziel ist es, alle inneren Stimmen sowie deren unterschiedliche Perspektiven anzuerkennen und zu respektieren, um schließlich einen konsensuellen Umgang miteinander zu entwickeln. Ziel des inneren Dialogs ist nicht die Lösung akuter Probleme, sondern das tiefere Verständnis verschiedener innerer Perspektiven sowie die Entwicklung eines differenzierten emotionalen Bezugs. Die Zusammenhänge zwischen Mentali-

sierungstagebuch und Mentalisieren sind jedoch Gegenstand weiterer Forschung, um sie auf ihre Validität zu untersuchen.

Gerspach (2021: 35f.) hebt die Bedeutung der Beschäftigung mit eigenen Übertragungen hervor, bei der Lehrpersonen die Gefühle ihrer Schüler:innen reflektieren, um zwischen den eigenen und fremden Gefühlen unterscheiden zu können. Er betont außerdem die Wichtigkeit, eine Bereitschaft zur Selbsterfahrung, beispielsweise in Selbsterfahrungsgruppen, zu entwickeln, um eigene Emotionen und deren Einfluss auf die Interaktion überhaupt wahrnehmen zu können (ebd.).

Ein weiterer wesentlicher Baustein für die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit ist die bewusste Wahrnehmung der eigenen körperlichen Signale, die eine zentrale Rolle bei der proaktiven Selbstregulation spielen (Diez Grieser/Müller 2024: 215f.). Pechtl (2024: 81f.) beleuchtet diese zentrale Rolle des Körpers im mentalisierenden Prozess und argumentiert, dass der Körper nicht lediglich als passiver Träger fungiert, sondern aktiv die Gestaltung mentaler Prozesse beeinflusst. Sie betont, dass die bewusste Wahrnehmung und Reflexion des Körpers einen direkten Zugang zum Unbewussten ermöglicht, insbesondere im Hinblick auf basale Beziehungserfahrungen (ebd.). Die bewusste Wahrnehmung körperlicher Empfindungen wie Muskelverspannungen, Gähnen oder anderen Stresszeichen erlaubt es Lehrpersonen, Frühwarnzeichen zu erkennen und gezielt gegenzusteuern (Diez Grieser/Müller 2024: 215f.). Körperwahrnehmung umfasst nicht nur physische Beschwerden, sondern auch die bewusste Wahrnehmung spezifischer Körperhaltungen, um emotionale Spannungen in Stressmomenten festzustellen. Gerade bei Mentalisierungsschwierigkeiten werden die Emotionen häufig mit dem Körper ausgedrückt (Diez Grieser/Müller 2024: 215f.). Die Fähigkeit, dieses „körperliche Ausdrucksverhalten" bei sich selbst oder dem Gegenüber frühzeitig wahrzunehmen, ermöglicht eine proaktive Selbstregulation und die Wiederaufnahme der positiven Beziehungsgestaltung mit dem Gegenüber (Diez Grieser/Müller 2024: 215f.; Pechtl, 2024: 81f.).

In der Praxis lässt sich dies durch gezielte Übungen zur Körperwahrnehmung fördern: beispielsweise achtsames Atmen (Burk/Stalder 2023: 56f.) oder das bewusste Wahrnehmen körperlicher Reaktionen während pädagogischer Interaktionen. Das bewusste „Spüren“ des eigenen Körpers schafft eine Grundlage, um in Stresssituationen eine bewusste Steuerung der Reaktionen zu ermöglichen (Gingelmaier 2015: 80f.).

4.3 Mentalisierungsförderung und Emotionsregulation

Die im letzten Kapitel angesprochenen reflexiven Ansätze in Bezug auf Reflexion, Selbstwahrnehmung und körperliche Wahrnehmung sollen Lehrperso-

nen auch bei der Emotionsregulation unterstützen. Es sind ausgeprägte Wechselwirkungen zwischen Emotionsregulation und Reflexion zu beobachten, bei denen sich beide Prozesse gegenseitig verstärken. Außerdem beeinflussen sie auch das Mentalisieren. Diese Interaktionen können sowohl positive als auch negative Effekte hervorrufen. Das Verstehen der eigenen Emotionen sowie ihrer Ursachen tragen dazu bei, eigene unangemessene Reaktionen zu vermeiden (Schwarzer et al. 2023: 96f.). Indem eine Person mittels Mentalisieren ihre Emotionen besser erkennt und angemessen steuert, wird das Reflexionsvermögen gesteigert. Da aber bei einem bestimmten Stressniveau neurologische „Kipppunkte" erreicht werden können, die das Mentalisieren unmöglich machen, ist die Fähigkeit zur Selbstregulation besonders in belastenden Situationen gefragt (Link et al. 2024: 221f.). Die prämentalisierenden Denkweisen werden bei unzureichender Regulation hingegen meist nicht erkannt, was das Handlungsangebot einschränkt (Taubner et al. 2019: 16). Daher sollten Lehrpersonen und Fachkräfte als „Selbstregulationsprofis" agieren, um soziale Herausforderungen besser zu bewältigen zu können.

Bei emotional aufgeladenen Situationen im Klassenzimmer wird empfohlen, dass Lehrpersonen zunächst einen Schritt zurücktreten und ihre innere „Temperatur" messen sollten, bevor sie aktiv werden. Die bewusste Akzeptanz eigener Gefühle – also die Haltung, unangenehme Emotionen zuzulassen, ohne sofort zu reagieren – ist wichtig um erfolgreich zu mentalisieren. Es kann somit hilfreich sein, nach der Selbstregulation keine direkte Reaktion zu zeigen, sondern Strategien des „emotionalen Aushaltens" zu nutzen, indem Lehrpersonen lernen, unangenehme Gefühle zu tolerieren. Das Ziel besteht vor allem darin, die Affektstabilität in spezifischen Situationen zu fördern (Diez Grieser/Müller 2024: 119). Erst nach dieser Regulation und Reflexion können sie auf der Basis ihrer Einsichten sowohl ihre eigenen Emotionen als auch die der Kinder verstehen, um angemessen zu reagieren (ebd.).

Ergänzend dazu betont Hirblinger (2009: 145f.), dass das Spiegeln der Affekte eine zentrale Rolle spielt. Dieses Spiegeln der Emotionen der Kinder gelingt jedoch nur, wenn eine empathische Haltung und Containment vorhanden sind, das heißt, das emotionale Aushalten und neutrale Anerkennen intensiver Gefühle.

Im pädagogischen Kontext bedeutet dies weiter, dass Lehrpersonen sowohl als Vorbilder fungieren, indem sie vorleben, wie eigene Gefühlszustände offen kommuniziert werden können, als auch zeigen, wie sie selbst mit Emotionen umgehen – ganz im Sinne des Beobachtungslernens. Mentale Flexibilität in Stresssituationen ist dementsprechend ein Schlüsselfaktor für die Aufrechterhaltung einer mentalisierenden Haltung (Burk/Stalder 2023: 50f.; Rauh 2023: 79).

4.4 Die Rolle von Biografie und Erwartungshaltungen in Bezug auf Mentalisieren in der Pädagogik

Um Mentalisieren zu fördern und zu verbessern, spielen Selbstreflexion hinsichtlich der eigenen Biografie sowie im Umgang mit Erwartungen eine zentrale Rolle. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte ist zentral, um unbewusste Muster, Übertragungen und Überzeugungen zu erkennen, die das pädagogische Handeln und die Wahrnehmung der Lehrpersonen und Schüler:innen beeinflussen (Schwarzer et al. 2024: 382). Durch die Reflektion biografischer Prägungen kann die Lehrperson ein tieferes Verständnis ihrer emotionalen Reaktionen entwickeln und unbewusste Motive sowie Ursprungskonflikte identifizieren, was eine Voraussetzung für eine reflektierte, empathische Haltung ist (Gingelmaier 2015: 80f.). Schwarzer et al. (2024) empfehlen in diesem Zusammenhang, die eigenen Bindungsmuster kennenzulernen, um unbewusste Verhaltensweisen bewusster zu machen. Dabei ist es hilfreich zu verstehen, welcher der drei Bindungsstile „sicherer Bindungsstil", „unsicher-vermeidender Bindungsstil", „unsicher-ängstlich-verstrickter Bindungsstil" üblicherweise in herausfordernden Situationen reaktiviert wird (Schwarzer et al. 2024: 389f.). Dies ist besonders wichtig, da das „Durcharbeiten von Verlusten und traumatischen Erfahrungen dieser unsicheren Bindungsstile es ermöglicht, schmerzhafte Erlebnisse zu verarbeiten und mental zu reorganisieren, ohne dauerhaft emotional destabilisiert zu werden (Mikulincer/Shaver 2007: 460ff.). Grundlagen für diese Entwicklung zu einem sicheren Bindungsstil hin sind positive, bindungsbasierte Interaktionen mit fürsorglichen Bezugspersonen, die ein Gefühl von Sicherheit, Akzeptanz und bedingungsloser Unterstützung vermitteln (Mikulincer/Shaver 2007: 470f.). Die entwicklungsfördernde Kraft der sicheren Bindung kann über alternative therapeutische Erfahrungen oder neue Bindungserfahrungen erreicht werden.

Zudem ist die Reflexion über den Umgang mit Selbst-, Fremd- und Erwartungserwartungen, Werten, Haltungen sowie dem eigenen Rollenverständnis von zentraler Bedeutung, da diese Faktoren das pädagogische Handeln maßgeblich beeinflussen (Rüsen/Schlippe 2017: 258). Schwarz (2022: 167f.) hebt die Bedeutung der Reflexion handlungsleitender Motive hervor sowie die Notwendigkeit, Erwartungen mit den eigenen Werten und Haltungen abzugleichen (Burk/Stalder 2023: 57f.). Eine Übereinstimmung zwischen eigenem Verhalten und persönlichen Werten ist entscheidend, um eine langfristig tragfähige mentalisierungsorientierte Haltung sicherstellen zu können (Hutsebaut/Nijssens 2024: unveröffentlichtes Manuskript; Gingelmaier et al. 2018: 110f.; Link et al. 2024: 63). Ebenso sind die Erwartungen an das eigene pädagogische Handeln bzw. die Vorstellung von Rollenbildern zentrale Einflussfaktoren (Kreuzer/Albers 2022: 5f.). Hohe Ansprüche an die eigene Professionalität, verbunden mit dem Druck, immer eine „richtige“ Antwort zu

haben, können das Risiko mentaler Überforderung erhöhen und die Flexibilität im Umgang mit Unsicherheiten einschränken (Rüsen/Schlippe 2017: 258).

Daraus folgt die Empfehlung, die eigenen oder fremden Erwartungen und Überzeugungen regelmäßig durch Selbstreflexion oder kollegialen Austausch zu hinterfragen (Schwarz in Burk/Stalder 2023: 57f.). Dabei können Methoden wie das Mentalisierungstagebuch, Supervisionsgespräche oder kollegiale Fallbesprechungen helfen, unbewusste Muster zu erkennen und nötigenfalls zu korrigieren (Gingelmaier 2015: 80f.; Schwarzer et al. 2024: 383).

Nach dieser Darstellung der Förderschwerpunkte zur Verbesserung der Mentalisierungsfähigkeit wird nun ein Konzept vorgestellt, das aufzeigt, wie die Implementierung dieser Maßnahmen in der Praxis regulärer Schulen erfolgen kann.

5 Konzeptvorstellung „Mentalisierende Schulen"

Das Fördern mentalisierender Kompetenzen gewinnt im pädagogischen Kontext zunehmend an Bedeutung, da es zentrale Voraussetzungen für zwischenmenschliche Beziehungsgestaltung, emotionale Regulation und soziale Kompetenz bildet. In schulischen und heilpädagogischen Settings leistet die Fähigkeit, eigene und fremde mentale Zustände zu erkennen und zu verstehen, einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung von sozial-emotionalen Fähigkeiten bei Kindern sowie zur Unterstützung von Lehrpersonen im pädagogischen Alltag. Dennoch bestehen bislang wenig Bewusstsein und systematische Integration dieser Kompetenzen in schulstrukturellen Prozessen und pädagogischen Ausbildungen. Hinzu kommt, dass allfällige pädagogische Reformbemühungen meist der Trägheit der Systeme gegenüberstehen.

Verschiedene Faktoren tragen zu dieser Trägheit bei. Senge (2020: 57) postuliert, dass tief verwurzelte kulturelle Normen, die auf Selektion, Kontrolle und einem exzessiven Individualismus basieren, in den Kernstrukturen von Bildungseinrichtungen verankert sind. Senge (2020: 60) argumentiert, dass viele Schulen zwar das aktuelle Klima innerhalb ihrer Institutionen berücksichtigen, es aber versäumen, umfassende Strategien zu entwickeln, um die Schulkultur nachhaltig zu verändern. Dies führt zu einer Situation, in der Lehrpersonen, Lernende und Eltern zwar ein Bewusstsein für das vorherrschende Klima haben, jedoch nur begrenzt in der Lage sind, dieses aktiv zu beeinflussen (ebd.). Cortina et al. (2008: 30ff.) betonen, dass zentrale Aspekte des Bildungssystems einer inhärenten Logik der Institutionalisierung unterliegen. Diese Eigenlogik führt dazu, dass wissenschaftlich-technische sowie politische Interventionen nur begrenzt wirksam sind. In ähnlicher Weise argumentiert Lambrecht (in Doğmuş et al. 2025: 130f.), dass die Schule als Organisation

nicht nur den gesellschaftlichen Entwicklungserwartungen ausgesetzt ist, sondern gleichzeitig eine Manifestation institutionell verfestigter gesellschaftlicher Erwartungen darstellt. Diese etablierten Erwartungsstrukturen tragen dazu bei, dass sich die Schule, auch im Kontext von Schulentwicklung, als träge erweist.
Um trotz dieses Hintergrundes eine Etablierung einer mentalisierungsorientierten Pädagogik zu erreichen, soll an dieser Stelle ein Konzept zur Etablierung des Mentalisierens innerhalb der schulischen Strukturen vorgestellt werden. Ziel ist es, das Konzept so zu gestalten, dass es die Voraussetzungen schafft, um Mentalisierung als tragendes Element einer ganzheitlichen pädagogischen Praxis in Schule und Heilpädagogik fest zu verankern. Dieses Konzept wird anhand der Grafik von Schwarz (2025: 102) entwickelten Grafik erläutert. Es besteht aus den drei Ebenen Schulleitung/Schulorganisation, Lehrpersonen sowie (heil-)pädagogische Ausbildung, die jeweils farblich codiert sind (s. Abb. 1).

5.1 Ebene (heil-)pädagogische Ausbildung - Von der Theorie zur Praxis, durch Reflexion und Supervision

Kreuzer und Albers (2022: 6f.) warnen davor, dass die hohe Relevanz des Reflexionsprozesses im pädagogischen Diskurs selbst oft nicht ausreichend betont wird. Daher bestehe die Gefahr, dass junge Lehrpersonen in ihrer Doppelrolle als Lehrende und Lernende ihre Verletzbarkeit und die damit verbundenen Abwehrmechanismen nicht erkennen und reflexive Prozesse somit nur unzureichend durchlaufen können. Ein zentraler Ansatzpunkt des Konzeptes besteht daher darin, mentalisierungsfördernde Trainingsprogramme in die (heil-)pädagogische Ausbildung zu integrieren, um einerseits eine reflexive Haltung hinsichtlich des eigenen und fremden Verhaltens zu entwickeln und andererseits durch die Lehrpersonen die Mentalisierungsfähigkeit der Kinder zu stärken (Link et al. 2024; Schwarzer et al. 2023: 101). Dies erscheint sinnvoll, da ein mentalisierendes Umfeld bei Kindern und Erwachsenen gleichermaßen die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit begünstigt, was die Bedeutung von Lehrpersonen und Hochschuldozierenden mit mentalisierungsorientiertem Vermittlungsansatz nachvollziehbar macht (Schwarzer at al. 2023: 92; Allen et al. 2022: 98f.; Diez Grieser/Müller 2024).

Die Triangulation der Befunde von Schwarz (2025: 90-100.) betont die Dringlichkeit einer integrativen Strategie zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit. Das vorgeschlagene Modell setzt jedoch voraus, dass die Vermittlung von Mentalisierungsfähigkeiten über rein theoretische Inhalte hinausgeht und durch supervisorische oder reflexive Methoden ergänzt werden muss (Rauh 2023: 79; Burk/Stalder 2023: 53f.; Gingelmaier 2015: 80f.), da sonst die

Übertragung in die Praxis und die tatsächliche Anwendung der Fähigkeiten fraglich bleiben. Für eine nachhaltige Förderung des Mentalisierens bei (heil-)pädagogischen Fachkräften sollten Prozesse geübt und primär erfahren werden, um sie individuell in die Praxis zu integrieren. Die Analyse der Mentalisierungstagebucheinträge zeigt zudem die Schwierigkeit, reflexive Selbsterkenntnisse (ohne eine mehrperspektivische Validierung und Kontextualisierung) zu überprüfen; Schwarz 2025: 90ff.). Die Ergebnisse bestätigen die Befunde von Burk et al. (2022: 119f.), wonach in der (heil-)pädagogischen Ausbildung zwar entwicklungsorientierte Aspekte berücksichtigt werden, eine umfassende Förderung von Persönlichkeitsmerkmalen wie Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung sowie Ambiguitäts- und Reflexionskompetenz jedoch häufig vernachlässigt wird oder nur auf theoretischer Ebene verbleibt. Aus einem Bildungsverständnis heraus, das Persönlichkeitsentwicklung als integralen Bestandteil betrachtet und die Verbindung zwischen der dynamischen Verfolgung eines Ziels und der bewussten Gestaltung von Freiheit hervorhebt (Burk/Stalder 2022: 126f.), erscheint die Integration erfahrungsbasierter Mentalisierungsförderung in die Lehrpersonenausbildung als unerlässlich. Es ist eine schrittweise Annäherung an dieses Ziel notwendig, insbesondere unter Berücksichtigung systembedingter Trägheit bei Schulreformen (ebd.).

Gerade in diesem Zusammenhang gewinnt die institutionelle Einbindung von Supervisionssettings besondere Bedeutung. Supervision sollte nicht ausschließlich als einmalige Maßnahme verstanden werden, sondern als kontinuierlicher, strukturierter Reflexionsraum, der gezielt auf die Förderung der mentalisierungsbezogenen Kompetenzen ausgerichtet ist (Rauh 2023: 79). In diesen Settings haben Lehrpersonen die Möglichkeit, persönliche Beziehungserfahrungen, emotionale Reaktionen und Interaktionsmuster in einem geschützten Rahmen zu reflektieren, was wiederum die Selbstwahrnehmung und das Bewusstsein für eigene mentale Prozesse stärkt (Link et al. in Burk/Stalder 2023: 53f.). Rauh (2023: 79) beschreibt Supervision auch als eine Art „Bewusstmachungs- und Verarbeitungsraum“, der es Lehrpersonen ermöglicht, impulsive Reaktionen und sogenannte „Mentalisierungseinbrüche“ zu erkennen und konstruktiv zu bearbeiten. Hierbei ist die Qualifikation der supervisierenden Fachkräfte ausschlaggebend, um den Prozess kompetent zu steuern und die Förderung der mentalisierungsorientierten Haltung zu erreichen (Gingelmaier 2015: 80f.).

In der Praxis zeigt sich, dass regelmäßig durchgeführte Supervisionsprozesse, beispielsweise in Form von kollegialen Intervisionsgruppen oder interdisziplinären Teamsitzungen, eine nachhaltige Wirkung entfalten können (Steinhardt 1987: 89). Diese Räume tragen dazu bei, belastende Situationen zu verarbeiten, den Blick auf die eigenen emotionalen Reaktionen zu schärfen und die Empathiefähigkeit zu stärken. Hierfür ist es notwendig, „die Bereitschaft, sich auf die Reflexion intrapsychischer Prozesse einzulassen" zu kultivieren (ebd.). Zum anderen ist ein „ein institutionell abgesicherter Rahmen[...],"

wichtig, „um sich mit Fragen der eigenen Rolle, der individuellen Erwartungen an den Beruf, mit den psychischen Auswirkungen beruflicher Kränkungen und Misserfolge etc. in einer angstreduzierten, schützenden Atmosphäre auseinanderzusetzen".

Um die Bedeutung der Supervision im Rahmen einer heilpädagogischen Ausbildung besser zu verstehen, ist es hilfreich, konkrete Umsetzungen zu betrachten. Wie ein Vorschlag für die Strukturierung einer heilpädagogischen, mentalisierungsorientierten Ausbildung in diesem Sinne aussehen könnte, zeigt das MentEd-Netzwerk mit einem supervisorischen Ansatz. Schwarzer et al. (2025: 2f.) entwickelten und evaluierten ein „Curriculum Mentalisierungstraining", das auf die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit bei Lehrpersonen abzielt. Das Programm erstreckt sich über fünf Monate und umfasst eine multimodale Herangehensweise, die theoretische Seminarinhalte mit praktischen Übungen sowie reflexiven Elementen verbindet. Kern dieses Curriculums sind zwei mehrtägige Intensivphasen zu Beginn und am Ende der Intervention, die sich auf Selbsterfahrung sowie mentalisierungsfördernde Gruppenarbeit konzentrieren, um die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Selbstreflexion zu stärken (ebd.). Durch einen solchen Austausch und eine multiperspektivische Betrachtung innerhalb der Gruppe wird die Fähigkeit, mentale Zustände bei sich selbst und anderen zu erkennen und nachzuvollziehen, gefördert (Kreuzer/Albers 2022: 73f.). Die Gruppe wirkt dabei wie ein Spiegel, der multipersonale Resonanz ermöglicht und so die Reflexivitätskompetenz der Studierenden stärkt (ebd.). Diese Workshops werden ergänzt durch eine 14-wöchige-phase mit wöchentlichen Sitzungen à 90 Minuten, in denen die theoretischen Grundlagen der Mentalisierung sowie deren Bedeutung für den pädagogischen Kontext vermittelt werden (Schwarzer et al. 2025). Zudem finden fünf monatliche Kleingruppensupervisionen mit jeweils 8 bis 10 Teilnehmenden statt, die der Reflexion und vertiefenden Anwendung des Gelernten im beruflichen Alltag dienen. Die Supervisionssitzungen folgen einem strukturierten Ablauf, der Fallbeispiele aus der Praxis diskutiert, mentale Zustände mittels der „Stop-and-rewind"-Methode analysiert und Strategien zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit entwickelt (ebd.). Trotz erster positiver Indikationen sind weitere empirische Studien notwendig, um die Wirksamkeit des Ansatzes in Bezug auf die Verbesserung der Mentalisierungsfähigkeit bei pädagogischen Studierenden zuverlässig zu bestätigen (Schwarzer et al. 2024).

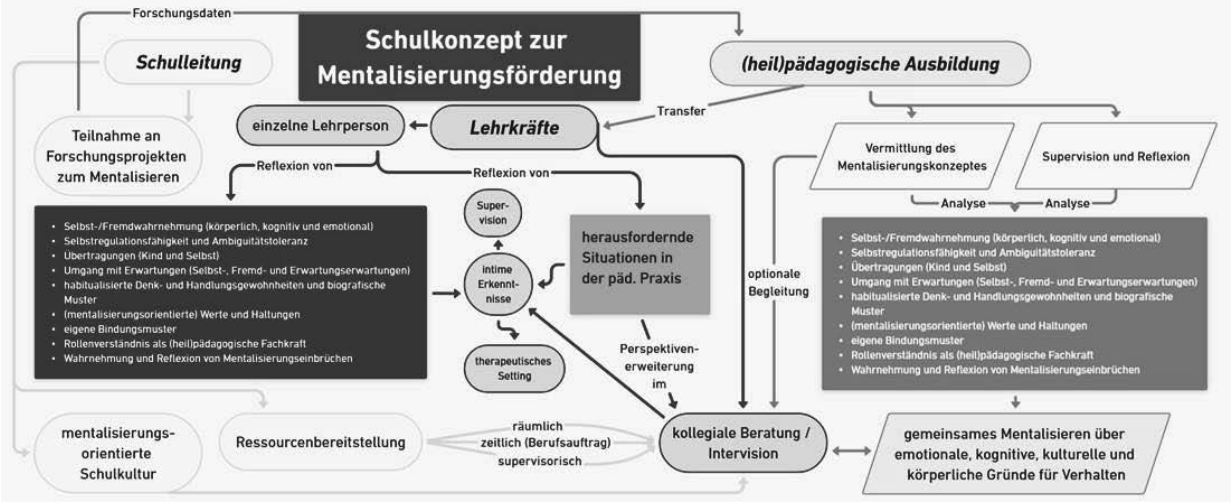
Die bisherigen Erkenntnisse definieren nun den Rahmen für die supervisorische Begleitung im Ausbildungskonzept. Im nächsten Schritt richtet sich die Aufmerksamkeit auf die konkreten Reflexionsinhalte, die im Kontext der Mentalisierungsförderung eine zentrale Rolle spielen. Diese Reflexionsinhalte, welche die körperliche, kognitive und emotionale Selbstwahrnehmung, Selbstregulationsfähigkeiten, Ambiguitätstoleranz, Übertragungsdynamiken sowie die Reflexion eigener und fremder Erwartungen umfassen. Sie sind nicht

isoliert zu betrachten, sondern eng mit der praktischen Umsetzung des Konzepts der mentalisierenden Schulen verbunden. Durch die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen körperlichen Verfassung (Pechtl 2024: 81f.) erkennen Lehrkräfte frühzeitig Stressoren und entwickeln Strategien zur Selbstregulation (Burk/Stalder 2023: 50f.; Kreuzer/Albers 2022: 5). Die kognitive Reflexion ermöglicht die Dekonstruktion habitualisierter Denk- und Handlungsweisen und die Entwicklung einer größeren Ambiguitätstoleranz, was insbesondere im Umgang mit herausforderndem Verhalten von Schüler:innen essenziell ist (Link et al. 2024: 221f.). Die emotionale Selbstwahrnehmung fördert die Fähigkeit, eigene Gefühle zu regulieren und empathisch auf die Bedürfnisse der Schüler:innen einzugehen (Gingelmaier 2015: 76f.). Die Reflexion von Übertragungsdynamiken und Erwartungshaltungen trägt schließlich dazu bei, unbewusste Muster zu erkennen und eine bewusstere, ressourcenorientierte Beziehungsgestaltung zu ermöglichen (Hutsebaut/Nijssens 2024; Rüsen/Schlippe 2017: 258).

Diese Reflexionsinhalte können beispielsweise nach dem Modell von Turner und Kreuzer (2022: 32) in drei Schritten aufgegriffen werden. Der Reflexionsprozess bei Studierenden im pädagogischen Kontext folgt einer mehrstufigen Methodik, die auf bewusster Wahrnehmung, Selbstanalyse, Perspektivübernahme und zukünftiger Handlungsgestaltung basiert:

Zunächst beschreiben die Studierenden eine konkrete Situation aus ihrer Praxis möglichst detailliert: Was wurde beobachtet? Welche Verhaltensweisen und Reaktionen traten auf? Dabei werden auch die eigenen Gefühle, Gedanken und inneren Eindrücke festgehalten. Im nächsten Schritt erfolgt die innere Analyse: Die Studierenden hinterfragen, welche Gefühle, Annahmen, Erwartungen oder Ängste sie in der Situation empfunden haben und welche unbewussten Motive ihr Verhalten beeinflusst haben könnten. Dabei wird nach den inneren Beweggründen gesucht, die das Handeln steuern. Darauf aufbauend erfolgt die Perspektivübernahme: Die Studierenden versuchen, sich in die Sichtweise der beteiligten Schülerinnen und Schüler zu versetzen, um deren mögliche Gedanken und Gefühle besser zu verstehen. Hierbei wird auch überprüft, welche unbewusste Motivationen das Verhalten der Kinder steuern könnten. Abschließend planen die Studierenden, wie sie die gewonnenen Erkenntnisse in zukünftigen Situationen wirksam umsetzen können, etwa durch bewusste Verhaltensänderungen, Verbesserung der Beziehung oder alternative Handlungsweisen. Dieser kontinuierliche Prozess fördert die bewusste Gestaltung des eigenen pädagogischen Handelns, stärkt die Selbststeuerung und trägt zur Professionalisierung bei. Eine regelmäßige und reflektierte Praxis innerhalb eines geschützten Rahmens ist dabei entscheidend, um Hemmungen abzubauen, Selbstkritik zu entwickeln und eine offene Haltung gegenüber dem eigenen Handeln zu fördern.

Abbildung 1: Schulkonzept zur Mentalisierungsförderung



Quelle: (Schwarz 2025: 102)

5.2 Ebene Lehrpersonen

Nachdem die supervisorische Begleitung in das Ausbildungskonzept integriert wurde, rückt die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit innerhalb der Schulen selbst in den Fokus. Obwohl sich die Reflexionsthemen in der Ausbildung und in der individuellen Reflexion überschneiden, bestehen methodische Unterschiede.

Der entscheidende Unterschied liegt in der jeweiligen Art der Reflexion: Während in der Ausbildung ein kollegialer Austausch im Vordergrund steht, bleiben bestimmte Aspekte der Selbstreflexion, insbesondere intime biografische und emotionale Faktoren, auf der individuellen Ebene. Dadurch sollen der Datenschutz sowie die Notwendigkeit einer professionellen therapeutischen Begleitung zur Aufarbeitung respektiert werden. Zudem soll man dadurch dem Risiko eines möglichen Deprofessionalisierungsprozesses durch unlimitierte Selbstoffenbarung innerhalb des pädagogischen Teams zuvorkommen. Das vorgestellte Schulkonzept adressiert dieses Problem durch die Unterscheidung zwischen individueller und kollegialer Reflexion innerhalb der Intervision: Die individuelle Reflexion basiert auf Methoden wie dem Mentalisierungstagebuch und anderen Dokumentationsformaten. Erkenntnisse aus herausfordernden Situationen können in einem separaten, professionellen Rahmen – beispielsweise Supervision oder therapeutischen Settings – verarbeitet werden. Eine professionell begleitete Auswertung der persönlichen Reflexionsdaten wäre in der Praxis wünschenswert, um mögliche Verzerrungen oder Bias in der Selbstwahrnehmung zu reduzieren.

Behringer und Koch (2022: 56) stellen einen Leitfaden für Studierende zur mentalisierungsbasierten Reflexion schulischer Situationen vor, der sich effektiv auf die individuelle Reflexion von Lehrpersonen übertragen lässt. Ähnlich wie beim Mentalisierungs-Tagebuch basiert dieser Ansatz auf der schriftlichen Fixierung der Erlebnisse sowie deren anschließender Reflexion. Zunächst erfolgt die autobiographische Selbstreflexion, bei der die Beteiligten ihre eigenen Erfahrungen mit Schule, Lehrpersonen und Lernprozessen frei notieren. Dabei werden positive, negative und prägende Erlebnisse sowie die damit verbundenen Gefühle und Einstellungen reflektiert, um unbewusste Vorstellungen und innere Haltungen sichtbar zu machen (ebd.). Bei bereits im Beruf stehenden Lehrpersonen empfiehlt es sich zudem, eine bewusste Reflexion der eigenen biografischen Erfahrungen hinsichtlich früherer Autoritätspersonen, internalisierter Glaubenssätze und erlebter Erwartungen durchzuführen. Durch diese Selbstbeobachtung kann deren Einfluss auf das eigene pädagogische Handeln in schulischen Situationen erfahrbar gemacht und in der Praxis gezielt berücksichtigt werden. Anschließend schreiben die Lehrpersonen eine konkrete Situation aus ihrer Praxis nieder, wobei sie auf Verhalten, Wahrnehmungen und Details achten, um eine fundierte Beschreibung zu erhalten. Im nächs-

ten Schritt folgt die innenorientierte Reflexion: Die reflektierenden Lehrpersonen hinterfragen, welche eigenen Gedanken, Gefühle und Werte sie in der beschriebenen Situation begleitet haben, welche inneren Beweggründe ihr Handeln lenken und welche Ängste oder Unsicherheiten sie hatten. Ziel ist es, sich selbst besser zu verstehen und die eigenen inneren Prozesse zu erkennen. Danach erfolgt die mentalisierende Perspektive: Die Lehrpersonen versuchen, die mentalen Zustände der Schüler:innen sowie ihrer eigenen Reaktionen zu erfassen und zu verstehen, welche Ziele die Beteiligten verfolgt haben könnten und wie das eigene Verhalten diese beeinflusst hat. Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse auf die eigene pädagogische Haltung bezogen: Die Lehrpersonen reflektieren, wie ihre inneren Zustände ihre Praxis beeinflusst haben, welche Veränderungen sie für zukünftige Situationen planen und wie sie Selbstermutigung stärken können. Dieser zweistufige Prozess – vom Inneren nach Außen und wieder zum Inneren – unterstützt die Entwicklung einer tiefgehenden Reflexivität, fördert das Verständnis für die eigene Rolle und steigert die Kompetenz, in herausfordernden Situationen bewusst und empathisch zu handeln (ebd.).

Während die beschriebene individuelle Reflexion dazu dient, die eigenen inneren Prozesse besser zu verstehen und die persönliche Haltung zu reflektieren, gewinnt in der schulischen Praxis auch der kollegiale Austausch an Bedeutung. Wenn mehrere Lehrpersonen eine Fallanalyse durchführen, können gemeinsam Hypothesen über die Erfahrungen und Verhaltensweisen der betroffenen Kinder entwickelt werden, insbesondere wenn einige der Beteiligten die Kinder bereits gut kennen (Rauh 2023: 79; Link et al. 2023: 53f.). Dadurch entsteht ein Raum, in dem eigene als auch fremde Perspektiven von Mentalisierungsprozessen diskutiert werden können, was die Handlungsspielräume und Interventionsmöglichkeiten erheblich erweitert (ebd.). Ähnlich wie bei der (heil-)pädagogischen Ausbildung sollten beim kollegialen Mentalisieren auch andere Dimensionen berücksichtigt werden, darunter kognitive, emotionale, kulturelle sowie körperliche Aspekte, im Zusammenhang mit der Fremd- und der Selbstwahrnehmung von Verhaltensweisen.

In Bezug auf den kollegialen Austausch kann eine gewisse Selbstoffenbarung dazu beitragen, Offenheit beim Gegenüber zu fördern, vorausgesetzt, die Lehrpersonen fühlen sich dabei wohl (Lippmann 2013: 49ff.). Das Bewusstsein, dass viele Lehrpersonen Momente erleben, in denen sie ihre Wirksamkeit infrage stellen oder Mentalisierungseinbrüche erfahren, kann entlastend wirken und die Diskussion über mentalisierende Prozesse stimulieren. Dabei steht weniger die Entwicklung eines perfekten Umgangs mit herausfordernden Situationen im Vordergrund, sondern vielmehr die individuelle Suche nach Strategien, um diese Erkenntnisse angemessen zu verarbeiten.

Innerhalb des kollegialen Austausches ist es wie beschrieben wichtig, ein Gleichgewicht zwischen Austausch und individueller Aufarbeitung zu finden. Dies kann gerade in der Implementierungsphase eine Herausforderung für

pädagogische Teams sein. Das vorgestellte Schulkonzept (siehe Abbildung 1) schlägt daher für den Übergangszeitraum vor, schulinternen Reflexionsformaten wie Intervisionen mit Unterstützung von Mentalisierungsexperten eine Begleitfunktion zukommen zu lassen (Lippmann 2013: 23f.). Diese Ansätze können unter anderem als Übergangslösungen fungieren, indem sie beispielsweise den Einstieg in die kollegiale, mentalisierungsorientierte Intervision erleichtern oder zur Auffrischung bestehender Kompetenzen dienen (ebd.). Eine dauerhafte, langfristige supervisorische Begleitung der Schulteams erscheint aus zeitlicher und finanzieller Perspektive hingegen nur schwer realisierbar. Trotz der potenziellen ressourcenbezogenen Herausforderungen bei der Umsetzung unterstreicht diese Maßnahme die Bedeutung einer gründlichen und möglichst objektiven Reflexion für die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit.

5.3 Ebene Schulleitung/Schulorganisation

Schulleitungen tragen maßgeblich zur Etablierung eines mentalisierungsförderlichen Umfelds für Lehrpersonen bei, indem sie Reflexion und Inter- oder Supervision als integrale Bestandteile der täglichen Praxis verankern. Supervision bietet einen wertvollen Rahmen, um herausfordernde Situationen zu besprechen, alternative Handlungsweisen zu erkunden und neue Perspektiven zu entwickeln (Rauh 2023: 79; Burk/Stalder 2023: 53f.; Gingelmaier 2015: 80f.). Dabei ist es essenziell, einen strukturierten Rahmen zu schaffen, der Reflexion nicht im "Lehrerzimmer-Gespräch" am hektischen Morgen verortet, sondern spezifische Räumlichkeiten und zeitliche Ressourcen für kollegialen Austausch bereitstellt.

Die regelmäßige Anwendung von Reflexions- und Kommunikationsformaten sollte als essenziell für die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit bei Lehrpersonen angesehen werden. Somit sind Intervision und Supervision zwar verpflichtend in Schuleinrichtungen zu verankern, aber so, dass sie an das Bestehende anknüpfen können, damit sie von den Akteuren und Akteurinnen im System akzeptiert und umgesetzt werden (Doğmuş et al. 2025: 113). Damit soll der Systemträgheit von pädagogischen Schulsystemen so begegnet werden, dass neue Elemente in der bisherigen Bildungsstruktur nicht völlig fremd erscheinen, sondern in einen verständlichen und akzeptablen Rahmen eingebettet werden (ebd.). Damit ist ein Gleichgewicht zwischen Freiwilligkeit und verpflichtender Teilnahme zu finden.

Nebst der Mentalisierungsförderung über die Reflexionsinhalte ist im Konzept die aktive Beteiligung von Schulen an wissenschaftlichen Forschungsprojekten zum Thema Mentalisierung von großer Bedeutung. Ein solcher Ansatz fördert den zirkulären Wissensfluss zwischen wissenschaftlicher The-

orie und pädagogischer Praxis. Die in den Schulen erhobenen Daten könnten beispielsweise der Evaluation und Weiterentwicklung des vorgestellten Schulkonzepts dienen. Die wissenschaftliche Auswertung dieser Daten ermöglicht die Ableitung neuer Implikationen sowie Optimierungspotenziale hinsichtlich der Mentalisierungsförderung, welche die Lehrpersonenausbildung und die expertengestützte Begleitung durch Intervisionen bereichern. Dieser Feedback-Mechanismus stellt eine wertvolle Grundlage für eine kontinuierliche Verbesserung der Mentalisierungsförderung dar (Schwarzer et al. 2025; Link et al. 2024: 442f.).

6 Ausblick

Im Hinblick auf die Weiterentwicklung des vorgelegten Konzepts besteht die Notwendigkeit, einen systematischen Evaluationsprozess zu etablieren, der sowohl die Effektivität als auch die Umsetzbarkeit der implementierten Maßnahmen kontinuierlich überprüft. Hierfür sollten standardisierte Indikatoren zur Messung der Mentalisierungsfähigkeit, der pädagogischen Beziehungen und der Schulklimafaktoren entwickelt und in Langzeitstudien integriert werden. Zudem ist es sinnvoll, die Wirksamkeit verschiedener Interventionselemente – etwa Supervisionsformate, Intervisionen oder spezifische Trainingsmodule – anhand empirischer Daten zu vergleichen, um deren jeweiligen Beitrag zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeiten besser einschätzen zu können.

Des Weiteren bietet die Einbindung qualitativer Methoden wie Fokusgruppen, Interviews oder Tagebuchanalysen die Möglichkeit, tiefergehende Einsichten in die subjektiven Erfahrungen der beteiligten Akteure und Akteurinnen zu gewinnen. Ergänzend könnten hybride Forschungsdesigns, die quantitative und qualitative Aspekte verbinden, eingesetzt werden, um eine umfassende Datenbasis zu schaffen.

Nicht zuletzt sollte die Umsetzung und Wirksamkeit des Konzepts in verschiedenen Schulsettings und Regionen getestet werden, um eine generalisierbare Evidenzbasis für die vielfältigen Bedingungen im schulischen Alltag zu schaffen. Ziel ist es, durch iterative Anpassungen auf Basis empirischer Erkenntnisse langlebige und ressourcenschonende Strategien zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit zu entwickeln.

Durch diese umfassende Evaluation kann das Konzept stetig weiterentwickelt, an neue Herausforderungen angepasst und letztlich in die Standardpraktiken der Schulentwicklung integriert werden. Damit ließe sich langfristig ein nachhaltiges Fundament für eine mentalisierungsorientierte Schulentwicklung und Lehrpersonenausbildung schaffen, das sowohl die psychosoziale Kompe-

tenz der Lehrpersonen stärkt als auch die sozialen und emotionalen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler fördert.

Literatur

Aellig, Steff/Gyseler, Dominik (2025): Kleinklassen lösen das Problem nicht! Zürich: HfH. https://www.hfh.ch/kleinklassen-loesen-das-problem-nicht?srsltid=AfmBOorVpGslfmRPbIxwCAyiwm3de2bsKML65tpuyVQnzEZRPTUVngOf [Zugriff: 23.07.2025].

Aellig, Steff/Mettauer Szaday, Belinda (2015): Externe Evaluation der Integrativen Sonderschulung (IS) im Kanton Thurgau. Evaluationsbericht. Zürich: HfH. https://schulblatt.tg.ch/schulblattblog.html/4276/news/15112 [Zugriff: 23.7.2025].

Allen, Jon G./Fonagy Peter/Bateman, Anthony (2022): Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta. 3. Aufl.

Amt für Volksschule und Sport, Schulinspektorat Graubünden (2022): Evaluation Integrative Sonderschulung 2021/22. Kantonaler Bericht. Graubünden: Amt für Volksschule und Sport, Schulinspektorat Graubünden. https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/aktuelles/mitteilungen/Seiten/EvaluationIntegrativeSonderschulung.aspx [Zugriff: 23.07.2025].

Biel, Hannah Marie/Löwe, Bernd/Briken, Peer/Hennig, Timo/Krott, Nora Rebekka/Jungclaussen, Ingo/Liebherz, Sarah/Weigel, Angelika/Reiniger, Klaus Michael (2023): Affektive Mentalisierung als wahrgenommene Kontrollierbarkeit und Nützlichkeit von Emotionen. Validierung einer deutschsprachigen Version des Emotion Beliefs Questionnaire. In: Die Psychotherapie, 68, 2, S. 128-136. https://doi.org/10.1007/s00278-022-00633-7.

Buholzer, Alois/Künzle, Roland/Brun Hauri, Priska/Eigenmann, Sabrina/Lionel, Calzaferri (2020): Kantonaler Evaluationsbericht Evaluation der Integrativen Förderung und der Integrativen Sonderschulung im Kanton Uri. Evaluationsbericht. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. https://zenodo.org/badge/DOI/10.5281/zenodo.4674793.svg)] (https://doi.org/10.5281/zenodo.4674793. [Zugriff: 23.07.2025].

Burk, Walter/Stalder, Christian (Hrsg.) (2023): Entwicklungsorientierte Bildung in der Praxis. Weinheim: Juventa Verlag. 1. Aufl.

Cefai, Carmel/Cooper, Paul (2010): Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. In: European Journal of Special Needs Education 25, 2, S. 183-198. https://doi.org/10.1080/08856251003658702.

Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl. Ulrich/Trommer, Luitgard/Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.) (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Der neue Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsfor-

schung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. Vollst. überarb. Neuausg.
Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) (2023): VIELFALT BRAUCHT VIELFALT *G*elingensbedingungen für eine inklusionsorientierte Schule. Positionspapier LCH. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH). https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Positionspapier_LCH_Inklusionsorientierte_Schule_2023.pdf [Zugriff: 06.06.2025].
Diez Grieser, Maria Theresa/Müller, Roland (2024): Mentalisieren mit Kindern und Jugendlichen. Mentalisieren in Klinik und Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta. 4., überarb. und erw. Aufl.
Doğmuş, Aysun/Hinrichsen, Merle/Langer, Anja/Lill, Anne/Moldenhauer, Anna/Olk, Matthias/Pauling, Sven (Hrsg.) (2025): Entwicklung als Erwartung: zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
Dörr, Margret/Aigner, Josef Christian (2009): Das neue Unbehagen in der Kultur und seine Folgen für die psychoanalytische Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Elmiger, Priska/Lienhard, Peter (2014): Evaluation der integrativen Sonderschulung im Kanton Appenzell Ausserrhoden. Evaluationsbericht. Zürich: HfH. file:///C:/Users/home_/Downloads/AR_Evaluationsbericht_integr_Sonderschulung.pdf [Zugriff: 23.07.2025].
Forell, Matthias/Bellenberg, Gabriele/Gerhards, Lukas/Schleenbecker, Lena. (Hrsg.) (2023): Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule. Münster/New York: Waxmann.
Gerspach Manfred (2021): Verstehen, was der Fall ist: vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. 1. Aufl.https://doi.org/10.17433/978-3-17-040777-0.
Gingelmaier Stephan/Taubner, Svenja/Ramberg, Axel/Fonagy, Peter (Hrsg.) (2018): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Hutsebaut, Joost/Nijssens, Lisbeth (2023): Mentaliseren in de klas. Koninklijke Boom uitgevers. Ms. (deutsche Übersetzung; unveröff.).
Keller, Roger/Luder, Reto/Kunz, André/Pastore, Giuliana (2024): *E*valuation Sonderpädagogik-Konzept Kanton St. Gallen. Schlussbericht. Zürich: PHZH. https://www.sg.ch/news/sgch_allgemein/2024/12/bericht--sonderpaedagogik-der-st-galler-volksschule-/_jcr_content/Par/sgch_downloadlist/DownloadListPar/sgch_download_412428926.ocFile/Anhang%201%20Bericht%20der%20Paedagogischen%20Hochschule%20Zuerich%20Evaluation%20des%20Sonderpaedagogik-Konzepts%202024.pdf [Zugriff: 05.06.2025]
Kowalski, Marlene/Leuthold-Wergin, Anca/Fabel-Lamla, Melanie/Frei, Peter/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2024): Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kreuzer, Tillmann. F./Albers, Stine (Hrsg.) (2022): Selbstreflexion. TRANSFER, 21. Bielefeld: Schneider Verlag Hohengehren. S. 5-75

Link, Pierre-Carl/Behringer, Noëlle/Turner, Agnes/Kreuzer, Tillmann. F./Schwarzer, Nicola.-Hans (Hrsg.) (2024): Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik. Bildungsraum Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 1. Aufl. https://doi.org/10.13109/9783666700170.

Lippmann, Eric D. (2013): Intervision Kollegiales Coaching professionell gestalten. Heidelberg: Springer Berlin. https://ebookcentral.proquest.com/lib/hfh/detail.action?docID=1206026.

Liesen, Christian/Luder, Reto (2009): Forschungsstand im Bereich der integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. Schlussbericht. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 17, 8, S. 11-18. https://www.szh.ch/bausteine.net/f/8684/Liesen_Luder.2011.09.pdf?fd=3.

Luder, Reto/Pfister, Liliane/Kunz, André (2017): Teilprojekt 3: Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. Schlussbericht. Zürich: PHZH. https://phzh.ch/contentassets/49fad58363f842f5979c3853d096933d/ projekt-challange-projektbericht-zuerich-sis.pdf [Zugriff: 24.07.2025].

Mettauer Szaday, Belinda/Ivo, Felix (2021): Evaluation der integrativen Sonderschulung im Kanton Zug. Bericht über die Ergebnisse. Zürich: HfH. https://edudoc.ch/record/217012?ln=de [Zugriff: 24.07.2025]

Mikulincer, Mario/Shaver, Phillip Robert (2007): Attachment in adulthood. Structure, Dynamics and Change. New York: The Guilford Press.

Moser Opitz, Elisabeth/Pool Maag, Silvia/Stöckli, Meret/Wehren-Müller, Maria (2019): Schlussbericht zur Evaluation der integrativen Förderung und integrativen Sonderschulung im Kanton Luzern (EVAIFIS). Evaluationsbericht. Luzern: PHZH. https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/aufsicht_evaluation/systemevaluation/Evaluationsberichte/eval_if_is_schlussbericht.pdf?rev=34ea7d70796544069fa0e40521aaf772 [Zugriff: 24.07.2025].

Müller, Xenia/Sigrist, Markus (2019): Bedarfsanalyse zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. Zürich: HfH. https://www.hfh.ch/sites/default/files/documents/bedarfsanalyse_ive_def.pdf?srsltid=AfmBOoq2cAoyJLWPTqS1A5Zne_l_lXWZahai5k558KZscIKujCx5HKjo [Zugriff: 24.07.2025].

Nišponská, Magda (2023): Mentalization and Its Use in Schools. In: Pedagogika, *72*, 4, S. 547-548. https://doi.org/10.14712/23362189.2023.2641.

Pechtl, Christine (2024): Der Körper und das Unbewusste. In: Psychotherapie Forum, 28, 3-4, S. 78-83. https://doi.org/10.1007/s00729-024-00262-2.

Rauh Bernhard (2023): Die intensivpädagogische Triade: Beziehung – Strukturierung – Mentalisierung. In: EREV Einführung in die Kinder- und Jugendhilfe – Zertifikatskurs für die „Neuen“ in der stationären Jugendhilfe 100, 2, S. 72-81.

Rüsen, Tom. A./Schlippe, Arist von (Hrsg.) (2017): Dynamiken in Familie und Unternehmen: Sammelband 3. In: Wittener Schriften zu Familienunternehmen. Göttingen: V & R unipress. https://doi.org/10.14220/9783737006682.

Schulz von Thun, Friedemann (2023): Miteinander reden. 4: Fragen und Antworten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 14. Aufl.

Schwarz, Raphael (2025): Die mentalisierende Schule Wie Mentalisieren Lehrpersonen und Kindern auf der Mittelstufe dabei helfen kann, sich selbst und andere besser zu verstehen. M. A. Zürich: HfH.

Schwarzer, Nicola-Hans/Behringer, Noëlle/Beyer, Anna/Gingelmaier, Stephan/Henter, Melanie/Müller, Lisa-Marie/Link, Pierre-Carl/Müller, Xenia/Dietrich, Lars/ Hövel, Deniz/Herz, Birgit/Langer, Janet (2023): Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – ein narratives Review. In S. Gingelmaier B. Herz, D. Hövel, L. Dietrich, J. Langer, P.-C. Link et al. (Hrsg.), ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen. Heft 5 - Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung: Verlag Julius Klinkhardt, S. 90-102. https://doi.org/10.35468/6021-06

Schwarzer, Nicola-Hans/Behringer, Noëlle/Dees, Paula/Fonagy, Peter/Gingelmaier Stephan/Henter, Melanie/Holger, Kirsch/Hutsebaut, Joost/Kreuzer, Tillmann F./ Langnickel, Robert/Maier, Lucia/Müller, Sacha/Turner, Agnes/Link, Pierre-Carl/ Nolte, Tobias (2025): Wirksamkeit eines mentalisierungsbasierten Trainings für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte – Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Prävention und Gesundheitsförderung (2025). https://doi.org/10.1007/s11553-025-01209-4.

Schwarzer, Nicola-Hans/Link, Pierre-Carl/Behringer, Noëlle/Turner, Agnes/Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (Hrsg.) (2024): Bindung und Mentalisieren als Aspekte wirksamer pädagogischer Handlungs- und Beziehungskompetenz In: Empirische Pädagogik 38, 3. Landau/Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik. https://doi.org/10.62350/ZAOU8100.

Senge, Peter M. (2020): Commentary: Why practicing a system's perspective is easier said than done. In: Applied Developmental Science 24, 1, S. 57-61. https://doi.org/ 10.1080/10888691.2017.1421429.

Seppacher, Josef (2019): Zusammenarbeit in der integrativen Schule - Aufgaben der Schulischen Heilpädagogen*innen und Klassenlehrpersonen. Zürich: HfH. https://peterlienhard.ch/downloads/hfh-broschuere_zusammenarbeit.pdf [Zugriff: 24.07.2025].

Taubner, Svenja/Fonagy, Peter/Bateman, Anthony (2019): Mentalisierungsbasierte Therapie. Göttingen: Hogrefe. 1. Auflage. https://doi.org/10.1026/02834-000.