

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



Heft 3 (2021)

**Kompetent im NETZwerk:
Realität – Illusion – Vision?!**

Bibliografie:

Andrea Dlugosch:

Mentalisieren im Netzwerk?

Das Adaptive Mentalization-Based Integrative
Treatment (AMBIT) als (inter-)professioneller Ansatz
im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen.
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 3 (3), 66-77.
<https://doi.org/10.35468/5903-05>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.es-e-zeitschrift.net>

<https://doi.org/10.35468/5903>

ISSN 2629-0170

**Mentalisieren im Netzwerk?
Das Adaptive Mentalization-Based Integrative
Treatment (AMBIT) als (inter-)professioneller Ansatz
im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen**

Andrea Dlugosch

Abstract

Vor dem Hintergrund eines Problemaufrisses zum Netzwerkbegriff wird in dem folgenden Beitrag die Frage nach einer näheren Bestimmung der Konstitution von bzw. der Kompetenz in interprofessionellen Zusammenhängen (Schule, Jugendhilfe, Kinder- und Jugendpsychiatrie etc.) gestellt und damit der Blick auf notwendige (Beziehungs-)Qualitäten der Kooperation gelenkt. Das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) (Bevington et al., 2017) stellt hierbei einen Lösungsansatz an der Schnittstelle von unterschiedlichen Professionen und Organisationen dar, der auf dem Brückenkonzept des *Mentalizing* fußt. Ein Ausblick auf quantitative und qualitative Forschungszugänge der sozialen Netzwerkanalyse zur Untersuchung von Positionen und Relationen in sozialen Netzwerken im Kontext der Pädagogik der Erziehungshilfe beendet den Beitrag.

Keywords

Adaptivität, Mentalisieren, AMBIT, Soziale Netzwerkforschung, epistemisches Vertrauen, Unterstützungssysteme

1 Zur Einführung: Alles Netzwerk!?

Unter zeitdiagnostischer Signatur weist vieles darauf hin, dass Gesellschaften sich aufgrund weitreichender Transformationsprozesse, insbesondere durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, als Netzwerkgesellschaft (Castells, 2001) prozessieren. Insofern gehört der Netzwerkbegriff inzwischen fast schon zum alltäglichen Sprachgebrauch. Er wird jedoch auch oft unscharf bzw. lediglich metaphorisch genutzt oder ihm haftet der Charakter einer Lösungsformel an (Dlugosch, 2019). Die in den letzten Jahren wachsende Betonung der Gestaltung von Netzwerken im Bildungswesen (Rürup et al., 2015) deutet insgesamt aber verstärkt darauf hin, dass das Gelingen von Bildungsprozessen, z.B. in schulischen und außerschulischen Feldern, auf die abgestimmte Zusammenarbeit über Organisationsgrenzen hinweg angewiesen ist und sich nicht nur auf die pädagogische Interaktionsebene mit Kindern und Jugendlichen als Einflussbereich beschränken kann. So wird auch der Aufbau von Bildungsnetzwerken im Kontext der Educational Governance (Forschung) als weitreichender Impuls neuer Steuerungsmodelle diskutiert (Kolleck, 2019). Interorganisational scheint das Bilden von Netzwerken als aktiver Gestaltungsakt daher verstärkt das Mittel erster Wahl zu sein, um Problemlösekapazitäten über die eigenen Systemgrenzen hinweg mobilisieren zu können. Holtappels (2020) benennt beispielsweise im Rahmen eines Entwicklungsansatzes für Schulen in herausfordernden Lagen als eine Komponente die „Lernarbeit in Schulnetzwerken: Schlüsselpersonen der Schulen (Netzwerkentsandte) arbeiten im Netzwerk zusammen per Austausch, Reflexion, Analyse und Entwicklung per projektseitiger Moderation“ (Holtappels, 2020, 160). Heinrich et al. (2020) betonen in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit, professions- und zugleich kontextsensible Ansätze voranzutreiben, welche sowohl organisationales Lernen ermöglichen als auch die formalen und informalen Abläufe sowie die Schulkultur konzeptionell einbeziehen.

In dieser Lesart ist der Begriff Netzwerk, ob der damit in Zusammenhang gebrachten gegenseitigen Unterstützungsleistungen, (zumeist) positiv konnotiert. Dabei sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass soziale Netzwerke per se zunächst weder gut noch schlecht sind. Sie ‚können‘ Unterschiedliches: Sie üben z.B. die Funktion der sozialen Integration, aber auch der sozialen Kontrolle aus (Windisch, 2016). Deshalb ist es auch notwendig, die konkrete Beschaffenheit von Netzwerken genauer untersuchen und beschreiben zu können, um ihr mögliches Potenzial zur Begünstigung von Bildungsprozessen und die tatsächlichen Unterstützungsleistungen in Bildungssystemen auszuloten. Für eine begriffliche Klärung ist daher zunächst die Unterscheidung in zwei unterschiedliche Ausrichtungen des Netzwerkbegriffs, eine normativ-qualitative und eine deskriptiv-analytische, hilfreich (Scheidegger, 2012): „Es geht somit zum einen um den Begriff des Netzwerks als einer speziellen Handlungskoordination, bei dem die gegenseitige Vernetzung im Vordergrund steht und zum anderen um eine Methode zur wissenschaftlichen Erforschung solcher Netzwerke, und zwar die soziale Netzwerkanalyse“ (Scheidegger, 2012, S. 41). Im Rahmen der sozialen Netzwerkforschung werden, dies weiterführend, Netzwerke als soziale Strukturen definiert, welche sich durch eine Anzahl von Akteuren (Individuen, aber auch Organisationen) und eine Anzahl von unterschiedlichen Beziehungen auszeichnen (Fuhse, 2016), die sich zu einem Netzwerk konstellieren. Dieses Verständnis liegt ebenfalls dem in diesem Beitrag präsentierten Ansatz (AMBIT) zu Grunde (Bevington et al., 2017). Wichtig zur Einschätzung der Potenziale und der Qualitäten von Netzwerken ist hierbei, dass im Unterschied zu einem Alltagsverständnis unterschiedliche Positionen und auch eher starke oder schwache Verbindungen zwischen den Akteuren Unterschiedliches begünstigen oder aber auch verhindern können (Herz, 2016).

„Indeed, the idea, that a specific network in which every member (or ‚node‘) is in close communication with every other member is somehow ‚functioning better‘ has been definitely shown not to be the case“ (Bevington et al., 2017, S. 213).

Auf der Basis des eben skizzierten Netzwerkverständnisses stelle ich im Folgenden nun den Ansatz des *Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment* (AMBIT) (Bevington et al., 2017; Bevington & Fuggle, 2019) vor, der u.a. für die interprofessionelle und –organisationale Arbeit entwickelt wurde. Dem inhaltlichen Schwerpunkt dieser Ausgabe geschuldet, liegt ein besonderer Schwerpunkt auf der mit dem Ansatz angesteuerten Qualität oder Verfasstheit der Beziehungen in Netzwerken bzw. unterschiedlichen Hilfesystemen. Mentalisieren in und mit Beteiligten in Netzwerken beugt, so eine der Grundannahmen, Desintegrationsprozessen und somit Mechanismen struktureller Verantwortungslosigkeit vor, wie sie für den Tätigkeitsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen beschrieben wurden (von Freyberg & Wolff, 2006; Herz, 2013). Der Beitrag endet mit einem Ausblick auf die soziale Netzwerkanalyse als Forschungsperspektive für (inter-)organisationale Zusammenhänge im Kontext der Erziehungshilfe.

2 Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) – ein adaptives, mentalisierungsbasiertes, interprofessionelles Konzept

Das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) hat seinen Ursprung in der klinischen bzw. therapeutischen Arbeit mit schwer erreichbaren Jugendlichen in Multi-problem- bzw. Risikokonstellationen, eingedenk psychischer bzw. psychiatrischer Auffälligkeiten. In dieser beanspruchenden Tätigkeit wurde deutlich, dass unter den Bedingungen komplexer Vulnerabilitäten Lösungen nicht von einzelnen Akteuren zu erwarten sind, weshalb AMBIT auch ein teambasierter Ansatz ist (Bevington et al., 2017), mit dem Ziel, in eine *Community of Practice* zu münden (Bevington, Fuggle & Fonagy, 2015).

AMBIT wurde in London am Anna Freud Centre maßgeblich von Dickon Bevington und Peter Fuggle entwickelt (Bevington et al., 2017). Inzwischen wird das zunächst im klinischen Bereich angesiedelte Konzept breiter an- bzw. ausgelegt, „in particular the dissemination of help, not only to clients but also to workers“ (Bevington & Fuggle, 2019, S. 211). Durch den Fokus auf die allgemeinmenschliche Kapazität des Mentalisierens ist der Ansatz nicht nur für therapeutische Kontexte geeignet, sondern bietet letztlich für alle Felder des (sozialen) Lernens eine Orientierung. Deshalb kann AMBIT auch als Referenzrahmen für die professionelle pädagogische Entwicklung von Fachkräften, insbesondere in Krisenfällen des Handelns gelten, wie nachfolgend ausgeführt wird.

Mentalisieren

AMBIT fußt auf der allgemeinmenschlichen Kapazität des *Mentalisierens* (engl.: *mentalizing*) als Kernkonzept. Die für empirische Zwecke operationalisierte Form wird als „reflective functioning“ (RF) (Luyten et al., 2020) bezeichnet. Mentalisieren meint die Fähigkeit, menschlichem Verhalten generell, mentale Zustände wie Einstellungen, Überzeugungen, Ideen, aber auch Wünsche, Gefühle und Motive etc. zuzuschreiben bzw. zuschreiben zu können. Dieses sinngenerierende, interpretierende Vermögen, das sowohl kognitive als auch affektive Aspekte zusammenführt und das sich im günstigsten Fall flexibel, sowohl auf die eigene Person als auch auf das oder die Gegenüber beziehen kann, wird von Vertretern des Mentalisierungsansatzes, allen voran Peter Fonagy (Bateman & Fonagy, 2019), keineswegs

als absolut neue Errungenschaft vorgestellt. Vielmehr begleitet das Mentalisieren zumeist die Alltagskommunikation und die zwischenmenschliche Verständigung – zumindest phasenweise. Allerdings sieht die Autorenschaft diese „quintessential human capacity“ (Luyten et al., 2020, S. 298) als fundamental für das Navigieren und Zurechtfinden in immer komplexeren sozialen Welten an. Gattungsgeschichtlich ver helfe sie dazu, in sozialen Verbänden, Kooperationen einzugehen und damit auch weitreichendere Problemlösekapazitäten zu entwickeln (Luyten et al., 2020). Beruhend auf sozialen Rückkopplungsschleifen handelt es sich beim Mentalisieren daher weniger um eine individuelle oder nur dyadische Kapazität, „it is just as much a social, cultural, and systemic process“ (Bevington, 2020, S. 79). Mentalisieren in sozialen Systemen begünstigt eine Anschlusskommunikation des Mentalisierens, Nicht-mentalisieren begünstigt weiteres Nicht-mentalisieren.

Der Fähigkeit zu mentalisieren wird eine zentrale Bedeutung in unterschiedlichen sozialen Prozessen zugesprochen, von der Beziehung zwischen Kindern und ihren Eltern bis hin zu therapeutischen Prozessen im Kontext von Persönlichkeitsstörungen (Bateman & Fonagy, 2019). Aktuelle Forschungen legen nahe, dass verschiedene psychische Störungen mit unterschiedlichen Dysbalancen, Arretierungen bzw. Musterbildungen oder auch Profilen innerhalb des Spektrums der genannten Dimensionen assoziiert sind (Luyten et al., 2020).

Die Mentalisierungsfähigkeit wird mit Hilfe von vier Dimensionen konturiert (Fonagy & Bateman, 2019). Zu den eben bereits angedeuteten Polaritäten (affektiv-kognitiv, Selbst-Anderer) kommen die Dimensionen external – internal und implizit – explizit (bzw. automatisiert – kontrolliert) hinzu (Ramberg & Nolte, 2020). Im alltäglichen Leben und in gewöhnlichen sozialen Interaktionen findet der Prozess des Mentalisierens nicht fortwährend statt, und wenn, dann zumeist in automatischer Form, quasi als soziale Routine. Ein Mehr an (expliziter) Aufmerksamkeit ist oftmals für eine Orientierung in sozialen Zusammenhängen nicht nötig. Wenn allerdings die Fähigkeit zu explizitem Mentalisieren (gar) nicht verfügbar ist, kann es zu Übersimplifizierungen und starken Dissonanzen in der Deutung der sozialen Welt kommen (Fonagy & Bateman, 2019).

Lag in der Theorieentwicklung der Fokus für die Betrachtung der Mentalisierungsfähigkeit zunächst auf der tragenden Rolle der (dyadischen) Bindungsbeziehung, so wird inzwischen die Perspektive auf soziale Kontexte, wie die Familie oder die Peer-Group, aber auch die Nachbarschaft oder die umliegenden sozio-kulturellen Kontexte ausgeweitet. In dem aktuellen sozial-evolutionären, kommunikativen Modell zur Bedeutung des Mentalisierens in der menschlichen Entwicklung (Luyten et al., 2020) ist die soziale Einbettung daher für den Aufbau bzw. die Aufrechterhaltung der Mentalisierungskapazität zentral.

Für (soziales) Lernen ist *epistemisches Vertrauen* unabdingbar, die evolutionär angelegte

capacity to trust others as sources of social information, both facilitated by and facilitating mentalizing, which in turn fosters resilience to adversity through a health-generating (salutogenic) process [...] of social learning and deriving maximal benefit from the stream of relevant information accessible through the social environment (Luyten et al., 2020, S. 299).

Grundlegend hierfür ist das Vertrauen in die Authentizität und persönliche Relevanz des präsentierten (Welt-)Wissens von bedeutungsvollen Anderen (Fonagy & Campbell, 2017). Auf den Punkt gebracht betont diese Perspektive die sozialen und emotionalen Dimensionen des Vertrauens in das (Welt-)Wissen und die dargebrachten Informationen, die wir von uns nahestehenden Personen erhalten, „the people who are ‚teaching‘ us“ (Bevington et al., 2017, S. 52).

Der Mentalisierungsansatz ist ein forschungsbasiertes, transtheoretisches und auch transdiagnostisches Brückenkonzept, das Anschlüsse an weitere Konzepte und Theoriebestände herstellt (Ramberg & Nolte, 2020) und mit neurowissenschaftlichen Erkenntnissen korrespondiert (Luyten et al., 2020). Die jüngsten Entwicklungen des Ansatzes schließen zu kommunikativen- und systemorientierten, bzw. sozial-ökologischen Erklärungsmodellen sowie relationalen Theoriebeständen auf (Luyten et al., 2020; Bevington, 2020). Es erscheint daher durchaus plausibel, dass das Konzept des Mentalisierens einen wichtigen Baustein einer übergreifenden *Theorie der Sozialentwicklung* liefert, die in der Lage wäre, unterschiedlichen Facetten von kompetenz- und entwicklungsorientierten Teilaspekten und Aufgaben im Entwicklungsverlauf „zu einem integrierten Gesamtkonzept zu fassen“ (Beelmann, 2019, S. 156).

Zusammengefasst handelt es sich bei der Kapazität des Mentalisierens um einen Schlüsselmechanismus des Sozialen, welcher unter widrigen (Entwicklungs-)Bedingungen und Umständen nur unzureichend zur Verfügung steht. Er betrifft damit in doppelter Weise die Arbeit mit schwer erreichbaren Kindern und Jugendlichen: zum einen, da davon auszugehen ist, dass bei vielen von ihnen aufgrund ihrer biographischen Hypothek dieses Vermögen nicht oder z.B. nur in verzerrter Form angenommen werden kann, zum anderen sind Interaktionen in Handlungsfeldern der Erziehungshilfe oftmals mit einem erhöhten Stresslevel beim Fachpersonal verbunden, was die eigene Mentalisierungsfähigkeit stark in Mitleidenschaft ziehen und beeinträchtigen kann (Bevington & Fuggle, 2019). Auf der Basis des Mentalisierungsprozesses macht es sich AMBIT deshalb zur Aufgabe, Unterstützungssysteme zu stärken bzw. (wieder) aufzubauen, welche unter Bedingungen des Scheiterns oder in Krisenfällen die gemeinsame Arbeitsfähigkeit mit den Kindern und Jugendlichen, aber gerade auch in inter- bzw. multiprofessionellen Zusammenhängen, gefährden (Dlugosch & Henter, 2020).

Adaptivität

Stand das „A“ in AMBIT zunächst als Abkürzung für „Adolescent“ (Bevington, Fuggle & Fonagy, 2015), so bezieht es sich inzwischen auf die Bezeichnung „Adaptive“ und fokussiert und verwirklicht damit gleichzeitig das Moment der Anpassungsfähigkeit des Konzeptes: „AMBIT... is an open system that is designed to develop incrementally“ (Bevington & Fuggle, 2019, S. 217). Dem systemorientierten Denken zunehmend verschrieben wird mit AMBIT inzwischen davon ausgegangen, dass die Komplexität der jeweiligen sozialen Praxis so hoch und sie jeweils so verschieden ist, dass die Idee eines 1:1-Übertrags von Maßnahmen oder Interventionen höchstens dann als aussichtsreich erscheint, wenn die (Rand-)Bedingungen in hohem Maße kontrolliert werden (können), was oftmals in den praktischen, krisenbelasteten Feldern der Erziehungshilfe gerade nicht der Fall ist. Soziale Trainingsprogramme bleiben z.B. insbesondere bei schwer zu erreichenden Kindern und Jugendlichen in ihrer Wirkweise insofern begrenzt, „als sie allein bei den Kindern ansetzen und die soziale Umgebung (familiärer oder schulischer Kontext) weitgehend vernachlässigt wird. Dies ist insbesondere in Hochrisiko-Kontexten oft nicht ausreichend, um die Sozialentwicklung entscheidend zu beeinflussen“ (Beelmann, 2019, S. 157). Auch Mintrop (2020) weist auf (Schul-)Entwicklungsprozesse als hoch komplexe und lokal bedingte Prozesse hin. Aber wenn „die besonderen Belastungen als inakzeptable Angriffe auf die eigene Kompetenz und das eigene Wohlbefinden empfunden werden, entwickelt sich statt Resilienz eine Defensivhaltung, in der man andere für die unerträglichen Herausforderungen verantwortlich macht“ (Mintrop, 2020, S. 163). Professionell Tätige sind unter belastenden Bedingungen besonders anfällig für „feelings of professional shame about their reactions of worry or anger, which diminish their likelihood of seeking help from their professional colleagues“ (Bevington & Fuggle, 2019, S. 214). Nicht selten führt die besonders emotional beanspruchende Tätigkeit daher

bis hin zu Desintegrationsprozessen in und zwischen Hilfesystemen, weshalb es auch die Zielperspektive von AMBIT ist, *resiliente Hilfesysteme* zu entwickeln (Bevington, 2020). Dies meint, dass es gilt, die unterschiedlichen beteiligten Interaktionssysteme, z.B. die direkte Arbeit mit dem Jugendlichen, aber ebenso die professionelle Zusammenarbeit mit Kollegen in ihrer Mentalisierungsqualität zu stärken, so dass letztlich lernende Organisationen und Netzwerke entstehen (Bevington & Fuggle, 2019).

Kernbereiche, (aus-)balancierende Prinzipien und Haltungsaspekte

AMBIT umfasst vier Kernkomponenten oder Handlungsarenen, welche für die Tätigkeit in krisenbelasteten, pädagogischen und auch psychiatrischen Feldern als *gleichgewichtig* (!) angesehen werden. Sie konturieren die einzelnen Tätigkeitsbereiche und sind in der konkreten Ausgestaltung daran orientiert, die Mentalisierungskapazität aller Beteiligten zu fördern:

- die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als Adressaten (Working with your Client),
- die konstitutive Arbeit im Team (Working with your Team),
- die Arbeit in und mit den Netzwerken (Working with your Networks) und
- der Bereich der professionellen (Weiter-)Entwicklung in learning communities (Learning at Work) (Bevington & Fuggle, 2019, S. 215).



Abb. 1: the AMBIT-Wheel¹

¹ Quelle: <https://manuals.annafreud.org/ambit/> [Zugriff: 28.12.2020]

Gerahmt werden die vier Bereiche durch z.T. widersprüchliche oder auch dilemmatische Handlungsanforderungen, wie sie für professionelles Face-to-face-Handeln als konstitutiv angenommen werden können und welche es gilt, jeweils neu und fortwährend auszubalancieren (Bevington et al., 2017). Zugewandte Neugierde, das Hervorheben von mentalisierenden und das Beenden von nicht-mentalisierenden Elementen in der Kommunikation sowie das In-Balance-Halten, eher im Sinne der eigenen Verkörperung als der kognitiven Vermittlung, konturieren dabei das, was mit einer *mentalisierenden Haltung* im Kontext von AMBIT gemeint ist. Eine *mentalisierende Organisations- und Netzwerkkultur* kann sich daran anschließend dort etablieren, wo sich Systemdenken und Veränderungsmanagement in „the exploration of alternative perspectives, and tolerating not-knowing as critical part of the process of coming to know“ (Bevington & Fuggle, 2019, S. 218) zeigt.

Als Orientierungshilfe für den gesamten Ansatz dient ein visuelles Modell (vgl. Abb.1), das sog. AMBIT-Wheel, das die aufgeführten Aspekte zusammenführt und als Kompass dienen kann (Bevington et al., 2017).

3 Mentalisieren (nicht nur, aber auch) im Netzwerk

Gemäß dem Themenschwerpunkt greife ich nun den konzeptionellen Baustein „Working with your networks“ (Bevington et al., 2017, S. 210ff.) auf, welcher aber nur adaptiv, im ausbalancierenden Zusammenspiel mit den anderen drei Handlungsarenen zu verstehen ist. Hier wie dort gilt als Gradmesser die Mentalisierungskapazität des jeweiligen Systems und wie diese gestärkt und erweitert werden kann, in der Annahme, dadurch Mehrperspektivität und (epistemisches) Ver- und Zutrauen auf allen Ebenen zu begünstigen.

AMBIT nimmt unterschiedliche Netzwerke und ihre Unterstützungspotenziale in den Blick: zum einen das Netzwerk des jungen Menschen und damit seine Involviertheit in mehr oder weniger vertrauensvolle, stützende Beziehungskonstellationen in der Familie, im Freundeskreis oder auch der Peer-Gruppe – aktuell, aber auch in der Vergangenheit; zum anderen das Netzwerk der professionell Beteiligten, die in einer formalen Rollenbeziehung zu dem jungen Menschen stehen. Hilfe und Unterstützung innerhalb der informellen (Primär-)Systeme wird im Kontext von AMBIT gefördert, ggf. auch reanimiert, wenn sichtbar wird, dass z.B. entferntere Verwandte früher als stabilisierend für das Kind oder den Jugendlichen gewirkt haben. Wenn diese Beziehungen nicht mehr konkret zu aktualisieren sind, können sie dennoch als Ressource genutzt werden im Sinne dessen, dass sie in der Kommunikation mit dem Jugendlichen auf ihr vergangenes Unterstützungspotenzial hin befragt werden. Manchen Kindern und Jugendlichen jedoch ist diese „natural networked ecology of help“ (Bevington et al., 2017, S. 221) kaum oder gar nicht verfügbar, weil der soziale Kontext widrige oder sogar schädigende (Entwicklungs-)Bedingungen an den Tag legt(e), so dass darüber hinaus professionelle Unterstützungsangebote notwendig wurden. „The AMBIT approach invites a worker to apply [...] curiosity to both the professional and non-professional networks around the client“ (Bevington et al., 2017, S. 227). AMBIT versteht sich nicht als ein zusätzlicher Handlungsansatz, der alles andere, Bisherige in Frage stellt, sondern das zu würdigen sucht, was bereits solide und verlässlich für die Arbeit mit den Adressaten gewinnbringend Anwendung fand.

In the AMBIT-approach to networks, [...] we are trying to enable the client to rediscover the capacity to establish a degree of trust in some key people around them, and at the same time we are trying to reawaken the capacity of those around them (Bevington et al., 2017, S. 221).

Allerdings ist gerade in Multiproblemkonstellationen oftmals zu beobachten, dass eine Batterie von professionell Beteiligten und ein Arsenal unterschiedlich ausgerichteter Hilfeleistungen in Position gebracht und damit viele, unterschiedlich ausgerichtete Helfersysteme einbezogen werden. In den meisten Fällen geschieht dies jedoch ohne Synchronisation der Maßnahmen. Mehr noch, oftmals erfolgen unter Problemdruck und unter den Bedingungen des Scheiterns auch auf der Ebene der professionell Tätigen gegenseitige Schuldzuschreibungen mit Tendenzen zur Abwertung und zur Mythologisierung der benachbarten Helfersysteme (Bevington et al., 2017). Dies kann als ein Zeichen für Desintegration und epistemisches Misstrauen in andere als die eigenen Präferenzen und Lösungsansätze gewertet werden: „Our view is that these narratives are usually symptoms of severe and complex underlying systemic problems, and high levels of professional anxiety; with consequent failures in mentalizing“ (Bevington et al., 2017, S. 212). In desorganisierten sozialen Systemen können dann Frustration oder Stress bzw. non-mentalisierende Modi der Kommunikation überwiegen (Bevington et al., 2017).

Die explizite Zielrichtung von der Arbeit in und mit Netzwerken in AMBIT ist es, die Wahrscheinlichkeit für die (Wieder-)Entdeckung von epistemischem Vertrauen für den jungen Menschen zu erhöhen im Sinne eines „mentalizing the system“ (Bateman & Fonagy, 2016, zit. n. Bevington et al., 2017, S. 222). Dabei wird der Wert auf wenige, aber besonders stützende Beziehungen (key-relationships, im Sinne der Netzwerkforschung: *strong ties*) und nicht auf eine große Anzahl von Hilfsangeboten gelegt, denn: „More in this sense, is often less“ (Bevington et al., 2017, S. 228).

Die Figur des keyworker

Dies konkretisierend geht es in der pädagogischen Arbeit darum, die Beziehungen innerhalb der Netzwerke der Kinder und Jugendlichen zu ermitteln, welche die bestmögliche Startposition für eine epistemische Vertrauensbildung bieten. Daher orientiert sich AMBIT weniger an den formalen Rollen der beteiligten Professionellen, auch wenn es wichtig ist, ein Augenmerk auf die jeweiligen Organisationsziele zu lenken (Bevington et al., 2017). Vielmehr wird in dem Ansatz versucht, die Positionen und Beziehungen von und zu Akteuren zu ermitteln, die im Netzwerk, und zwar *aus der Sicht des Adressaten*, als besonders tragfähig eingeschätzt werden, und von ihnen zu lernen.

In particular, AMBIT strives to promote the importance of the position of a worker who has the most trusting relationship with the client (the person who at least in the client's mind, is 'key' to their seeking and receiving help) (Bevington et al., 2017, S. 248).

Das in AMBIT zum Tragen kommende „keyworker system“ (Bevington et al., 2017, S. 260) ist somit auch mit einer Akzentverlagerung der Arbeit im Team verbunden. Es gilt an den Stellen, wo es notwendig wird, die Beziehung zwischen dem Adressaten und dem *keyworker* zu stärken und die gegenseitige Unterstützung darauf auszurichten. Neben einem „Team around the Client“ etabliert sich dementsprechend ein „Team around the Worker“ (Bevington et al., 2017, S. 37).

Um die unterschiedlichen (impliziten) Beziehungsqualitäten mit den jungen Menschen zu ermitteln, werden in AMBIT, je nach Passungsverhältnis, unterschiedliche, bewusst einfach

gehaltene und anwendungsfreundliche Tools und/oder Techniken², wie das Visualisieren von (Ego-)Netzwerken, eingesetzt bzw. angewandt. Das an Genogramm-Arbeit erinnernde, aber für den professionellen Kontext modifizierte *Pro-Gram* (Bevington et al., 2017) bietet so z.B. in der Papier-Bleistift-Version die Gelegenheit, sowohl direkte Beziehungen als auch indirekte Beziehungen aus der Perspektive des Adressaten sichtbar zu machen. Auch hierbei ist es möglich, sowohl das aktuelle als auch vergangene Beziehungsnetzwerke darzustellen (Bevington et al., 2017).

In der von uns angeregten pädagogischen Arbeit nutzen u.a. Studierende eine videobasierte Form von Pro-Gram, die dann im anschließenden Prozess mit den jungen Menschen auch als gemeinsames ‚Anschauungsmaterial‘ dienen kann. Mit der qualitativen Erhebungsmethode *ViQuaNet* (Videobasierte Qualitative Netzwerkinterviews, vgl. Abb. 2 und 3) ist es so zudem möglich, die Prozesse für die weitere Forschung zugänglich zu machen (Dlugosch & Thönes, 2017). Weiterhin können auch aus dem systemischen Repertoire bekannte Techniken wie Skulpturenbildung Anwendung finden (Bevington et al., 2017).

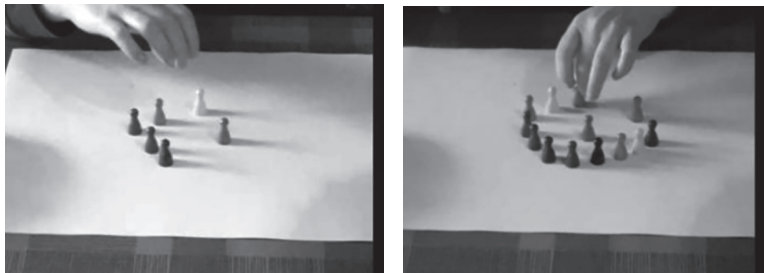


Abb. 2 und 3: Standbilder (Stills) aus ViQuaNet als Variante von Pro-Gram, eigenes Material

Von der Desintegration zur Integration

Die Arbeit mit AMBIT zielt darauf ab, die Kommunikation in Richtung einer integrierenden Perspektive zu begünstigen. Integration ist nach Kenntnissen der Implementationsforschung in erster Linie kein organisationales Konstrukt, sondern abhängig von der Transformation des sozialen Miteinanders (Bevington et al., 2017). In der domainübergreifenden, interprofessionellen Arbeit ist davon auszugehen, dass entlang der jeweiligen Organisationsziele und -zwecke sehr unterschiedliche Perspektiven existieren. AMBIT unterscheidet hierbei unterschiedliche Level der Desintegration:

- die Problemdefinition (Was ist das Problem – und wieso kommt es dazu?),
- die anzustrebende Lösung oder Intervention (Was ist zu tun bzw. was könnte helfen?) und
- die Verantwortlichkeit (Wer macht was, wer ist verantwortlich für bestimmte Maßnahmen?) (Bevington, 2020).

Ergänzt man diese Fragen aus der Sichtweise der jeweils beteiligten Akteure (z.B. Jugendliche, Mutter, Sozialarbeiterin, Schulleitung etc.), wird schnell sichtbar, dass es oftmals genauso viele, verschiedene Antworten wie Fragestellungen gibt, die ein koordiniertes Vorgehen behindern. Oder die jungen Menschen wissen oftmals gar nicht, wer überhaupt schon alles beteiligt und was das jeweilige Anliegen ist. Als weiteres Instrument greift das *Dis-Integration Grid* (Bevington et al., 2017, S. 242) diese Positionen auf und regt dazu an, sie zunächst zur

2 <https://manuals.annafreud.org/ambit/> [Zugriff: 28.12.2020]

Kenntnis zu nehmen und darüber im Anschluss ins Gespräch zu kommen. Dieses Instrument ist ein anderes Beispiel für ein wiederum sehr einfach gehaltenes Tool (Tabelle/Matrix mit Fragen und den Beteiligten), das zum Ziel hat, „to work systematically to mentalize the behavior of individuals in the network around the client, and the relationships of these individuals with each other“ (Bevington et al., 2017, S. 242).

Durch den Referenzrahmen der Mentalisierungstheorie bietet AMBIT, über das reine Benennen von Strukturbedingungen hinaus, gezielt Hinweise für die Art und Weise bzw. die Qualität der Beziehungsgestaltung u.a. im Rahmen von professionellen und non-professionellen sozialen Netzwerken. Eine mentalisierungsbasierte Arbeit beinhaltet demnach das Potenzial, „to provide a common framework for professionals who are working collaboratively in principle, but in practice often operate in professional and service silos“ (Fonagy & Bateman, 2019, xix).

4 Ausblick für die Forschung

Der hier vorgestellte Ansatz schafft ein Gegengewicht zu stark, manchmal zu stark an den einzelnen Kindern und Jugendlichen ausgerichteten Maßnahmen und Interventionen, die ggf. das Potenzial eines systemischen Blicks verspielen, da die engeren und weiteren sozialen Kontexte zu wenig Beachtung finden. Daraus folgt, dass die Bedeutung der sozialen Einbettung der, und zwar aller beteiligten Akteure nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Dies gilt es auch in Anschlussforschungen zu berücksichtigen. Mit der Perspektive der sozialen Netzwerkanalyse ist hier ein besonderes Potenzial verbunden, da mit dem Repertoire der qualitativen und quantitativen Netzwerkforschung ein Instrumentarium bereitsteht, das jenseits der Akteur-Struktur-Dichotomie (Clemens, 2016), Fragen zu Positionen und Relationen von sozialen Gefügen ermitteln kann (Dlugosch, 2018), ebenso wie zu der Art der jeweiligen Beziehung (*type of ties*). Der sozialen Netzwerkanalyse (SNA) wird im Kontext von AMBIT dahingehend ein besonderer Erkenntniswert zugesprochen, als dass z.B. auch stärker ‚versteckte‘ Muster und Einflüsse Beachtung finden können oder die besondere Bedeutung von Akteuren, die als Brücke unterschiedliche Subgruppen innerhalb eines Netzwerkes verbinden, erkannt und für Veränderungen genutzt werden kann (Bevington, 2020). Mittels der sozialen Netzwerkforschung liegt damit ein probater Forschungszugang dafür vor, nicht nur Vertrauen, sondern auch *epistemisches Vertrauen in Unterstützungsnetzwerken, Hilfesystemen und Organisationkulturen* zu untersuchen.

Literatur

- Bateman, A. & Fonagy, P. (2019). Preface. In A. Bateman, P. Fonagy (Eds.), *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice*, Second Edition (xv-xxiii), Washington DC: American Psychiatric Association Publishing.
- Beelmann, A. (2019). Entwicklung und Förderung der Sozialentwicklung im Vor- und Grundschulalter. In B. Kraacke, P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 147-161). Berlin: Springer. DOI: 10.1007/978-3-642-53968-8_9.
- Bevington, D. (2020). Creating Resilient Systems of Care for Youth, Families, and Clinicians. In L. L. Williams & O. Muir (Eds.), *Adolescent Suicide and Self-Injury. Mentalizing Theory and Treatment* (79-97). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-42875-4>
- Bevington, D. & Fuggle, P. (2019). AMBIT. Engaging the Client and Communities of Minds. In A. Bateman, P. Fonagy (Eds.), *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice*, Second Edition (211-228). Washington DC: American Psychiatric Association Publishing.
- Bevington, D., Fuggle, P. & Fonagy, P. (2015). Applying attachment theory to effective practice with hard-to-reach youth: the AMBIT approach. *Attach Hum Dev* 17(2), S. 157-74. DOI: 10.1080/14616734.2015.1006385.

- Bevington, D., Fuggle, P., Cracknell, L. & Fonagy, P. (2017). *Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment. A guide for teams to develop systems of care*. Oxford: University Press.
- Castells, M. (2001). Bausteine einer Theorie der Netzwerkgesellschaft. *Berlin J Soziol* 11(4), S. 423-439. DOI: 10.1007/BF03204030.
- Clemens, I. (2016). *Netzwerktheorie und Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Dlugosch, A. (2018). Zum Prozessieren inklusiver Bildungssysteme: Akteure, Strukturen, Netzwerke. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder, Margit & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 55-73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dlugosch, A. (2019): Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Zur Modellierung des Sozialen und des Räumlichen im Kontext Inklusion. In G. Ricken, G. & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 21-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dlugosch, A. & Henter, M. (2020). Mentalisieren auf mehreren Ebenen? Zum Fall einer exemplarischen Maßnahmenkarriere in der Kinder- und Jugendhilfe. In S. Gieselmaier & H. Kirsch (Hrsg.), *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 204-218). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dlugosch, A. & Thönnies, L. (2017). Netzwerke inklusiver Konstellationen – Rekonstruktionen zu Akteuren, Strukturen und Prozessen im Kontext Inklusion. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S. 241-260). Leverkusen: Budrich.
- Fonagy, P. & Campbell, C. (2017). Mentalizing, attachment and epistemic trust: how psychotherapie promote resilience. *Psychiatry Hungarica* 32(3), 283-287.
- Fongay, P. & Bateman, A. (2019). Introduction. In A. Bateman & P. Fongay (Eds.), *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice*, Second Edition (3-20), Washington DC: American Psychiatric Association Publishing.
- Freyberg, von, T. & Wolff, A. (2006). Trauma, Angst und Destruktivität in Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. In M. Leuzinger-Bohleber, R. Haubl & M. Brumlik (Hrsg.), *Bindung, Trauma und soziale Gewalt. Psychoanalyse, Sozial- und Neurowissenschaften im Dialog* (S. 164- 186). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fuhse, J. A. (2016). *Soziale Netzwerke. Konzepte und Forschungsmethoden*. Konstanz: utb.
- Heinrich, M., Langner, A., Schütte, M. & Werning, R. (2020). Kontext- und professionssensible Schulentwicklung von Schulen in herausfordernder Lage. *SchulVerwaltung spezial*, 22(4), 167-170.
- Herz, A. (2016). Soziale Netzwerkforschung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. (S. 689-693). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herz, B. (2013). Von der Reflexion einer „Maßnahmenkarriere“ zu förderlichen Settingvariablen. Der Fallbericht: Jan M.. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 220-236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holtappels, H.G. (2020). Schulen in herausfordernden Lagen – Entwicklungsprogramm und Forschungsbefunde. *SchulVerwaltung spezial*, 22(4), 159-162.
- Kollock, N. (2019). Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie im Feld von Organisation und Bildung. In S.M.Weber, I.Truschkat, C., L. Peters & A. Herz (Hrsg.), *Organisation und Netzwerke. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 21-23). Wiesbaden: Springer.
- Luyten, P., Campbell, C., Allison, E. & Fonagy, P. (2020). The Mentalizing Approach to Psychopathology: State of the Art and Future Directions. *Annual Review of Clinical Psychology* 16(9), 297-325.
- Mintrop, R. (2020). Strukturhilfen für Schulentwicklung unter besonders belasteten Bedingungen. In *SchulVerwaltung spezial*, 22(4), 163-176.
- Ramberg, A. & Nolte, T. (2020). Einführung in das Konzept der Mentalisierung. In S. Gieselmaier, H. Kirsch (Hrsg.), *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 25- 52). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rürup, M., Rübken, H., Emmerich, M. & Dunkake, I. (2015). *Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Scheidegger, N. (2012). Der Netzwerkbegriff zwischen einem Konzept für Handlungskoordination und einer Methode zur Untersuchung relationaler Phänomene. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwiippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorien, Methoden, Praxis*. (S. 41-51). Münster: Waxmann.
- Windisch, M. (2016). Netzwerk. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. (S. 533-538). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.