

Holger Kirsch / Tobias Nolte / Stephan Gingelmaier (Hg.)

# Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren



V&R

Holger Kirsch/Tobias Nolte/Stephan Gingelmaier (Hg.):  
Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren



Holger Kirsch/Tobias Nolte/Stephan Gingelmaier (Hg.):  
Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren

Holger Kirsch/Tobias Nolte/Stephan Gingelmaier (Hg.):  
Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren

Holger Kirsch / Tobias Nolte / Stephan Gingelmaier (Hg.)

# **Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren**

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit 7 Abbildungen und 2 Tabellen

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

© 2022 Vandenhoeck & Ruprecht, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen,  
ein Imprint der Brill-Gruppe  
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd,  
Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien,  
Österreich)  
Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh,  
Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, V&R unipress.

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich  
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen  
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: Tanor/shutterstock.com

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

**Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | [www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com](http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com)**

ISBN 978-3-647-40803-3

## Inhalt

Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren – eine Hinführung . . . . . 7

### Teil I Grundlagen zu Sozialem Lernen und Mentalisierung

Ist das noch Psychoanalyse? – Anmerkungen zum Verhältnis von Psychoanalyse und Mentalisierung . . . . .	23
<i>Holger Kirsch und Josef Brockmann</i>	
Entwicklungspsychologische Perspektiven auf das Mentalisieren . . . . .	45
<i>Daniela Mayer, Julia Berkic und Markus Paulus</i>	
Mentalisierung aus kulturvergleichender Perspektive . . . . .	62
<i>Heidi Keller</i>	
Wie Kinder falsche Überzeugungen verstehen lernen: Ein Konzept der geteilten Intentionalität . . . . .	76
<i>Michael Tomasello</i>	
Mentalisieren und soziales Lernen: Ihre Bedeutung in Kultur und Psychopathologie . . . . .	105
<i>Peter Fonagy und Tobias Nolte</i>	
Mentalisieren und psychische Gesundheit . . . . .	131
<i>Nicola-Hans Schwarzer</i>	

### Teil II Mentalisieren in Organisationen

Psychoziale Inklusion: Mentalisieren und epistemisches Vertrauen als Schlüssel zu sozialem Lernen in institutionalisierten Gruppen . . . . .	145
<i>Stephan Gingelmaier</i>	
Anforderungen an eine mentalisierungsfördernde Institution . . . . .	164
<i>Manfred Gerspach</i>	
Epistemisches Vertrauen in sozialen Netzwerken – Kulturen des Mentalisierens in Organisationen und zwischen Unterstützungssystemen	189
<i>Andrea Dlugosch, Dickon Bevington, Melanie Henter und Tobias Nolte</i>	

### **Teil III Mentalisieren und Gesellschaft**

Die Welt, wie sie heute ist, mentalisieren .....	215
<i>Peter Fonagy, Chloe Campbell, Elizabeth Allison und Patrick Luyten</i>	
Mentalisieren und Emotionsdynamiken in antidemokratischen Vorurteilen .....	227
<i>Felix Brauner</i>	
Soziale Interaktion mit Systemen Künstlicher Intelligenz: kognitionstheoretische Grundlagen und normative Fragen .....	246
<i>Eva Weber-Guskar und Tobias Schlicht</i>	
Mentalisierte Odysseus? .....	263
<i>Holger Kirsch</i>	

### **Teil IV Ausblick: Fonagy, Tomasello, Keller und Dziobek reden miteinander**

So_Be_Me: Die Tagung .....	287
Podiumsdiskussion: Isabel Dziobek, Peter Fonagy, Heidi Keller und Michael Tomasello in Diskussion mit Svenja Taubner und Tobias Nolte	289
<i>Übersetzung und Bearbeitung: Anna Beyer und Tobias Nolte</i>	
Die Autorinnen und Autoren .....	308

## Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren – eine Hinführung

Dieses Buch entwickelt den Mentalisierungsansatz weiter, über therapeutische und pädagogische Handlungsfelder hinaus, und wendet ihn auf aktuelle gesellschaftliche Themen wie mentalisierungsfördernde oder -hemmende Strukturen (z. B. in Organisationen), auf psychosoziale Inklusion, auf antidemokratische Einstellungen oder psychische Gesundheit an. Als dritter Band in einer Trilogie zur mentalisierungsbasierten Pädagogik werden neue Perspektiven vorgestellt. Nachdem in Band 1 »Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik« (Gingelmaier, Taubner u. Ramberg, 2018) die theoretischen Grundlagen des Mentalisierungsansatzes und seine Anwendungen in den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern vorgestellt wurden, beschäftigte sich der zweite Band »Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik« (Gingelmaier u. Kirsch, 2020) schwerpunktmäßig mit Beispielen aus der Praxis, die theoretisch reflektiert wurden. Nun, im dritten Band der Reihe, haben es sich die Herausgeber und die Autor:innen zur Aufgabe gemacht, Möglichkeiten und Grenzen des Mentalisierungsansatzes in psychosozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten auszuloten.

Grundlage und Bezugspunkt aller drei Bände ist das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte interdisziplinäre Netzwerk *mentalisierungsbasierte Pädagogik* (siehe [www.mented.de](http://www.mented.de)). Abschließend bewertet die DFG die Netzwerkarbeit der vergangenen Jahre wie folgt:

»Das Ziel des wissenschaftlichen Netzwerks bestand, wie im Antrag dargelegt, darin, durch breit angelegte Netzwerktreffen unter Fachleuten aber auch in einem größeren öffentlichen Rahmen systematisch und in aller Breite die Bedeutung von Mentalisierungskonzepten in der pädagogischen Forschung und im pädagogischen Alltag deutlich zu machen und ein wissenschaftliches Diskussionsforum zu wichtigen methodischen Fragen in diesem Bereich zu etablieren [...]. Insgesamt haben an den wissenschaftlichen Treffen 189 Netzwerkteilnehmer teilgenommen und an der abschließenden internationalen



Konferenz 208 Gäste. Die Resonanz war also sehr gut, was wahrscheinlich mit der Bedeutsamkeit und Aktualität des Themas zusammenhängt und auch für die wissenschaftliche Qualität der Antragsteller spricht. Inhaltlich ging es den multidisziplinären Experten bei den Netzwerktreffen wie geplant darum, auszuloten, welche Rolle Mentalisierungsvorgänge in pädagogischen Prozessen zwischen Kindern/Jugendlichen und Pädagog:innen spielen. Dabei wurden schwerpunktmäßig auch methodische Fragen im Spannungsfeld zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsansätzen behandelt. Hervorzuheben ist auch, dass die beteiligten Forscher:innen sich international glänzend vernetzt haben. [...] Es wird deutlich, dass die Wissenschaftler:innen immer wieder einen Mittelweg zwischen theoretisch wissenschaftlicher Exzellenz auf der einen und Praxisnähe auf der anderen Seite suchen und finden müssen. [...] Sicher liegt noch ein weiter Weg vor den Wissenschaftler:innen des Netzwerkes, ihre Ansätze international sichtbar zu machen und sie gleichzeitig in den Alltag bundesdeutscher Pädagogikstudiengänge zu verankern.

Die Gruppe hatte Glück, dass ihr auf intensive Kommunikation im Rahmen persönlicher Begegnungen ausgerichtetes Vorhaben noch vor Beginn der Covid 19 Pandemie weitgehend umgesetzt werden konnten. Gerade jetzt angesichts der vielen Einschränkungen, die Kinder und Jugendliche zum Schutz anderer Generationen auf sich nehmen mussten und müssen, ist für die Krisenbewältigung der Mentalisierungsansatz dringend erforderlich, wobei es wohl nicht nur darauf ankommt, Minderjährigen einen mentalisierenden Umgang miteinander zu vermitteln, sondern auch die Mentalisierungsfähigkeit in der Gesamtbevölkerung im Hinblick auf ein sich Hineindenken in die kindliche und jugendliche Psyche zu fördern« (DFG-Projekt: »Mentalisierungsbasierte Pädagogik (MentEd) – Having the Child in Mind« GZ: GI 1274/1-1).

Auch hier wird, ganz im Sinne dieses Buches, unmissverständlich die gesamtgesellschaftliche Bedeutung der Netzwerkarbeit hervorgehoben. Als weiteres Ergebnis der Netzwerkarbeit und als Folgeprojekt der Netzwerkpartner:innen wurde das Modellcurriculum *Mentalisierungstraining für pädagogische Fachkräfte* konzipiert und durchgeführt. Dieses Projekt wird mit Mitteln der Europäischen Union im Rahmen der Erasmus+-Förderlinie Strategische Partnerschaften gefördert (2019–1-DE01-KA203-004968). Die Projektpartnerorganisationen aus Deutschland (PH-Ludwigsburg, EH-Darmstadt), Österreich (Uni-Klagenfurt), den Niederlanden (DeViersprong, Bergen op Zoom) und aus dem Vereinigten Königreich (University College London) haben ein Curriculum entwickelt und

an drei beteiligten Hochschulen erprobt. Das *Mentalisierungstraining für pädagogische Fachkräfte* besteht aus drei Teilen: der Vermittlung von theoretischen Grundlagen, der Supervision und fallbezogenen Selbstreflexion in regional organisierten Gruppen sowie einem Abschlussworkshop zur Förderung einer mentalisierenden Haltung, zur Erprobung von Interventionen und zur Reflexion von Organisationen und Institutionen. Die Erfahrungen im ersten Durchlauf sind vielversprechend, auch wenn die Ergebnisse der Evaluation noch nicht vollständig vorliegen. Durch die intensive Zusammenarbeit mit den Studierenden der beteiligten Hochschulen entstanden auch neue Fragestellungen, z. B. »Wie können individuumsbezogene und auf das System bezogene Perspektiven vermittelt werden?« oder »Was kennzeichnet eigentlich mentalisierende Institutionen?« Daran knüpft dieser dritte Band »Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisierung« an. Ziel des Buches ist es, Impulse zu geben, neue Fragen zu stellen und neue Perspektiven zu entwickeln.

Wir haben die spannenden und anregenden Beiträge der Autor:innen vier Teilen zugeordnet: 1. Grundlagen zu sozialem Lernen und Mentalisieren, 2. Mentalisieren in Organisationen und 3. die Bedeutung von Mentalisieren in soziokulturellen Kontexten. Schließlich wird im vierten Teil eine Podiumsdiskussion der Ludwigsburger Tagung zwischen Peter Fonagy, Michael Tomassello, Isabel Dziobek, Heidi Keller sowie Svenja Taubner und Tobias Nolte als Moderierenden vorgestellt.

Der erste Teil dieses Bandes widmet sich aktuellen Diskursen zu den Grundlagen des Mentalisierungsansatzes. Zuerst beschreiben Holger Kirsch und Josef Brockmann einige Verbindungen von Mentalisierung und Psychoanalyse in ihrem Aufsatz »Ist das noch Psychoanalyse?«. Modelle zur Entwicklung des Selbst, zur Repräsentation von Erfahrung sowie zur Affektregulierung bilden wichtige theoretische Grundpfeiler sowohl des Mentalisierungsansatzes als auch der Gegenwartpsychoanalyse. Gleichzeitig werden Kernbereiche psychoanalytischer Theoriebildung neu konzipiert, z. B. triebhaftes Begehren und Psychosexualität oder das Verhältnis von Unbewusstem und Bewusstsein. Dieser Perspektivenwechsel hat Auswirkungen auf die Ziele pädagogischer und therapeutischer Arbeit, auf die Haltung und die Interventionen.

Ausgehend von den psychoanalytischen Wurzeln und der Bindungstheorie beschäftigte sich das Mentalisierungsmodell intensiv mit entwicklungspsychologischen Fragestellungen. Für die Arbeitsgruppe um Peter Fonagy (Fonagy u. Target, 2006) regte eine empirische Untersuchung zur Sicherheit der frühkindlichen Bindung Anfang der 1990er Jahre die intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema Mentalisieren an. Bindungssicherheit konnte in einem größeren Maß durch die Fähigkeit der Mütter, ihre Beziehungen zu den eigenen

Eltern zu reflektieren (Fonagy, Steele, Moran u. Higgitt, 1991), vorausgesagt werden. »Wir haben den Prozeß zu identifizieren versucht, durch den das Verstehen des Selbst als mentaler Urheber aus interpersonellen Erfahrungen und insbesondere aus den primären Objektbeziehungen hervorgeht« (Fonagy u. Target, 2006, S. 364). Die ersten Publikationen zum Thema Mentalisierung (1989–1997) stehen daher in engem Zusammenhang mit der Bindungstheorie und einer Rekonstruktion der kindlichen Entwicklung durch die moderne Kleinkindforschung (vgl. Stern, 1985).

Bowlby (1969, 1973, 1980) betonte die Bedeutung der Sicherheit in den frühen Beziehungen (Sensibilität und Berechenbarkeit). Bindung ist jedoch kein Selbstzweck, sondern ermöglicht die Entwicklung eines Repräsentationssystems (Taubner, 2015; Fonagy, Gergely, Jurist u. Target, 2004, S. 10). Bowlbys Modell der Internalisierung interpersonaler Beziehungen (innere Arbeitsmodelle) ist gut mit der Objektbeziehungstheorie der Psychoanalyse vereinbar. Bowlby zufolge konstruiert das Kind Erwartungen in Bezug auf das Verhalten der Bezugsperson sowie hinsichtlich des eigenen Verhaltens (Fonagy u. Target, 2006, S. 53). Die Evolutionsfunktion früher Objektbeziehungen besteht also darin, für das Kleinkind eine Umwelt zu gewährleisten, in der sich das Verstehen eigener mentaler Zustände sowie der inneren Verfassung anderer Menschen gefahrlos entwickeln kann (Fonagy u. Target, 2006, S. 366). Das Verständnis für Psychisches entsteht also, wenn die Bezugspersonen das Kind als eigenständiges psychisches Wesen mit eigenen Intentionen, Gefühlen und Motiven wahrnehmen und mentalisieren. Fonagy und Target (2006) sowie Mertens (2012) haben Mentalisieren als Brückenmodell von Psychoanalyse und zeitgenössischer Bindungstheorie gesehen und ihre Therapiemodelle in der Entwicklungspsychologie verankert (Allen, Fonagy u. Bateman, 2011, S. 33). Damit gilt die Mentalisierungstheorie als ein integrierendes Brückenkonzept, das Theory of Mind, Bindungstheorie und die psychoanalytische Vorstellung von Symbolisierung verbindet (Choi-Kain u. Gunderson, 2008).

Gegen Ende der 1990er und zu Beginn der 2000er Jahre finden sich die ersten deutschsprachigen Veröffentlichungen in psychoanalytischen Fachzeitschriften oder als Übersetzungen englischer Publikationen (Fonagy, 1998; Fonagy u. Target, 2002; Fonagy, 2003, Fonagy u. Target, 2003; Fonagy et al., 2004; Dornes, 2004; Köhler, 2004; Fonagy u. Target, 2006). Damit wurden auch im deutschsprachigen Raum die entwicklungspsychologischen Grundlagen einer Mentalisierungstheorie gelegt.

*Daniela Mayer, Julia Berkic und Markus Paulus* vom renommierten Staatsinstitut für Frühpädagogik und der Ludwig-Maximilians-Universität in München stellen in ihrem Beitrag aktuelle »entwicklungspsychologische Perspekti-

ven auf das Mentalisieren« vor. Ausgangspunkt ist die These, dass die Fähigkeit, sich selbst und anderen mentale Zustände zuzuschreiben und Verhalten unter Rückgriff auf mentale Zustände zu verstehen und vorherzusagen, im Kontext von frühen emotionalen Beziehungen erworben wird. Der erste Teil gibt einen empirisch fundierten Überblick über den Zusammenhang zwischen der Qualität von Bindungsbeziehungen und der Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit. Im zweiten Teil werden aus einer systemtheoretischen Perspektive Überlegungen zu weiteren Einflussfaktoren auf die Entwicklung und Konsolidierung von Mentalisieren angestellt und Fragen für zukünftige Forschung diskutiert.

Die klassische psychoanalytische Sichtweise hat das intrapsychische Erleben des Individuums sehr betont und sich relativ wenig für die reale soziale Umwelt interessiert, innerhalb derer sich das intrapsychische Erleben entwickelt. Es wurde stillschweigend angenommen, dass die Entwicklungsstufen der Triebe wichtiger seien als die Bedeutung der realen Umwelt. Dabei weisen viele neuere Theorien darauf hin, dass auch dem tatsächlichen Verhalten der Bezugspersonen und dem soziokulturellen Kontext eine zentrale Bedeutung zugeschrieben werden kann. Bedenkt man die bedeutende Rolle, die kulturelle Faktoren für die Entwicklung des Selbst spielen, liege »der Verdacht nahe, dass Psychoanalytiker ihre eigene Verwurzelung in der westlichen Kultur ignoriert haben« (Fonagy u. Target, 2006, S. 32).

Auch das individuierte Selbst, das im Zentrum der meisten psychoanalytischen Formulierungen steht, ist in seiner Orientierung spezifisch abendländisch, im Gegensatz zum relationalen Selbst, das insbesondere von nicht westlichen Kulturen repräsentiert wird (Otto u. Keller, 2014; Keller, 2019). Charakteristisch für dieses relationale Selbst sind z. B. durchlässigere und beweglichere Selbst-Objekt-Grenzen oder eine Betonung der sozialen Kontrolle. Mit *Heidi Keller* konnten wir eine der wichtigsten Kritiker:innen der Bindungstheorie und des Mentalisierungsansatzes gewinnen. Mit ihrem Beitrag »Mentalisieren aus kulturvergleichender Perspektive« macht sie deutlich, wie stark das Mentalisierungskonzept in einen spezifischen historischen und ökosozialen Kontext eingebettet ist. Das dazugehörige Menschenbild und die Entwicklungsziele (z. B. Erziehungsziele oder Therapieziele) gehen von einem selbstbestimmten und selbstverantwortlichen, psychologisch autonomen Individuum aus. Dies geht einher mit einer besonderen Aufmerksamkeit auf die innere Welt und deren mentale Inhalte. Andere kulturelle Modelle prägen ihrerseits Entwicklungsprozesse und fördern eine hierarchische Relationalität. Diese Kontexte aufgreifend wird die Entwicklung von Kindern westlicher Mittelschichtfamilien und nicht westlicher Bauernfamilien gegenübergestellt. Eine ethische Problematik wird in der Bewertung eines anderen kulturellen Modells mit den Maßstäben des eigenen gesehen.

Ebenso wichtig wie die kulturvergleichende Perspektive ist die Rezeption von Befunden aus der evolutionären Anthropologie (z. B. Tomasello) oder der Forschung zu sozialen Kognitionen und der Theorie des Geistes (Theory of Mind). Die Theory of Mind beginnt, bildlich gesprochen, mit der Fragestellung, ob Schimpansen als unsere nächsten Verwandten eine Theorie des Denkens besitzen und ob sie sich darin vom Menschen unterscheiden (Premack u. Woodruff, 1978; Schlicht, 2018). Die Begriffe »Theory of Mind« (ToM) und »Mentalisierung« werden dabei häufig synonym verwendet (Böckler-Raettig, 2019; Förstl, 2012; Schlicht, 2018). Allen und Kollegen (Allen et al., 2011) sowie Taubner (2015) sehen die Theory of Mind als konzeptionellen Bezugsrahmen des Mentalisierungsmodells, innerhalb dessen Verhalten alltagspsychologisch auf mentale Zustände zurückgeführt wird. Die Mentalisierungstheorie stellt jedoch eine Erweiterung und Kritik der bisherigen ToM-Forschung dar, die als biologisch-verkürzt kritisiert wird. Die ToM mit ihrem Paradigma der »falschen Überzeugung« (Wimmer u. Perner, 1983) werde als zu eng gefasst gesehen, weil es die relationalen und affektregulierenden Aspekte der Verhaltensinterpretation auf der Grundlage mentaler Zustände nicht erfasst. Die Mentalisierungstheorie greift dagegen einen sozial-interaktionistischen Ansatz auf und erweitert diesen um die Perspektive des Entwicklungskontextes (Taubner, 2015, S. 21).

Tomasello (2014) beschäftigte sich intensiv mit der Frühzeit der menschlichen Entwicklung (also dem Zeitraum von vor etwa 400.000 bis vor ca. 10.000 Jahren). Seine Modelle der gemeinsamen und kollektiven Intentionalität und der daraus folgenden Entwicklung beruhen auf empirischen und vergleichenden Studien zur Kommunikation von Menschenaffen und von Kleinkindern und gehen der Frage nach: Was macht das menschliche Denken einzigartig?

Das menschliche Denken ist grundsätzlich kooperativ. Menschenaffen als Vorfahren des Homo sapiens sapiens sind zwar soziale Wesen, leben aber ein »individualistisches und konkurrenzbetontes Leben, [...] ihr Denken richtet sich auf die Erreichung individueller Ziele« (Tomasello, 2014, S. 18). Das soziale Denken von Schimpansen, unseren nächsten Verwandten, entspricht in etwa dem dreijähriger Kinder im Äquivalenzmodus (S. 45). Menschenaffen bevorzugen es z. B., alleine zu essen (S. 58) und kennen keine kooperative Kinderbetreuung. Ihre sozialen Beziehungen sind stärker durch Konkurrenz und Hierarchien strukturiert.

»[D]ie Frühmenschen wurden an einem bestimmten Punkt [...] zu kooperativen Lebensweisen gezwungen und daher richtete sich ihr Denken stärker darauf, Möglichkeiten der Kooperation mit anderen zu ersinnen, um gemeinsame Ziele zu erreichen. Das änderte alles« (Tomasello, 2014, S. 18). Wenn Menschen mit anderen an gemeinschaftlichen Aktivitäten teilnehmen, bilden sie

gemeinsame Ziele (z. B.: »Wir wissen beide, dass wir den Hirsch jagen wollen«) und gemeinsame Aufmerksamkeit aus, die dann individuelle Rollen und individuelle Perspektiven erzeugen, die koordiniert werden müssen (z. B. durch Zeigen, Pantomime oder erste Symbole). Die Menschwerdung beginnt also mit dem Zeigefinger (Habermas, 2009) als Zeichen einer gemeinsamen Intentionalität, es ist eben nicht der Krieg der Vater aller Dinge (Heraklit), sondern die Kooperation. Nicht der Mythos vom Vatermord der Urhorde (als Ursprung menschlicher Kultur) bei Freud bestimmte die Kulturentwicklung alleine, sondern ganz erheblich auch die grundlegend soziale Natur des Menschen (Brauner, 2018, S. 83).

Ein weiterer Schritt zur kollektiven Intentionalität vollzog sich, als menschliche Populationen größer zu werden und miteinander zu konkurrieren begannen. Diese Konkurrenz bedeutete, dass das Gruppenleben zu einer gemeinschaftlichen Aktivität wurde und eine Gruppenkultur entstand. Das Gruppenbewusstsein beruhte auf der Fähigkeit, einen gemeinsamen kulturellen Hintergrund durch kulturelle Konventionen, Normen (Rituale) und Institutionen aufzubauen. Diese Gruppenidentität war nicht nur räumlich ausgedehnt, sondern bezog sich auch zeitlich auf die Vorfahren und Nachkommen.

Kollektive Intentionalität beinhaltet nach Tomasello (2014, S. 124) zwei Dimensionen:

1. Die synchrone soziale Organisation: Soziale Interaktionen werden koordiniert durch »Kultur« (Konventionen und Normen, z. B. »So machen wir es hier«). Durch die wechselseitige Kooperation und Abhängigkeit in der Gruppe gewann die erste soziale Bewertung an Bedeutung (z. B. die Wahl eines Betrügers oder Trödlers bedeutete weniger Erfolg bei der Jagd oder Nahrungssuche). Die Frühmenschen machten sich daher bereits Gedanken über die Bewertung durch andere, nämlich wie potenzielle Partner:innen (für die Jagd oder Nahrungssuche) die Zusammenarbeit bewerteten könnten (öffentliches Ansehen).
2. Eine diachrone Weitergabe von Wissen und den Ergebnissen kultureller Praktiken: Neue Arten kooperativer Kommunikation ermöglichen, dass Kinder in ihrer langen Entwicklungsphase neue Formen der kognitiven Repräsentation, des Schlussfolgerns und der Selbstbeobachtung aufbauen können. Soziales Lernen und Unterrichtung führen dann zu einer soziokulturellen Evolution, die viel schneller Anpassung und Entwicklung ermöglichte als eine biologisch-genetische Evolution. Dabei wird es wichtig, wem man in einer größeren Gruppe vertrauen kann und bei wem man eher vorsichtig sein muss, um nicht in die Irre oder in Gefahr geführt zu werden (epistemische Wachsamkeit).

Das Zusammenleben in größeren Populationen und die Konkurrenz rivalisierender Gruppen förderte die Entwicklung von sozialem Verstehen, Antizipation und imaginativen mentalen Strategien. Kooperation in Gruppen machte differenzierte Kommunikation notwendig, insbesondere Auffordern, Informieren und Teilen (z. B. Nahrung, Gefühle, Einstellungen). Menschenaffen können zwar Intentionen von anderen Affen und Menschen erfassen und kommunizieren gestisch, um aufzufordern. Aber nur Menschen kommunizieren zum Zweck des Informierens und des Teilens, weil nur sie Intentionen aufeinander abstimmen und koordinieren können.

Tomasello (2014) entwirft ein Modell der phylogenetischen Entwicklung des Menschen und damit ein Bild des Kerns unseres Wesens (z. B. geteilte Intentionalität, kooperatives Denken und Zusammenarbeit, Kommunikation und die Entwicklung von Sprachen, soziale Kognitionen, soziales Lernen sowie soziale Normen und moralische Identität als Ergebnis kollektiver Intentionalität). Es gibt gute Gründe anzunehmen, dass diese Kriterien primär sind, in dem Sinne, dass sie dem Individuum vorausgehen und eine kulturelle Matrix bilden, an der entlang sich die Entwicklung des Selbst und seiner Beziehungen vollzieht (einschließlich Bindungsmuster und innere Arbeitsmodelle).

*Michael Tomasello* beschreibt in seinem Beitrag »Wie Kinder falsche Überzeugungen verstehen lernen: Ein Konzept der geteilten Intentionalität« einen kleinen – aber bedeutsamen – Ausschnitt aus seiner Forschung. Um das Verhalten von anderen vorherzusagen und zu erklären, muss man verstehen, dass deren Handlungen nicht von der Realität, sondern von ihren Überzeugungen über die Realität bestimmt werden. Klassischerweise lernen Kinder im Alter von etwa vier bis fünf Jahren Überzeugungen einschließlich falscher Überzeugungen zu verstehen. Neuere Studien legen jedoch nahe, dass selbst Kleinkinder (und auch Affen!) bereits über einige dieser Fähigkeiten verfügen. Eine Lösung dieser Diskrepanz ist mit aktuellen, auf individueller Kognition basierenden Theorien nicht möglich. Stattdessen ist ein Ansatz erforderlich, der anerkennt, dass die soziale und mentale Koordination mit anderen Personen und deren (manchmal widersprüchlichen) Perspektiven die Schlüsselprozesse beim Aufbau eines Überzeugungsverständnisses sind. Eine solche soziale und mentale Koordination erfordert arttypische Fähigkeiten und Motivationen gemeinsamer Intentionalität – insbesondere solche, die sich in geteilter Aufmerksamkeit und sprachlicher Kommunikation manifestieren, sowie ausgefeilte Fähigkeiten der exekutiven Funktionen zur Koordination der verschiedenen Perspektiven. Dieses Konzept der gemeinsamen Intentionalität stimmt mit den dokumentierten Unterschieden in den kognitiven Fähigkeiten von Menschenaffen und Menschenkindern überein, und es erklärt, warum Kleinkinder und Affen einige Typen

von False-Belief-Aufgaben erfolgreich lösen, während andere nur von älteren Kindern gelöst werden können.

Folgt man dieser anthropologischen und evolutionären Perspektive, so kann man die Mentalisierungsfähigkeit als wichtige anthropologische Konstante und Teil des Wesens des Menschen sehen. Denn die Fähigkeit zur Kooperation, Selbststeuerung und Integration in sozialen Gruppen, die Symbolisierungs- und Imaginationsfähigkeit, die Mythenbildung (z. B. auch die Bildung von Fiktionen und persönlichen Narrativen) und die Gestaltung von Konventionen und Gruppennormen sind Ergebnis der phylogenetischen Entwicklung und bauen auf der Fähigkeit zu sozialen Kognitionen auf. Damit ist die Mentalisierungstheorie nicht begrenzt auf eine – am Individuum orientierte – Subjekttheorie und kann z. B. zu soziologischen, anthropologischen, erziehungswissenschaftlichen und anderen sozialwissenschaftlichen Themenstellungen wichtige Beiträge leisten.

Vor diesem Hintergrund beschreiben *Peter Fonagy* und *Tobias Nolte* die neuesten Weiterentwicklungen zum Thema »Epistemisches Vertrauen und Mentalisieren: Ihre Bedeutung in Kultur und Psychopathologie«. Dieser Ansatz rückt das soziale Umfeld des Individuums ins Zentrum und betont dessen Bedeutung für die subjektive Erfahrung und die Anfälligkeit für psychische Erkrankungen. Dabei werden evolutionäre und soziokulturelle Perspektiven integriert zu einem Modell, wie Kommunikation und soziales Lernen zur individuellen und kulturellen Entwicklung beitragen.

Schließlich widmet sich *Nicola-Hans Schwarzer* dem Thema »Mentalisieren und psychische Gesundheit« und verknüpft damit den Mentalisierungsansatz mit dem Thema Resilienz. Im Beitrag wird das Verhältnis von psychischer Gesundheit und der Fähigkeit, Verhaltensweisen als das Ergebnis intentionaler mentaler Zustände wahrnehmen und bedenken zu können, skizziert. Hierbei wird die Mentalisierungsfähigkeit als vermittelnder Mechanismus konzeptualisiert, der an der Verarbeitung aversiver Erfahrungen beteiligt ist und so zum Erhalt psychischer Gesundheit beitragen könnte.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit psychosozialer Inklusion sowie mit Mentalisieren in Institutionen, Organisationen und Netzwerken. Unter der Überschrift »Psychosoziale Inklusion: Mentalisieren und Epistemisches Vertrauen als Schlüssel zu einem barriere mindernden sozialen Lernen in institutionalisierten Gruppen« beschäftigt sich *Stephan Gingelmaier* mit sozialem Lernen unter erschwerten Bedingungen. Im Inklusionsdiskurs wird bisher zu wenig berücksichtigt, dass Inklusion neben kognitiven Anreizen vor allem gelingende soziale Lernanlässe für das Individuum bereitstellen muss. Gleichzeitig werden die psychosozialen Barrieren hervorgehoben, die entstehen können, wenn diese



Form der Enkulturation (z. B. in der Schule) aufgrund kumulierter (früher) aversiver Erfahrungen nicht genutzt werden kann. Insbesondere der soziale Lernzugang über den sogenannten Wir-Modus durch institutionalisierte Gruppenerfahrungen in (pädagogischen) Organisationen, wird als wichtige und neue Perspektive im Inklusionsdiskurs diskutiert.

*Manfred Gerspach* beschäftigt sich in seinem Beitrag mit »Anforderungen an eine mentalisierungsfördernde Institution«. Er kommt zu dem Schluss, dass das Mentalisierungskonzept in der Pädagogik rasch und interessiert aufgenommen wurde, weil insbesondere pädagogische Gruppensettings eine polyadische Spiegelung ermöglichen und Mentalisieren fördern. Epistemisches Misstrauen und traumainduzierte Beziehungsszenarien erschweren jedoch die Arbeit in pädagogischen Institutionen. Supervision ist daher wichtig, um das eigene Erleben differenzierter wahrzunehmen und zu reflektieren. Pilotprojekte zeigen die Wirksamkeit eines mentalisierungsfördernden Systemklimas, indem Gruppenprozesse reflektiert werden können und nicht individuell mit sogenannten »Störer:innen« gearbeitet wird. Jedoch sind in Institutionen regelmäßig bewusste und unbewusste Widerstände gegen das Mentalisieren wirksam, obwohl das Explizit-Machen impliziter (Gruppen-)Dynamiken entlastend wirken könnte.

In dem Beitrag von *Andrea Dlugosch, Dickon Bevington, Melanie Henter* und *Tobias Nolte*: »Epistemisches Vertrauen in sozialen Netzwerken – Kulturen des Mentalisierens in und zwischen Organisationen und Unterstützungssystemen« wird das Konzept des Mentalisierens im Rahmen eines Mehrebenenmodells vorgestellt und als übergreifende Perspektive für die Arbeit in (pädagogischen) Institutionen und Organisationen erläutert. Im Mittelpunkt steht eine Interaktionsqualität, die durch epistemisches Vertrauen in sozialen Systemen und Netzwerken geprägt ist. Es gilt hierbei, neben der direkten Arbeit mit den Adressat:innen eine vertrauensvolle Interaktionsqualität mit den Beteiligten der Umgebungssysteme (Familie, Schule, Peers, Unterstützungssysteme) anzusteuern und somit eine Kultur des Mentalisierens zu etablieren, die Desintegrationsprozessen entgegenzuwirken versucht, auch vonseiten der Leitungs- beziehungsweise Führungsebene in Organisationen. Die Erweiterung des Mentalisierungskonzeptes wird abschließend in Bezüge zur sozialen Netzwerkforschung eingebettet.

Schließlich wird in einem dritten Teil die Bedeutung von Mentalisieren in ganz unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten untersucht. *Liz Allison* und *Chloe Campbell* leiten die Psychoanalyseabteilung am University College London. Sie beschreiben in ihrem Aufsatz gemeinsam mit *Peter Fonagy* und *Patrick Luyten*, was notwendig ist, um »Die Welt, wie sie heute ist, zu mentalisieren« und wie die Mentalisierungstheorie mit den Modellen des epistemischen Vertrauens und

der sozialen Kommunikation dazu verwendet werden kann, die Beziehungen zwischen sozialen Systemen und individueller Psychopathologie umfassender zu betrachten. Eine Voraussetzung dafür ist, dass das Individuum das Gefühl haben muss, als Akteur anerkannt zu werden und in seiner Umgebung und seinem sozialen System mentalisiert zu werden, um ein Gefühl der Verbindung zu einer größeren sozialen Gemeinschaft zu erfahren. Die Mentalisierungstheorie hat immer betont, dass Menschen anfällig für die Entwicklung von Psychopathologien sind, wenn ihr unmittelbarer sozialer Kontext diese Art von Erfahrung nicht ermöglicht. Die Autorinnen schlagen daher vor, den Mechanismus für die Zusammenhänge zwischen Psychopathologie, sozioökonomischer Entfremdung und Ungleichheit in der Erfahrung des benachteiligten Individuums zu suchen. Zu häufig wird der subjektive Reichtum der individuellen Psyche der Menschen mit sehr niedrigem sozioökonomischem Status oder sozialem Kapital nicht berücksichtigt, wie es in sehr ungleichen sozialen Systemen in der Regel der Fall ist.

Daran knüpft *Felix Brauner* mit seinem Beitrag »Mentalisieren und Emotionsdynamiken in antidemokratischen Vorurteilen« an. Er stellt eine Analyse antidemokratischer Vorurteile bei rechtspopulistisch eingestellten Jugendlichen vor. Hierfür wird die Verbreitung rechtspopulistischer Vorurteile in der deutschen Gegenwartsbevölkerung aufgezeigt und es wird ein mentalisierungstheoretisches Modell vorgestellt, mit dem sich die sozioemotionale Entstehung antidemokratischer Vorurteile begreifen lässt. Darauf aufbauend werden Forschungsergebnisse aus dem pädagogischen Kontext dargestellt, die den Abbau von Vorurteilen durch Intergruppenprozesse in Schulen untersuchen und eine mentalisierungsfördernde Kommunikation stärken. Abschließend werden Strategien diskutiert, die aufzeigen, wie (sozial-)pädagogische Fachkräfte durch mentalisierungsfördernde Kommunikation auf rechtspopulistische Aussagen reagieren können.

Einen sehr lohnenden Blick aus der Gegenwart in die Zukunft wagen *Eva Weber-Guskar* und *Tobias Schlicht* mit dem Thema: »Soziale Interaktionen mit Systemen künstlicher Intelligenz. Kognitionstheoretische Grundlagen und normative Fragen«. Fortschritte in der Entwicklung von Systemen künstlicher Intelligenz (KI) führen dazu, dass solche mehr und mehr in unseren Alltag einziehen. Doch bei den potenziellen Nutzenden besteht noch eine gewisse Abneigung gegenüber künstlichen intelligenten Systemen und ein allgemeines Misstrauen gegenüber sozialen Robotern, gerade im Pflegebereich. Der Einsatz humanoider Roboter im menschlichen Alltag wirft daher eine Reihe theoretischer und ethisch-moralischer Fragen auf. Welche Strategien der Mentalisierung wenden wir in diesem Kontext an? Wie können wir mit einem Roboter interagieren,

ohne diesen als rationalen Akteur oder sogar als Person anzusehen? Daran schließen sich auch normative Fragen an: Inwieweit ist es ethisch wünschenswert oder moralisch gut, dass wir diesen Systemen geistige Eigenschaften, mit welchen Vorbehalten auch immer, zuschreiben? Muss man davon ausgehen, dass die soziale Interaktion mit KI-Systemen sich auch auf unsere Fähigkeiten zur sozialen Kognition insgesamt auswirkt?

Statt eines Blickes in die Zukunft wählt *Holger Kirsch* einen Blick »vorwärts in die Vergangenheit«. Mit der Frage »Mentalisierte Odysseus?« geht er in die Anfänge europäischer Literatur zurück und untersucht, ob Odysseus, einer der ersten Helden der europäischen Literatur, schon mentalisierte. Ausgehend von der These, dass die Fähigkeit, zu mentalisieren, anthropologisch begründet werden kann und beeinflusst wird durch individuelle und kulturhistorische Faktoren, soll am Beispiel von Homers Odyssee gezeigt werden, dass Aspekte der Mentalisierungsfähigkeit bereits in der sehr frühen europäischen Literatur abgebildet wurden und unsere europäische Denk- und Erzählweise prägen.

Im vierten und abschließenden Teil lassen wir *Peter Fonagy*, *Michael Tomasello*, *Isabel Dziobek* und *Heidi Keller* selbst für eine Zwischenbilanz und einen Ausblick zu Wort kommen. Auf der gleichnamigen Tagung des Netzwerkes *mentalisierungsbasierte Pädagogik* ([www.mented.de](http://www.mented.de)) im Oktober 2019 an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg haben die Vortragenden zum Thema soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren (So\_Be\_Me) nicht nur eigene Gedankengänge vorgestellt, sondern sind in einer Podiumsdiskussion (moderiert von Svenja Taubner und Tobias Nolte) eben jener zukunftsweisenden und dieses Buch konstituierenden Frage nachgegangen: Wie lernt der Mensch das Soziale und das Kulturelle und welche Rolle spielt dabei Mentalisierung?

*Holger Kirsch, Tobias Nolte und Stephan Gingelmaier*

## Dank

Wir Herausgeber möchten uns bei vielen Menschen bedanken, die direkt oder indirekt zum Entstehen dieses Bandes beigetragen haben:

Den Mitgliedern des Netzwerkes *mentalisierungsbasierte Pädagogik* (Mented.de). Allen Beteiligten und Vortragenden sowie der PH Ludwigsburg, die die erfolgreiche Tagung SoBeMe im Oktober 2019 in Ludwigsburg gestaltet haben.

Unseren Partnerinnen und unseren Kindern, die unsere Videokonferenzen und unsere Beschäftigung mit dem Buch toleriert und uns unterstützt haben. Anna Beyer für ihre äußerst hilfreiche Übersetzungsarbeit englischer Texte.

Alina Geisen für ihre kritische Durchsicht der Manuskripte.

Vandenhoeck & Ruprecht, insbesondere Imke Heuer und Günter Presting sowie dem Lektorat.

Den Studierenden und pädagogischen Fachkräften, die durch Fragen oder Denkanstöße dieses Buch angeregt haben.

Sowie allen Autorinnen und Autoren dieses Bandes.

## Literatur

- Allen, J. G., Fonagy, P., Bateman, A. W. (2011). *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Böckler-Raettig, A. (2019). *Theory of Mind*. München: Ernst Reinhardt.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Vol. I: Attachment. London: Hogarth.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*. Vol. II: Separation. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*. Vol. III: Sadness and depression. New York: Basic Books.
- Brauner, F. (2018). *Mentalisieren und Fremdenfeindlichkeit*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Choi-Kain, L. W., Gunderson, J. G. (2008). Mentalization: Ontogeny, assessment, and application in the Treatment of borderline personality disorder. *The American Journal of Psychiatry*, 165 (9), 1127–1135.
- Dornes, M. (2004). Über Mentalisierung, Affektregulierung und die Entwicklung des Selbst. *Forum Psychoanalyse*, 20, 175–199.
- Förstl, H. (Hrsg.) (2012). *Theory of Mind* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Fonagy, P. (1998). Die Bedeutung der Entwicklung metakognitiver Kontrolle der mentalen Repräsentanzen für die Betreuung und das Wachstum des Kindes. *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 52 (4), 349–368.
- Fonagy, P. (2003). *Bindungstheorie und Psychoanalyse. Die kognitive Untermauerung der emotionalen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P., Target, M. (2002). Neubewertung der Entwicklung der Affektregulation vor dem Hintergrund von Winnicotts Konzept des »falschen Selbst«. *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 56 (9–10), 839–862.
- Fonagy, P., Target, M. (2003). *Frühe Bindung und psychische Entwicklung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Fonagy, P., Target, M. (2006). *Psychoanalyse und die Psychopathologie der Entwicklung*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., Target, M. (2004). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G., Higgitt, A. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12, 201–218.
- Gingelmaier, S., Taubner, S., Ramberg, A. (Hrsg.) (2018). *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gingelmaier, S., Kirsch, H. (Hrsg.) (2020). *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Habermas, J. (2009). Es beginnt mit dem Zeigefinger. *Die Zeit*, 2009 (51). <https://www.zeit.de/2009/51/Habermas-Tomasello/seite-2> (Zugriff: 11.05.2022).
- Keller, H. (2019). *Mythos Bindungstheorie. Konzept-Methode-Bilanz*. Weimar: das netz Verlag.

- Köhler, L. (2004). Frühe Störungen aus der Sicht zunehmender Mentalisierung. *Forum Psychoanalyse*, 20, 158–174.
- Mertens, W. (2012). *Psychoanalytische Schulen im Gespräch. Band 3: Psychoanalytische Bindungstheorie und moderne Kleinkindforschung*. Bern: Hans Huber.
- Otto, H., Keller, H. (Eds.) (2014). *Different faces of attachment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Premack, D., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioural and Brain Sciences*, 1, 515–526.
- Schlicht, T. (2018). *Soziale Kognition. Eine Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Taubner, S. (2015). *Konzept Mentalisieren*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Tomasello, M. (2014). *Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens*. Berlin: Suhrkamp.
- Wimmer, H., Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13 (1), 103–128.

# **Teil I**

## **Grundlagen zu Sozialem Lernen und Mentalisierung**

Holger Kirsch/Tobias Nolte/Stephan Gingelmaier (Hg.):  
Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren

## Ist das noch Psychoanalyse? – Anmerkungen zum Verhältnis von Psychoanalyse und Mentalisierung<sup>1</sup>

Holger Kirsch und Josef Brockmann

Das Mentalisierungsmodell wurzelt in der Psychoanalyse. Insbesondere psychoanalytische Konzepte zur Entwicklung des Selbst, zur Repräsentation von Erfahrung, zur Bedeutung von Affekten sowie zur Affektregulierung bilden wichtige theoretische Grundpfeiler des Mentalisierungsansatzes. Daher ist das Modell im Pluralismus der Gegenwartspsychoanalyse fest verankert. Es jedoch nur als eine Weiterentwicklung der Psychoanalyse zu sehen, greift zu kurz. Wichtige theoretische Neukonzeptionen, z. B. zum triebhaften Begehren und zur Sexualität oder zu Unbewusstem und Bewusstsein, verändern die zugrunde liegenden Konzepte der Psychoanalyse. Das Bild vom Subjekt im Mentalisierungsmodell hat sich entfernt vom klassischen Subjekt der Psychoanalyse.

*The mentalization model is rooted in psychoanalysis. In particular, psychoanalytic concepts for the development of the self, for the representation of experience and the meaning of affects and affect regulation, form an important theoretical background of the mentalization approach. The model is therefore firmly anchored in the pluralism of contemporary psychoanalysis. To see it only as a further development of psychoanalysis, however, falls short. Important theoretical new conceptions, e. g. on drive, desire and sexuality or on the unconscious and conscious, change the image of man. The subject in the mentalization model has moved away from the classic subject of psychoanalysis.*

1 Eine frühere Version des Manuskriptes erscheint als Kapitel bei Brockmann, Kirsch und Taubner (2022).



Die Psychoanalyse gilt, neben der Entwicklungspsychologie, der Bindungstheorie und der Forschung zu sozialen Kognitionen, als eine der zentralen (theoretischen) Grundlagen des Mentalisierungsmodells. Die Psychoanalyse ist jedoch nach mehr als hundert Jahren Theorieentwicklung kein einheitliches Theoriegebäude mehr, sondern umfasst eine Vielzahl von konkurrierenden Modellen im Pluralismus der Gegenwartspsychoanalyse (vgl. Fonagy u. Target, 2006; Altmeyer u. Thomä, 2016). Auch beziehen sich Psychoanalyse als Therapie und psychoanalytische Pädagogik auf unterschiedliche Modelle für ihre jeweiligen Handlungsfelder und Aufgaben. Was also ist hier mit Psychoanalyse gemeint?

Wir beziehen uns einerseits auf wegweisende psychoanalytische Autoren, wie D. W. Winnicott, W. Bion, J. Sandler, O. Kernberg, auf Lecours und Bouchards (1997) und andere, sowie andererseits auf moderne intersubjektive Autoren der Gegenwartspsychoanalyse (z. B. Altmeyer u. Thomä, 2016). Gleichzeitig ist dies nur ein kleiner Ausschnitt der psychoanalytischen Theoriebildung. Man kann es also auch ganz anders sehen.

Klassische Autor:innen, wie z. B. René Spitz (1946/1969), John Bowlby (1969, 1972, 1980) sowie Donald W. Winnicott (1962) betonen, vor dem Hintergrund unterschiedlicher Grundannahmen, die Bedeutung früher Interaktionen zwischen den Bezugspersonen und dem Kind. Bion (1962) folgend, ermöglicht die Containmentfunktion<sup>2</sup> der Mutter, Versagungen auszuhalten. Über die »Alpha-Funktion« wird die Symbolisierungsfähigkeit erworben. Durch sie erfolgt eine Transformation innerer, konkretistisch wahrgenommener »Beta-Vorgänge« in erträgliche Erfahrungen. Fonagy und Target (2006), Mentzos (2017, S. 61) sowie Datler und Winger (2018) betonen die enge Verbindung des Mentalisierungsansatzes zu Bions Containmentmodell. Mentzos (2017) kommt dabei zu dem Schluss, dass beide etwas Ähnliches meinen, jedoch sei der Mentalisierungsansatz in seiner Terminologie und Begründung durch Forschung überzeugender und präziser. Fonagy (2022, S. 9) betont, dass er nicht auf Originalität gepocht habe, sondern: »Wir verknüpften das Mentalisieren mit Freuds Konzept der psychischen Realität und schlugen eine Reihe von Heuristiken vor, die zu einem differenzierten Gebrauch des Begriffs ›Symbolisierung‹ in der Psychoanalyse beitrugen. Auch versuchten wir, unser Denken sowohl mit Wilfred Bion (Alphafunktion) als auch mit Donald Winnicott (Spiegelung und *containment*) in Einklang zu bringen.«

---

2 Für die Umwandlung unerträglicher seelischer Inhalte (Beta-Elemente) in erträgliche, verdauliche verwendet Bion den Begriff des Containing (Alpha-Funktion der Mutter). Dies geschieht z. B. durch eine Umwandlung diffuser Präkonzepte (Spannungen) in konkrete Konzepte (Hunger, Angst, Müdigkeit) und deren Beruhigung oder Befriedigung.

Sandler (1960) führte Repräsentanzen und innere Arbeitsmodelle in die psychoanalytische Theorie ein – bereits bevor Bowlby sie weiter ausarbeitete. Ebenso sehen Joffe und Sandler (1967) in der repräsentationalen Welt einen Bezugsrahmen für die innere psychische Realität, in deren Mittelpunkt die Repräsentation von Gefühlszuständen und Beziehungserfahrungen steht. Damit schuf Sandler eine plausible Plattform für die Objektbeziehungstheorie, die das psychoanalytische Denken wieder mit dem sozialwissenschaftlichen Denken des ausgehenden 20. Jahrhunderts verband (Fonagy u. Cooper, 1999; Fonagy, 2022).

Das besondere Merkmal psychoanalytischer Theorien ist die Aufmerksamkeit, die sie unbewussten psychischen Prozessen und Motivationskräften widmen, um komplexe und häufig paradoxe menschliche Verhaltensweisen zu erklären. In diesem Sinne gehen Altmeyer und Thomä (2016, S. II) davon aus: »dass das Mentalisierungskonzept, das interessanteste, umfassendste und einflussreichste Theorieprojekt der Gegenwartspsychoanalyse [ist], entwicklungspsychologisch, wie in der therapeutischen Anwendung mit einem relationalen Modell der Psyche arbeitet, das auf dem besten Weg ist, zum ›common ground‹ des psychoanalytischen Pluralismus zu werden«. Auch Taubner versteht das Mentalisierungskonzept als »eine der bedeutendsten neuen Theorien im Bereich der Psychoanalyse« (Taubner, 2015, S. 9). Ebenso positioniert die Arbeitsgruppe um Peter Fonagy am Anna Freud National Center for Children and Families in London den Mentalisierungsansatz auf dem Fundament der Psychoanalyse (Fonagy u. Target, 2006, S. 19 ff.), insbesondere mit Bezug auf:

- Die biologische Natur des Menschen, die als Antriebskraft hinter der psychischen Anpassung steht.
- Komplexe unbewusste psychische Prozesse, die für den Inhalt des bewussten Denkens und für unser Verhalten verantwortlich sind. Unbewusste Fantasien motivieren und determinieren unser Verhalten, die Affektregulierung und die Fähigkeit, sich in einer komplexen sozialen Welt zurechtzufinden.
- Konstitutionelle und frühe Umwelt- und Interaktionserfahrungen, die am Aufbau von Selbstregulierungsprozessen beteiligt sind.
- Den Aufbau innerpsychischer, »repräsentationaler« Strukturen auf der Basis von Trieb-Affekt-Motiven und interpersonellen Erfahrungen. Diese Repräsentanzen erzeugen Erwartungen in Bezug auf andere Menschen, sie determinieren die Selbst- und Objektrepräsentanzen und lassen eine »innere Welt« entstehen.
- Unbewusste Wünsche, die durch eine entwicklungsabhängige Hierarchie von Abwehrmechanismen modifiziert werden.