

ESE

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



**Heft 5 (2023)
Reichweite einer Pädagogik
sozio-emotionaler Entwicklungsförderung**

Bibliografie:

Nicola-Hans Schwarzer, Noëlle Behringer,
Anna Beyer, Stephan Ginkelmaier, Melanie Henter,
Lisa-Marie Müller, und Pierre-Carl Link:
Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik
im Förderschwerpunkt Emotionale und
soziale Entwicklung – ein narratives Review.
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 5 (5), 90-102.
<https://doi.org/10.35468/6021-06>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.e-se-zeitschrift.net>
doi.org/10.35468/6021

ISSN 2941-1998 online
ISSN 2629-0170 print

Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – ein narratives Review

Nicola-Hans Schwarzer^{1}, Noëlle Behringer², Anna Beyer³,
Stephan Gingelmaier³, Melanie Henter⁴,
Lisa-Marie Müller³, und Pierre-Carl Link⁵*

¹Pädagogische Hochschule Heidelberg

²Duale Hochschule Baden-Württemberg Villingen-Schwenningen

³Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

⁴Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau

⁵Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich

*Korrespondenz:

Nicola-Hans Schwarzer

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Grundlagen der Sonderpädagogik im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg

email: Schwarzer@ph-heidelberg.de

Beitrag eingegangen: 15.12.2022

Beitrag angenommen: 17.01.2023

Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID

Nicola-Hans Schwarzer

<https://orcid.org/0000-0003-4864-2283>

Noëlle Behringer

<https://orcid.org/0000-0002-6328-9863>

Stephan Gingelmaier

<https://orcid.org/0009-0001-0025-9405>

Pierre-Carl Link

<https://orcid.org/0000-0003-2018-2684>

Abstract

Ziel des vorgelegten narrativen Reviews ist die kriteriengeleitete Zusammenschau von Forschungsergebnissen, um die Relevanz des Mentalisierungskonzepts und dessen Reichweite für den FSP ESENT zu diskutieren. Unter Verweis auf die skizzierten Forschungsergebnisse erweist sich das Mentalisierungskonzept samt des Ansatzes einer mentalisierungsbasierten Pädagogik als anschlussfähig. Kritisch hervorzuheben ist, dass bis heute kaum empirische Ergebnisse vorliegen, die explizit auf Schüler:innen mit emotional-sozialem Förderbedarf und Lehrkräften im FSP ESENT fokussieren.

Schlüsselwörter

Mentalisieren, emotionale und soziale Entwicklung, narratives Review, mentalisierungsbasierte Pädagogik, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

1 Hintergrund und Fragestellung

1.1 Einführung: Mentalisieren und das Mentalisierungskonzept

Die Mentalisierungsfähigkeit ist Kernmerkmal des Mentalisierungskonzepts, das seit den 1990er-Jahren von Peter Fonagy und Mary Target entwickelt wird (Fonagy et al., 1991) und Beiträge verschiedener Disziplinen (z.B. relationale Psychoanalyse, Neurowissenschaften, soziale Kognitionstheorie, Bindungstheorie, Kulturanthropologie) in einer umfassenden entwicklungspsychologischen Theorie vereint (Allen et al., 2008). Mentalisieren bezeichnet die sich ab dem frühen Kindesalter entwickelnde Fähigkeit, mentale Zustände wie Emotionen, Gedanken oder Überzeugungen bei sich selbst und anderen Menschen wahrnehmen, über diese nachzudenken und sie als Ursache für menschliches Verhalten erkennen zu können (Fonagy et al., 2002). Hierbei umfasst Mentalisieren selbstbezogene Komponenten wie Selbstreflexion und Emotionsregulation sowie interpersonelle Komponenten wie Empathie und Perspektivwechsel (Luyten et al., 2020). Folglich ist Mentalisieren eine fundamentale psychische und sozial-kommunikative Funktion, die von Kindern auf Basis sensibler Interaktionen mit engen Bezugspersonen zunächst entwickelt werden muss und der insbesondere im klinischen Kontext eine zunehmende Bedeutsamkeit unterstellt wird (Allen et al., 2008; Luyten et al., 2020).

1.2 Mentalisieren im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP ESENT)

Seit 2014 erfolgt im deutschsprachigen Raum mit dem Herausgeberband *Das Mentalisierungskonzept in der Sozialen Arbeit* (Kirsch, 2014) eine erste konzeptionelle Verbindung zwischen der Mentalisierungstheorie und sozialpädagogischen Überlegungen. Im Zuge des Erscheinens der vom Netzwerk Mentalisierungsbasierte Pädagogik MentEd.net veröffentlichten Herausgeberbände *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (Gingelmaier et al., 2018), *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (Gingelmaier & Kirsch, 2020) und *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (Kirsch et al., 2022) wurde grundlegend dargestellt, dass eine Anwendung des Mentalisierungskonzepts in pädagogischen Handlungsfeldern – bezeichnet als mentalisierungsbasierte Pädagogik – sinnhaft begründbar und vielversprechend ist. In einschlägigen Beiträgen wird zudem immer wieder die Nähe zum FSP ESENT gesucht (z.B. Rauh, 2018). Gingelmaier und Ramberg (2018) formulieren hierbei die Reichweite und den Anspruch einer mentalisierungsbasierten Pädagogik, die präventiv und interventiv Beiträge zur Förderung der kindlichen Mentalisierungsfähigkeit und der damit korrespondierenden emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in elementar-, schul-, sozial- und intensivpädagogischen Settings leisten kann. Primärer Modus zur Initiierung dieser Entwicklungsprozesse ist die alltägliche Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und den Heranwachsenden. Diese Interaktionen sollten mentalisierend erfolgen – demnach vom Versuch der Fachkraft geprägt sein, die hinter einem Verhalten stehenden psychischen Zustände bei Kindern und Jugendlichen als ursächlich und subjektiv sinnvoll verstehen zu wollen. Insbesondere gilt dies, so Gingelmaier und Ramberg (2018) weiter, bei psychosozial hochbelasteten Kindern und Jugendlichen, wie dies für Schüler:innen im FSP ESENT häufig zutrifft (Hennemann et al., 2020; Schmid et al., 2007; Schmid et al., 2008). Gerade hier ist die Erfahrung des Mentalisiert-Werdens in alltäglichen Interaktionen notwendig, da nur durch diese die Entwicklung der kindlichen Mentalisierungsfähigkeit samt der damit einhergehenden emotional-sozialen Fähigkeiten initiiert werden kann.

1.3 Fragestellung und Vorhaben

Unter Verweis auf die angeführte Argumentation kann von einer grundlegenden Relevanz des Mentalisierungskonzepts für die sonderpädagogische Arbeit im FSP ESENT ausgegangen werden. Dennoch fehlt eine übergeordnete Zusammenfassung von Forschungsergebnissen, die die vermutete Relevanz wissenschaftlich begründbar untermauern kann. Ziel des vorgelegten narrativen Reviews ist daher die kriteriengeleitete Zusammenschau von Forschungsergebnissen, um die postulierte Relevanz des Mentalisierungskonzepts und dessen Reichweite für den FSP ESENT zu prüfen und zu diskutieren. Die genutzten Kriterien wurden deduktiv bzw. theoriegeleitet aus einschlägigen Publikationen des Kontexts emotional-sozialer Entwicklung abgeleitet. Sie umfassen die Themenbereiche

„Mentalisieren

- und kindliche psychosoziale Entwicklung“ (Bolz et al., 2019)
- als innerpsychischer Verarbeitungsmechanismus“ (Ahrbeck, 2010)
- und erhöhtes Stresserleben“ (Bleher & Gingelmaier, 2019)
- und eingeschränkte Möglichkeiten zur Regulation emotionaler Zustände“ (KMK, 2000)
- und Einschränkungen der psychischen Gesundheit“ (Hennemann et al., 2020)
- Wirksamkeit mentalisierungsfördernder Interventionen im FSP ESENT“ (Schwarzer & Gingelmaier, 2019)

1.4 Methodik des narrativen Reviews

Es werden spezifische Befunde aus der Mentalisierungsforschung mit Bezug zu den oben hergeleiteten Kriterien aus dem FSP ESENT in Form eines narrativen Reviews extrahiert und interpretiert. Ausführliche Bezüge der sechs Kriterien zum FSP ESENT werden im Anschluss an die Darstellung der Studienergebnisse in der Diskussion gesondert hergestellt und vertiefend beleuchtet. Basierend auf der Darstellung der Studienergebnisse in den oben genannten sechs Kriterien erfolgt eine Beurteilung der Relevanz und Reichweite des Mentalisierungskonzepts für den FSP ESENT.

Narrative Reviews unterscheiden sich von systematischen Reviews durch ein weniger strukturiertes Vorgehen, wobei insbesondere der Anspruch einer vollständigen Aufarbeitung eines spezifischen Forschungsstandes aufgegeben wird (Ferrari, 2015). Stattdessen eignen sie sich, um übergeordnete, thematisch explorativ ausgerichtete Fragestellungen zu bearbeiten und zu diskutieren, die im Rahmen eines systematischen Reviews aufgrund der Weitläufigkeit und des Umfangs nicht sinnvoll und abschließend beurteilbar wären (Jahan et al., 2016). Für alle der sechs oben genannten Kriterien wurden veröffentlichte Forschungsergebnisse aus den Jahren 1990 bis 2022 (Einschlusskriterium) mithilfe der elektronischen Datenbank PubMed gesichtet. Eingeschlossen wurden empirische Originalarbeiten, deren Forschungsergebnisse in englischer oder deutscher Sprache in einer Fachzeitschrift mit einem peer-review-Verfahren veröffentlicht wurden (Einschlusskriterium). Die verwendete Suchstrategie umfasst die Suchbegriffe „reflect*“, „funct*“ und „mentali*“ (Einschlusskriterium). Ergänzend wurden anhand der Literaturangaben in den Publikationen weitere Studien gesichtet und – sofern diese den Kriterien des narrativen Reviews entsprachen – aufgenommen. Insgesamt ergab die Literaturrecherche 412 Treffer (ohne Doppelungen). Um ein ausreichendes Maß an wissenschaftlicher Objektivität zu gewährleisten, empfehlen Jahan und Kolleg:innen (2016) im Hinblick auf die finale Auswahl der in das narrative Review aufgenommenen Studien, dass mindestens zwei unabhängige Wissenschaftler:innen die Passung der aufgenommenen Studien basierend auf den Einschlusskriterien im Hinblick auf die Fragestellung bewerten. Dies

erfolgte für alle der sechs oben genannten Kriterien anhand der Titel und Abstracts je in separaten Abstimmungsprozessen als selektive Form des Interratings zwischen der zuständigen Autorin bzw. dem zuständigen Autor und dem Erstautor dieses Beitrags (Einschlusskriterium). Der letztlich aufgenommene Textkorpus umfasst 127 Originalstudien. Aufgrund der Vielzahl an zitierten Untersuchungen ist eine ausführliche Literaturliste online unter www.ese-zeitschrift.net hinterlegt – aus Platzgründen wurde in der Printversion auf eine Nennung der Originalstudien im Literaturverzeichnis verzichtet.

2 Ergebnisse

2.1 Kindliche Entwicklung und elterliche Mentalisierungsfähigkeit

Die Mentalisierungstheorie konzeptualisiert die Mentalisierungsfähigkeit als Entwicklungserlernung, die sich interaktionell und in Beziehungen zu engen Bezugspersonen auf Basis von mentalisierenden Affektspiegelungsprozessen entwickelt (Fonagy et al., 2002). Aversive und dauerhaft nicht-mentalisierende Beziehungserfahrungen hingegen werden als Entwicklungsraum beschrieben, der die Entwicklung von kindlicher Mentalisierungsfähigkeit nachhaltig erschwert (Allen et al., 2008).

Bereits frühe Studien untermauern die Bedeutung von elterlichen Mentalisierungsfähigkeiten für gelingende psychosoziale Entwicklungsprozesse von Kindern – bspw. zeigten Fonagy und Kolleg:innen (1991), dass die vor Geburt erfasste elterliche Mentalisierungsfähigkeit die kindliche Bindungssicherheit im Alter von 12 Monaten vorhersagen kann. Die dokumentierten Zusammenhänge zwischen kindlicher Bindungsklassifikation und elterlicher Mentalisierungsfähigkeit konnten in verschiedenen Studien repliziert werden (Berthelot et al., 2015; Sadler et al., 2013; Slade et al., 2005; Grienberger et al., 2005) und unterstreichen die elterliche Mentalisierungsfähigkeit als Merkmal, welches elterliche Emotionsregulation (Schultheis et al., 2019) und sensitives Fürsorgeverhalten insbesondere bei negativen kindlichen Affekten positiv beeinflusst (Dollberg et al., 2021; Rutherford et al., 2013; Rutherford et al., 2015) und so die Entwicklung sicherer kindlicher Bindungsklassifikationen begünstigt (Rosso, 2022; Stacks et al., 2014).

Auch weitere Studien bestätigen die entwicklungsförderliche Komponente elterlicher Mentalisierungsfähigkeiten. Bereits bei Säuglingen ist die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit mit adaptiveren Formen der Selbstregulation assoziiert (Borelli et al., 2021; Heron-Delaney et al., 2016; Rutherford et al., 2013; Rutherford et al., 2015). Weiterhin existieren positive Zusammenhänge zwischen der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit und der kindlichen Fähigkeit zur Perspektivübernahme (Nijssens et al., 2021) sowie der Mentalisierungsfähigkeit von Kindern (Ensink et al., 2015, Ensink et al., 2016; Rosso & Airoldi, 2016), Jugendlichen (Benbasset & Priel, 2012; Quek et al., 2018) und jungen Erwachsenen (Jovancevic et al., 2021). Überdies ist die elterliche Mentalisierungsfähigkeit mit sprachlichen Fähigkeiten des Kindes (Shai et al., 2022), emotionalen und sozialen Kompetenzen (Ghanbari et al., 2022; Gordo et al., 2020), geringerem Stresserleben (Abraham et al., 2018) und einer insgesamt positiveren psychosozialen Entwicklung der Heranwachsenden (Benbasset & Priel, 2012; Benbasset & Shulman, 2016; Dollberg et al., 2021; Ensink et al., 2016) assoziiert. Umgekehrt dokumentieren Untersuchungen konsistente Zusammenhänge zwischen aversiven, nicht-mentalisierenden Entwicklungsumständen und eingeschränkten Mentalisierungsfähigkeiten. Beispielsweise korrelieren Misshandlungs- und Missbrauchserfahrungen in erheblichem Maße mit eingeschränkten Mentalisierungsfähigkeiten – sowohl bei Kindern (Ensink et al.,

2015; Ensink et al., 2016; Ensink et al., 2017), Jugendlichen (Penner et al., 2019; Taubner & Curth, 2013; Taubner et al., 2013; Taubner et al., 2016) und Erwachsenen (Berthelot et al., 2019; Huang et al., 2020; Li et al., 2020; Schwarzer et al., 2021a).

2.2 Mentalisieren als Verarbeitungsmechanismus

In jüngerer Vergangenheit wird die Mentalisierungsfähigkeit als „innerpsychisches Filtersystem“ konzeptualisiert, das an der Verarbeitung von aversiven Erfahrungen beteiligt ist (Fonagy et al., 2017). Hierbei wird angenommen, dass eine effektive Mentalisierungsfähigkeit betroffene Personen vor belastungsinduzierenden Erregungszuständen und der damit einhergehenden (psycho-)pathologischen Symptombildung schützt, indem diese zur Integration und Neubewertung aversiver Erfahrungen beiträgt und so die Aufrechterhaltung eines kohärenten Selbsterlebens begünstigt (Fonagy et al., 2017; Luyten et al., 2020).

Untersuchungen bestätigen die vermittelnde Funktion der Mentalisierungsfähigkeit und deren förderlichen Einfluss auf diverse Indikatoren von psychischer Gesundheit. Mehrere Studien zeigen, dass der negative Einfluss kindlicher Misshandlungserfahrungen auf die Bildung allgemeiner (psycho-)pathologischer Symptome über die Mentalisierungsfähigkeit vermittelt und dabei kompensatorisch beeinflusst wird (Berthelot et al., 2019; Chiesa et al., 2014). Dieses Ergebnis konnte in diversen Untersuchungen repliziert werden, die jedoch spezifischere Outcomes wie Aggression (Adler et al., 2020; Schwarzer et al., 2021a; Taubner & Curth, 2013; Taubner et al., 2016), Dissoziation (Huang et al., 2020), Wohlbefinden (Schwarzer et al., 2022b), externalisierenden und internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (Bizzi et al., 2020), Substanzkonsum (Macfie et al., 2019), Symptome von Persönlichkeitsstörungen (Duval et al., 2018), Symptome einer Posttraumatischen Belastungsstörung (Huang et al., 2020) oder depressive Symptome (Li et al., 2020) nutzten. Auch abseits klinisch relevanter Symptombereiche bestätigen Untersuchungen die intrapsychische Verarbeitungsfunktion einer effektiven Mentalisierungsfähigkeit – beispielsweise wurden die negativen Zusammenhänge zwischen Stress- und Beschwerdeerleben sowie aktuellem Kohärenzerleben (Schwarzer & Gingelmaier, 2020) und ungünstigem Copingverhalten (Borelli et al., 2018; Schwarzer et al., 2022a) gegenläufig über die Mentalisierungsfähigkeit der Proband:innen beeinflusst.

2.3 Mentalisieren und Stress

Das Mentalisierungskonzept beschreibt die Mentalisierungsfähigkeit als innerpsychischen Prozess, der in hohem Maße vom Stresserleben einer Person abhängig ist. Zunehmendes Stresserleben geht mit einem temporären Einbruch des mentalisierenden Reflexionsvermögens einher (Luyten et al., 2020). Während bei geringem und moderatem Stresserleben Zugriff auf explizite, bewusst steuerbare und langsame Mentalisierungsprozesse besteht, wandelt sich dies mit zunehmendem Stresserleben hin zu impliziten, rasch ablaufenden und nicht bzw. nur teilweise steuerbaren Zuschreibungen, die anfälliger für Verzerrungen sind. Bei starkem Stresserleben (z.B. bei Panik) kommt es zu einem vollständigen Zusammenbruch des Mentalisierens – stattdessen werden Reaktionsmuster und Verhaltensweisen aktiviert, die ohne eine Berücksichtigung innerpsychischer Zustände auskommen (z.B. Aggression, Flucht) (Allen et al., 2008).

Eine Reihe empirischer Studien bestätigen den postulierten Zusammenhang zwischen Stresserleben und eingeschränktem Mentalisieren. Basierend auf bildgebenden Daten konnten Nolte und Kolleg:innen (2013) die neuronalen Korrelate identifizieren, die mit der stressinduzierten neurophysiologischen Aktivierungsverlagerung assoziiert sind und die mit Einschränkungen der Mentalisierungsfähigkeit korrespondieren. Weitere Untersuchungen

zeigen, dass Zusammenhänge zwischen elterlichem Stresserleben und temporären Einschränkungen der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit bestehen – sowohl in Querschnitt- (Georg et al., 2018; Håkansson et al., 2019; Shai et al., 2017) und Längsschnitt- (Nijssens et al., 2018; Vismara et al., 2021) als auch in experimentellen Studien, die physiologische Parameter nutzten (Rutherford et al., 2013; Rutherford et al., 2015). Überdies konnten generationenübergreifende Zusammenhänge zwischen der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit, erfasst im ersten Lebensjahr des Kindes, und dem kindlichen Stresserleben im Alter von sechs Jahren gezeigt werden (Abraham et al., 2018).

Weiteren empirischen Arbeiten gelang es, die Zusammenhänge zwischen Stresserleben und eingeschränkten Mentalisierungsfähigkeiten bei klinischen Populationen wie Patientinnen mit Essstörungen (Rothschild-Yaka et al., 2013), in gemischten Samples (Herrmann et al., 2018) und in nicht-klinischen Populationen wie Proband:innen aus der Allgemeinbevölkerung (Kealy et al., 2021; Parada-Fernandez et al., 2021), Studierenden (Schwarzer et al., 2022a), Lehrpersonen (Schwarzer et al., 2021c), angehenden Erzieher:innen (Schwarzer & Gingelmaier, 2020) und Kindern aus der Allgemeinbevölkerung (Borelli et al., 2018) nachzuweisen. Interessanterweise deutet eine Untersuchung zudem auf geschlechtsspezifische Unterschiede hin – während bei Frauen eine Zunahme der Selbst-Fremd-Differenzierung als Aspekt einer effektiven Mentalisierungsfähigkeit bei zunehmendem Stresserleben dokumentiert wurde, war bei Männern – übereinstimmend mit den konzeptionellen Annahmen der Mentalisierungstheorie – eine Abnahme der Mentalisierungsfähigkeit bei Stressinduktion beobachtbar (Tomova et al., 2014).

2.4 Mentalisieren und Emotionsregulation

Das Mentalisierungskonzept postuliert enge Zusammenhänge zwischen Mentalisierungsfähigkeiten und der Fähigkeit, Emotionen eigenständig zu regulieren (Luyten et al., 2020). Hierbei wird die Fähigkeit der primären Bezugspersonen, die kindlichen Affekte unter Bezugnahme auf mentale Befindlichkeiten zu spiegeln, als zentrale Lernerfahrung konzeptualisiert, die das Kind zunächst ko-regulierend bei der Modulation des emotionalen Erlebens unterstützt (Allen et al., 2008). Das wiederholte Erleben einer solchen externalen Repräsentanz, die sich auf den gleichzeitig erlebten inneren Zustand bezieht, führt in der Folge zu einer Sensibilisierung für den inneren Zustand, gestattet dem Kind ein Lernen über diesen Zustand und ermöglicht langfristig die eigenständige Regulation, die ohne die Anwesenheit der Bezugsperson auskommt (Fonagy et al., 2002).

Diese Annahme bestätigend berichten sowohl Querschnitt- (Borelli et al., 2021; Ghanbari et al., 2022; Gordo et al., 2020; Heron-Delaney et al., 2016) als auch Längsschnittstudien (Bozicevic et al., 2020; Gottman et al., 1996) Zusammenhänge zwischen elterlichen Mentalisierungsfähigkeiten und der kindlichen Fähigkeit zur Regulation von emotionalen Zuständen. Weiterhin dokumentieren Untersuchungen Zusammenhänge zwischen Mentalisierungsfähigkeiten und der Fähigkeit zur eigenständigen Emotionsregulation bei Jugendlichen (Sharp et al., 2011) und Erwachsenen (Euler et al., 2021; Innamorati et al., 2017; Parada-Fernandez et al., 2021), wobei eingeschränktes Mentalisieren offenbar insbesondere mit einer Tendenz zur Anwendung dysfunktionaler Emotionsregulationsstrategien assoziiert ist (Schwarzer et al., 2021b). Eine experimentelle Studie von Borelli und Kolleg:innen (2018) bestätigt den Zusammenhang zwischen adaptiver Emotionsregulation und der Mentalisierungsfähigkeit zudem auf Basis von physiologischen Parametern – hierbei war zunehmend effektiveres Mentalisieren bei Kindern mit einer rascheren Normalisierung des psychophysiologischen

Erregungsniveaus im Rahmen einer experimentellen Stressinduktion assoziiert. Zuletzt verweist eine Reihe von Studien auf den positiven Einfluss mentalisierungsfördernder Interventionen auf emotionsregulatorische Fähigkeiten in klinischen Settings bei Kindern und Jugendlichen (Griffiths et al., 2019; Halfon & Bulut, 2017), bei Erwachsenen (Barnicot & Crawford, 2019) und auch in pädagogischen Settings (Lombardi et al., 2022).

2.5 Mentalisieren und psychische Gesundheit

Effektiven Mentalisierungsprozessen wird eine zentrale Rolle im Kontext von psychischer Gesundheit zugeschrieben (Luyten et al., 2020). Die eingeschränkte Fähigkeit hingegen, eigenes psychisches Erleben und das psychische Erleben anderer Personen wahrnehmen und bedenken zu können, begünstigt eine Fülle von sozialen und emotionalen Problemen, die mit der Bildung von psychopathologischen Symptomen assoziiert sind (Allen et al., 2008; Fonagy et al., 2002).

Untersuchungen dokumentieren Einschränkungen der Mentalisierungsfähigkeit in klinischen Stichproben mit Borderline-Persönlichkeitsstörungen (Badoud et al., 2018; Bo & Kongerslev, 2017; Ha et al., 2013; Nemeth et al., 2018), mit Antisozialer Persönlichkeitsstörungen (Newbury-Helps et al., 2017), mit depressiven Störungen (Fischer-Kern et al., 2013; 2022; Rothschild-Yakar et al., 2019), ADHS (Perroud et al., 2017), Schizophrenie (Das et al., 2012), Sucht- (Handeland et al., 2019; Macfie et al., 2019) und somatoformen Erkrankungen (Agostini et al., 2019) sowie Essstörungen (Gagliardini et al., 2020; Konstantakopoulos et al., 2020; Rothschild-Yakar et al., 2013; 2018; Rothschild-Yakar et al., 2019; Sacchetti et al., 2019). Überdies werden positive Zusammenhänge zwischen eingeschränkten Mentalisierungsfähigkeiten und externalisierenden Symptomen (Bizzi et al., 2019), psychischen Beschwerden (Probst et al., 2018) und sozialen Schwierigkeiten (De Meulemeester et al., 2017; Euler et al., 2021) berichtet und sind mit erlebten Einschränkungen der sozialen Teilhabe assoziiert (Probst et al., 2018).

Auch abseits klinischer Populationen lassen Untersuchungen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Indikatoren psychischer Gesundheit und der Mentalisierungsfähigkeit erkennen. In gemischten und nicht-klinischen Samples waren positive Zusammenhänge zwischen eingeschränktem Mentalisieren und externalisierenden Symptomen (Adler et al., 2020; Morosan et al., 2020; Schwarzer et al., 2021a; Taubner & Curth, 2013; Taubner et al., 2013; Taubner et al., 2016), internalisierenden Symptomen (De Coninck et al., 2021; Li et al., 2020), somatischen Beschwerden (Ballespí et al., 2019; Bizzi et al., 2019), Symptomen einer Persönlichkeitsstörung (Kahya & Munguldar, 2022; Salaminios et al., 2021), exzessivem Gaming-Verhalten (Cosenza et al., 2019), allgemeinem Belastungserleben (Schwarzer & Gingelmaier, 2020), Burnout-Symptomen (Manzano-García et al., 2020; Safiye et al., 2022) und psychopathologischen Symptomen (Arikan & Kumru, 2020; Berthelot et al., 2019; Peters & Schulz, 2022) identifizierbar. Weiterhin zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen Mentalisieren und emotionaler Intelligenz (Rosso, 2022), Wohlbefinden (Brugnera et al., 2020; Schwarzer et al., 2021c; Schwarzer et al., 2022a), Resilienz (Kealy et al., 2021; Safiye et al., 2022) und Kohärenzgefühl (Schwarzer & Gingelmaier, 2020). Von besonderem Interesse sind zudem Ergebnisse einer prospektiven Längsschnittstudie von Borelli und Kolleg:innen (2019). Diese konnten zeigen, dass anhand der Mentalisierungsfähigkeit von Jugendlichen das acht Jahre später erfasste Wohlbefinden im jungen Erwachsenenalter vorhergesagt werden kann.

2.6 Wirksamkeit mentalisierungsfördernder Interventionen

Mentalisieren wird als erlern- und veränderbare Fähigkeit konzeptualisiert, die durch gezielte Interventionen beeinflussbar ist (Fonagy et al., 2002). Eine wachsende Anzahl von Studien dokumentiert die Veränderbarkeit der Mentalisierungsfähigkeit im Zuge psychotherapeutischer Maßnahmen (Ekeblad et al., 2022; Fischer-Kern et al., 2015; Katznelson et al., 2020; Kivity et al., 2019; Kivity et al., 2021; Levy et al., 2006). Basierend auf der aktuellen Datenlage gilt die Mentalisierungsbasierte Therapie (MBT) als ein wirksames, evidenzbasiertes Verfahren zur Behandlung von Borderline-Persönlichkeitsstörungen bei Erwachsenen (Storebø et al., 2020). Sowohl in randomisiert-kontrollierten (Bateman & Fonagy, 1999; Bateman & Fonagy, 2001; Bateman & Fonagy, 2008; Bateman & Fonagy, 2009; Bateman et al., 2016; Bateman et al., 2021; Jørgensen et al., 2013) als auch in nicht-randomisiert kontrollierten Studien (Bales et al., 2012; Bales et al., 2015) zeigten sich in Bezug auf psychopathologische, gesundheitsökonomische und psychosoziale Aspekte signifikante Unterschiede zugunsten der MBT. Sowohl bei Erwachsenen mit BPS als auch bei Jugendlichen mit selbstverletzendem Verhalten erwies sich die MBT gegenüber den Vergleichsbehandlungen als wirksamer (Rossouw & Fonagy, 2012). Die Effektivität des MBT-Settings wurde im Vergleich zu herkömmlichen Behandlungsangeboten (Treatment-as-usual) (Bateman & Fonagy, 1999; Bateman & Fonagy, 2001; Bateman & Fonagy, 2008), strukturiertem klinischen Management (Bateman & Fonagy, 2009; Bateman et al., 2021), einer Standardintervention bei adoleszenten Selbstverletzungen (Rossouw & Fonagy, 2012) und supportiver Psychotherapie (Jørgensen et al., 2013) dokumentiert. Darüber hinaus verzeichnen Studien einen Zusammenhang zwischen der Zunahme des mentalisierenden Reflexionsvermögens und einer Abnahme der Symptombelastung über die psychotherapeutische Behandlung hinweg (De Meulemeester et al., 2018; Katznelson et al., 2020).

Mittlerweile existieren zahlreiche adaptierte Fassungen der MBT für verschiedene Störungsbilder. Aussichtsreiche Ergebnisse liegen u.a. für Persönlichkeitsstörungen mit komorbiden Antisozialen Persönlichkeitsstörungen (Bateman et al., 2016), Substanzmissbrauch (Philips et al., 2018; Suchman et al., 2017) und Depressionen (Fonagy et al., 2019) vor. Daneben gibt es vielversprechende Belege für mentalisierungsbasierte Gruppentherapien (Brand et al., 2016) und systembezogene Interventionen, die sich auf den familiären Bereich und auch auf komplexere Gruppenprozesse in weiter gefassten sozialen Kontexten beziehen. Das Spektrum reicht von Interventionen für (hoch)belastete Familien (Hertmann et al., 2016; Slade et al., 2020) und adoptierte Kinder und Jugendliche (Midgley et al., 2019) über spezifische Unterstützungsmaßnahmen für Angehörige von Menschen mit Borderline-Persönlichkeitsstörung (Bateman & Fonagy, 2019) bzw. Demenz (Jain et al., 2022) und elternzentrierte Trainings (Cox et al., 2020) bis hin zu einer mentalisierungsgestützten Systemintervention zur Prävention von Gewalt und Mobbing an Schulen (Fonagy et al., 2009). Die konzeptionelle Ausweitung der Mentalisierungstheorie spiegelt sich auch in neueren Studien wider, die eine Förderbarkeit der Mentalisierungsfähigkeit in nicht-klinischen Zusammenhängen belegen – bspw. im Rahmen eines Trainings für Lehrpersonen (Valle et al., 2016) oder eines Interventionsprogramms zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeiten von Pflegeeltern (Adkins et al., 2021).

3 Diskussion: Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik im FSP ESENT

Ziel des vorgelegten narrativen Reviews ist die Beurteilung der Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik für den FSP ESENT. Dies erfolgt vor dem Hintergrund der wiederholt postulierten Relevanz des Konzepts im Zuge diverser Veröffentlichungen (Gingelmaier et al., 2018; Gingelmaier & Kirsch, 2020; Kirsch, 2014; Kirsch et al., 2022). Um diese Annahmen einer wissenschaftlichen Prüfung zu unterziehen, wurde im Zuge des vorgelegten narrativen Reviews kriteriengeleitet eine Auswahl thematisch relevanter Forschungsergebnisse dargestellt, die in der anschließenden Diskussion im Hinblick auf die Zielsetzung dieses Reviews – einer Beurteilung der Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik im FSP ESENT – bewertet werden.

Unter Verweis auf die breit dokumentierten Zusammenhänge zwischen psychopathologischen Symptomen und einer eingeschränkten Mentalisierungsfähigkeit, die sowohl in klinischen, gemischten und nicht-klinischen Stichproben innerhalb verschiedener Altersgruppen nachweisbar waren, sind Einschränkungen der Mentalisierungsfähigkeit auch bei Schüler:innen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im FSP ESENT zu erwarten. Begründbar ist dies unter Verweis auf Befunde, die ein erhöhtes Maß an psychopathologischen Symptomen innerhalb dieser Personengruppen dokumentieren (Hennemann et al., 2020; Schmid et al., 2007; Schmid et al., 2008). Ergänzend wachsen Schüler:innen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im FSP ESENT überdurchschnittlich oft unter prekären psychosozialen Umständen auf (Bleher & Gingelmaier, 2019), sehen sich häufiger mit exkludierenden Erfahrungen und Konflikten im Schulunterricht konfrontiert (Krull et al., 2018) und werden von Lehrpersonen als Gruppe von Schüler:innen wahrgenommen, die als besonders schwer zu unterrichten gilt (Forsa, 2020). All diese Erfahrungen können – neben dem erlebten Ausmaß der psychopathologischen Symptomintensität – als zusätzliche Stressoren konzeptualisiert werden, die typisch für die bildungsbiographischen Laufbahnen von Schüler:innen im FSP ESENT sind und die unter Verweis auf die konzeptionellen Annahmen des Mentalisierungskonzepts weitere stressbedingte Einschränkungen der Mentalisierungsfähigkeit begünstigen.

Auch die dargestellten Befunde, die auf enge Zusammenhänge zwischen aversiven, fehlabgestimmten und wenig sensitiven Interaktionserfahrungen in der frühen Kindheit und eingeschränkten Mentalisierungsfähigkeiten verweisen, sind von Relevanz hinsichtlich der Reichweite des Konzepts für die sonderpädagogische Arbeit im FSP ESENT. Überdurchschnittlich häufig sehen sich Schüler:innen mit emotional-sozialem Förderbedarf bereits in frühen Bindungsbeziehungen mit fehlabgestimmten Interaktionserfahrungen konfrontiert (Hennemann et al., 2020; Julius, 2009; Schmid et al., 2008; Schmid et al., 2009), die in erhöhtem Maße durch Zurückweisung, Desinteresse, Demütigung, Verstrickung, Gewalt und Vernachlässigung gekennzeichnet sind. Derartige Erfahrungen wiederum begünstigen nicht nur die Entwicklung späterer psychosozialer Auffälligkeiten (z.B. Nelson et al., 2017), sondern tragen – wie die oben genannten Befunde andeuten – dazu bei, dass mit erhöhter Wahrscheinlichkeit eingeschränkte und verzerrte Mentalisierungsfähigkeiten entwickelt werden. Zusammenfassend kann demnach festgehalten werden, dass die bei der Schülerschaft des FSP ESENT häufig anzutreffende Kombination – bestehend aus (1) erhöhten psychopathologischen Symptomen, (2) vielfältigen stressinduzierenden psychosozialen Umständen und (3) oftmals wenig abgestimmten frühen Beziehungserfahrungen – das Risiko erhöht,

dass Teile dieser Gruppe Einschränkungen der Mentalisierungsfähigkeit aufweisen bzw. der Erwerb eines robusten mentalisierenden Verständnisses nachhaltig erschwert wurde – wenn gleich kurzschlüssige, typisierende oder gar pauschalisierende Zuschreibungen im Einzelfall zu vermeiden sind und diese stattdessen einer gründlichen Überprüfung unterzogen werden sollten.

Unter Verweis auf die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz ist ein zentrales Ziel der sonderpädagogischen Tätigkeit im FSP ESENT die spezifische Förderung der Fähigkeiten zum emotionalen Erleben und sozialen Handeln (KMK, 2000). Dies umfasst neben der Etablierung einer reifen Selbst- und Fremdwahrnehmung als Kernmerkmale der Mentalisierungsfähigkeit die eigenständige Möglichkeit zur gezielten und sozial verträglichen Regulierung und Modulation von emotionalen Zuständen. Unter Verweis auf die konzeptionellen Grundlagen der Mentalisierungstheorie repräsentiert die Mentalisierungsfähigkeit eine wichtige, über Beziehungserfahrungen erworbene Vorläuferfertigkeit, die schließlich eine gezielte, selbstgesteuerte Regulation emotionaler Zustände ermöglicht. Das hierfür von Fonagy und Kolleg:innen (2002) vorgeschlagene Konzept der mentalisierten Affektivität spezifiziert diesen Zusammenhang. Das Konzept umfasst die Facetten 1.) Erkennen eigener emotionaler Zustände, 2.) intrapsychische Emotionsmodulierung und 3.) Ausdruck des emotionalen Erlebens und ist anschlussfähig an aktuelle Konzeptualisierungen von emotionaler Kompetenz (z.B. Petermann & Wiedebusch, 2016). Unter Verweis auf das Mentalisierungskonzept kann demnach eine Beeinflussung emotionaler Zustände dann erfolgen, wenn dieser eine mentalisierende Wahrnehmung der eigenen emotionalen Verfasstheit vorausgeht. Eng verknüpft ist dieser Aspekt zudem mit der Annahme, dass die Mentalisierungsfähigkeit per se weniger ein symptombezogenes Merkmal psychischer Gesundheit darstellt, sondern stattdessen als aktiver innerpsychischer Verarbeitungsmechanismus konzeptualisiert wird, der die negativen Folgen von aversiven und stressinduzierenden Erfahrungen beeinflusst (Fonagy et al., 2017). Dies erfolgt, indem trotz der induzierten Erregungszustände ein zuverlässiger Zugang zu eigenem innerem Erleben erhalten bleibt und eine präzise Wahrnehmung des psychischen Erlebens möglich ist. In der Folge sind Gefühle von Verstehbarkeit und Handlungsfähigkeit länger verfügbar, was wiederum Kommunikation und plan- und sinnvolles Handeln ermöglicht, das überdies besser an die soziale Umgebung – beispielsweise die psychische Verfasstheit anderer Personen in einer sozialen Situation – angepasst ist.

Angesichts der dargelegten Ausführungen erweist sich der Ansatz, die Mentalisierungsfähigkeit bei Schüler:innen mit emotional-sozialem Förderbedarf im Zuge einer mentalisierungs-basierten Pädagogik gezielt zu fördern, als sinnvoll begründbar – insbesondere unter Verweis auf die empirisch dokumentierte Förderbarkeit der Fähigkeit durch psychotherapeutische und psychosoziale Interventionen. Folglich stellt die Mentalisierungstheorie neben profunden konzeptionellen Überlegungen und einer zunehmend robusteren Datenlage handlungsleitende Implikationen in Aussicht, die für die sonderpädagogische Tätigkeit im FSP ESENT vielversprechend und grundlegend anschlussfähig sind. Ein erheblicher Mehrwert des Mentalisierungskonzepts ist zudem die Betonung der Mentalisierungsfähigkeit der Pädagog:innen als Voraussetzung zur Gestaltung sozialer und entwicklungsförderlicher Interaktionen. Hierbei wird neben dem Kind, das die Fähigkeit zunächst entwickeln muss, auch den erwachsenen Interaktionspartner:innen eine maßgebende Rolle zugeschrieben. Folglich begrenzt sich die Reichweite einer mentalisierungs-basierten Pädagogik im FSP ESENT nicht auf die Kinder und Jugendlichen mit emotional-sozialem Förderbedarf, sondern fokussiert explizit die Lehrperson und deren Mentalisierungsfähigkeit als Voraussetzung für die Initiierung

kindlicher Entwicklungs- und Verarbeitungsprozesse. Alle oben berichteten Befunde lassen sich demnach also nicht nur auf Schüler:innen im FSP ESENT übertragen, sondern beanspruchen eine ebensolche Gültigkeit für das Lehrpersonal. Dies wiederum hat entscheidende Implikationen für die Ausbildung angehender Lehrpersonen, indem neben der Vermittlung unterrichtlicher, erzieherischer und diagnostischer Kompetenzen die Etablierung einer mentalisierenden Haltung als weiteres Ausbildungsziel abgeleitet werden kann.

Zusammenfassend und hinsichtlich der Zielsetzung des vorgelegten narrativen Reviews erweist sich das Mentalisierungskonzept samt des Ansatzes einer mentalisierungsbasierten Pädagogik als anschlussfähig für die sonderpädagogische Tätigkeit im FSP ESENT – sowohl mit Fokus auf die Schüler:innen, als auch im Hinblick auf die Lehrkräfte. Anzumerken ist allerdings, dass alle der oben erwähnten Befunde im Rahmen von quantifizierenden Forschungsdesigns erhoben wurden, deren methodologische Limitationen bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden sollten. In hohem Maße kritisch hervorzuheben ist überdies, dass bis heute kaum empirische Ergebnisse vorliegen, die explizit auf Schüler:innen mit emotional-sozialem Förderbedarf und Lehrkräften im FSP ESENT fokussieren. Zwar leistet das vorgelegte narrative Review eine profunde Zusammenschau einschlägiger Forschungsergebnisse – trotzdem bedarf es dringend empirischer Arbeiten, die jene Relevanz empirisch und im Rahmen einer adäquaten Stichprobenziehung prüfen. Weiterhin gilt es, in zukünftigen Arbeiten u.a. die Ebenen Gruppe, System und Organisation miteinzubeziehen – gleiches gilt zudem für die neueren Entwicklungen der Mentalisierungstheorie, die insbesondere die Bedeutung von sozialem Lernen und epistemischem Vertrauen betonen (Luyten et al., 2020).¹

Literatur

- Ahrbeck, B. (2010) Innenwelten: Störung der Person und ihrer Beziehungen. In B Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 138–147). Stuttgart: Kohlhammer.
- Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman, A. W. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. Washington: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Bleher, W., & Gingelmaier, S. (2019). Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin; Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“/des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung“ an bundesdeutschen Hochschulen. *ESE*, 1, 92–100.
- Bolz, T., Wittrock, M., & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70, 560–571.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical writing*, 24, 230–255– <http://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. London: Karnac Books.
- Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E., & Campbell, C. (2017). What we have changed our minds about: Part 1. Borderline personality disorder as a limitation of resilience. *Borderline personality disorder and emotion dysregulation*, 4, 11. <https://doi.org/10.1186/s40479-017-0061-9>
- Forsa (2020). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland. Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen*. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung GmbH.
- Gingelmaier, S. & Kirsch, H. (Hrsg.) (2020). *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gingelmaier, S. & Ramberg, A. (2018). Reflexion als Reaktion. Die grundlegende Bedeutung des Mentalisierens für die Pädagogik. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 89–106). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

1 Der Beitrag ist entstanden im Rahmen des von *Movetia - Schweizerische Stiftung für die Förderung von Austausch und Mobilität* geförderten Projektes “MentEd.ch - Bringing mentalisation-based education to Switzerland” (Movetia-ProjektNr.: 022-1-CH01-IP-0046).

- Gingelmaier, S., Taubner, S. & Ramberg, A. (Hrsg.). (2018). *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M. & Hanisch, C. (2020). Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL) - Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsstrategien. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 44–57.
- Julius, H. (2009). Bindung und familiäre Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & R. Kisgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 13–26). Göttingen et al.: Hogrefe.
- Jahan, N., Naveed, S., Zeshan, M., & Tahir, M.A. (2016). How to conduct a systematic review: A narrative literature review. *Cureus*, 8, e864. <https://doi.org/10.7759/cureus.864>
- Kirsch, H. (2014). *Das Mentalisierungskonzept in der Sozialen Arbeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kirsch, H., Nolte, T. & Gingelmaier, S., (Hrsg.) (2022). *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- KMK (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000) Bonn: KMK.
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 235–253. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780>
- 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, 297–325. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355>
- Nelson, J., Klumpparendt, A., Doeblner, P., & Ehring, T. (2017). Childhood maltreatment and characteristics of adult depression: meta-analysis. *The British journal of psychiatry : the journal of mental science*, 210, 96–104. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.115.180752>
- Petermann, F. & Wiedebusch S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02710-000>
- Rauh, B. (2018). Inklusion, Mentalisierung und emotional-soziale Teilhabe. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 268–278). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmid, M., Fegert, J. M., Schmeck, K., Kölch, M. (2007). Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58, 282–291.
- Schmid, M., Goldbeck, L., Nuetzel, J., & Fegert, J. M. (2008). Prevalence of mental disorders among adolescents in German youth welfare institutions. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 2, 2. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-2-2>
- Schwarzer, N.H., & Gingelmaier, S. (2019): Mentalisierungsförderung als Bildungsziel im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Theorie, Empirie und Praxis. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12, 652–661.

Hinweis:

Die ausführliche Literaturliste des Reviews findet sich auf der Homepage der ESE-Zeitschrift mittels QR-Code und verlinkt.