

Die intensivpädagogische Triade: Beziehung – Strukturierung – Mentalisierung

Bernhard Rauh, Regensburg

Von einer Verortung der Intensivpädagogik ausgehend werden im Beitrag drei Leitprinzipien einer intensivpädagogischen Arbeit entfaltet. Diese drei Prinzipien sind eng und wechselseitig aufeinander bezogen, deshalb werden sie in der Form einer Triade präsentiert. Damit sich hoch belastete Kinder und Jugendliche auf die Hilfeangebote einlassen, dabeibleiben und von ihnen profitieren können, sind tragfähige Beziehungen und unterstützende Strukturen erforderlich, deren Konstruktion auf eine spezifische Form von Reflexion (Mentalisierung) angewiesen ist. Im Beitrag wird der Schwerpunkt der Darstellung auf Mentalisierung gelegt, da dieses Prinzip noch weniger bekannt ist als die anderen beiden Prinzipien.

1. Intensivpädagogik und hoch belastete Kinder und Jugendliche

Sprechen wir von Intensivpädagogik, dann meinen wir die Arbeit mit hoch belasteten bis traumatisierten Kindern und Jugendlichen. Es sind spezifisch ausgerichtete, umfassende Maßnahmen über eine längere Zeit, die auch als *Psychosoziale Therapie* oder *Therapeutisches Milieu* bezeichnet werden. Im Rahmen der Abgrenzungsbemühungen von Pädagogik gegenüber Therapie (vgl. zum Beispiel Krawitz 1992) hat es sich mit der Zeit etabliert, von Intensivpädagogik zu sprechen (vor allem Baumann 2015, 2022). Nach Myschker und Stein (2018, S. 258 f.) liegen »Erziehung und psychosoziale Therapie« in einem Kontinuum. Die pädagogischen Maßnahmen werden intensiver und ab einem gewissen, nicht allgemeingültig bestimmbar Punkt ergibt es Sinn, Systeme und Aktivitäten nicht mehr der Pädagogik, sondern eher der Therapie zuzuordnen. Intensivpädagogische Hilfen wer-

den als eine Markierung in diesem Kontinuum verstanden.

2. Was sprengt Hilfesysteme und was hält sie zusammen?

Systeme werden dann gesprengt, wenn sie nicht für die Anforderungen, die auf sie zukommen, gemacht worden sind. Man kann sich die Dynamik ähnlich wie bei Kettengliedern vorstellen, die sich aufbiegen oder gesprengt werden, wenn eine gewisse Belastung überschritten wird. So ist vor oder zu Beginn einer Maßnahme genau zu klären, welche Lasten die Kinder und Jugendlichen mitbringen, damit sie nicht an zu schwach gebaute Glieder der Hilfekette geraten, die dann sprengen können.

Hoch belastete Kinder und Jugendliche inszenieren ihre innere Situation selbstverständlich auch im Hilfesystem. Die Störungen, die in intensivpädagogischen Settings überwunden werden sollen, sind entstanden, weil die Kinder und Jugendlichen in einer ihre Entwicklung beeinträchtigenden Situation aufgewachsen sind, und stellen einen Anpassungsversuch an die dort vorfindbaren verstörenden Bedingungen dar. Sie dienen dem eigenen Schutz und der Regulation von selbst- und fremdbezogenen Emotionen. Die inneren Arbeitsmodelle, die sich in der Interaktion dieser Kinder und Jugendlichen im Hilfesystem zeigen, sind durch Erfahrungen der Vernachlässigung und Gewalt, des Missbrauchs und der Misshandlung gekennzeichnet. In den belastenden früheren Situationen waren die Störungen funktional und subjektiv sinnhaft, in neuen Zusammenhängen wirken sie dysfunktional. Es kann auch sein, dass sie eine Funktion und Bedeutung auf einer zweiten Ebene erlangen, nämlich wenn ein Kind

die erweiterte Umwelt auf die problematische Situation hinweisen möchte, in der es lebt. Es fordert intensive Hilfen ein, die eine Beendigung der belastenden bis traumatischen Situation einläuten könnten, wie zum Beispiel eine Kontaktsperre gegenüber einem missbräuchlichen Elternteil.

Es besteht die Gefahr, dass ein Hilfesystem in der Arbeit mit schwer gestörten Kindern und Jugendlichen in einen »deadly-dance« (Streeck-Fischer 2014, S. 244) hineingerät, der durch ein das System zu sprengen drohendes Mitagieren gekennzeichnet ist und letztendlich in einem Hinauswurf des als nicht zu halten erlebten Kindes oder Jugendlichen mündet. Das Hilfesystem sollte zu einem pädagogisch-förderlichen »Tanz« gelangen, der nach einem Rhythmus verläuft und Hoffnung birgt. In der intensivpädagogischen Arbeit verläuft dieser »Tanz« aufgrund der starken Emotionen, der starken Konflikte und der beeinträchtigten psychischen Struktur der hoch belasteten Kinder und Jugendlichen unter erschwerenden Bedingungen.

Leicht lassen wir uns von einer oft grellen Symptomatik faszinieren. Dahinter verschwindet mitunter die pädagogisch entscheidende Frage: Was braucht dieses Kind, diese oder dieser Jugendliche je ganz individuell? Die Störungen von Kindern und Jugendlichen sind demnach keine feststehende und situationsunabhängige Tatsache, auch keine unveränderlichen Eigenschaften der Persönlichkeit, sondern die Folge einer bestimmten Erlebens- und Erfahrungswelt. Und sie können durch korrigierende Erfahrungen verändert werden. Hier setzt Pädagogik an.

3. Die inklusive Dimension der Intensivpädagogik

Hoch belastete Kinder und Jugendliche benötigen intensive Förderung – oft in spezialisierten Einrichtungen –, damit ihre durch die Interaktion mit einer für sie nicht passenden Umwelt entstandenen Barrieren abgebaut werden, sie mehr

und mehr an der Gesellschaft teilhaben können, bessere Lebenschancen erhalten und zukünftig ein befriedigenderes Leben führen können. Darin besteht die inklusive Dimension intensivpädagogischer Arbeit.

Eines der Kennzeichen von Intensivpädagogik ist, dass es für ihre Gestaltung keine Patentrezepte gibt. In der Intensivpädagogik ist es äußerst bedeutsam, die Komplexität eines Falls aushalten und sich dem Verstehen von schwierigen und belastenden Situationen widmen zu können.

Ein solches Verstehen schafft die Grundlage dafür, dass eine förderliche pädagogische Beziehung trotz mannigfaltiger Belastungen aufrechterhalten und ein Abgleiten in eine Spirale der Hoffnungslosigkeit verhindert wird. Nicht ausreichend gehaltene und traumatisierte Kinder und Jugendliche benötigen Erwachsene, die ihr aggressives bis destruktives Handeln in seiner Funktion verstehen und zugleich entwicklungsnotwendige Grenzen aufrechterhalten oder in begründeten Ausnahmen auch bewusst verschieben. Allein ein verbesserter Betreuungsschlüssel reicht dafür nicht aus, aber er schafft die nötigen Ausgangsbedingungen für eine intensivpädagogische Arbeit.

Intensivpädagogik ist als Professionalisierungsaufgabe zu verstehen. Es sind Kompetenzen zu erwerben, die notwendig sind, um die Kinder und Jugendlichen, die an verschiedenen Problematiken leiden, zu erreichen (vgl. Rauh 2018, S. 269). Professionalität besteht darin, individuell abgestimmte, an Prinzipien orientierte Maßnahmen entwickeln zu können. Insofern gilt es, zentrale Prinzipien zu identifizieren, die dabei unterstützen, belastete Kinder und Jugendliche mental und real zu inkludieren, sie in einer Maßnahme zu halten und die auftretenden Belastungen für Professionelle psychisch zu integrieren, um Entwicklungsräume für diese Kinder und Jugendlichen aufbauen und gestalten zu können. Den Kindern und Jugendlichen hat es daran gemangelt, dass jemand ihre emotionale Situation

und ihre Bedürfnisse hinreichend gut versteht, einfühlsam darauf reagiert und sie passend versprachlicht sowie tragfähige Beziehungen und förderliche Strukturen aufrechterhält.

4. Intensivpädagogische Triade: Beziehung – Strukturierung – Mentalisierung

Die Relevanz kontinuierlicher, belastbarer, professionell gestalteter Beziehungen für die Ermöglichung korrigierender Erfahrungen ist in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen weithin anerkannt, ebenso das Erfordernis von stabilen äußeren Strukturen, die zur Entwicklung innerer Strukturen bei den Kindern und Jugendlichen beitragen.

Diese zwei Prinzipien sind durch ein drittes Prinzip zu ergänzen, das die Notwendigkeit einer spezifischen Form von Reflexion verdeutlicht: Mentalisierung.

Es besteht ein innerer Zusammenhang zwischen einem verlässlichen Beziehungsangebot, einer transparenten und haltenden Struktur sowie der Mentalisierung. Die drei Prinzipien verweisen aufeinander (siehe Abbildung 1).



Abbildung 1: Intensivpädagogische Triade

Ohne die Gestaltung einer positiven Beziehung wird Strukturierung leicht als kalt und feindselig erlebt, ohne klare Strukturierung bleiben Beziehungsangebote oft zu diffus für die Kinder und Jugendlichen und ohne Mentalisierung können

die adäquate Form und das passende Maß nur schwerlich gefunden werden. Nur abgestimmt auf die jeweiligen Bedürfnisse entfalten Beziehung und Strukturierung ihre Wirkung. Dazu sind eine Reflexion des Gewesenen und eine Antizipation des Zukünftigen nötig. Diese beiden Denkbewegungen sollten als ein eigenes Prinzip gefasst werden, um ihre Bedeutung zu repräsentieren.

Die einzelnen Prinzipien werden im Folgenden einzeln und in Bezug auf die Intensivpädagogik weiter entfaltet.

4.1 Beziehung und Intensivpädagogik

Emotionale Beziehungen zu wichtigen (primären) Bezugspersonen sind von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung eines Kindes. Für eine adäquate Beziehungsgestaltung ist eine Wahrnehmung der emotionalen Situation der Kinder und Jugendlichen erforderlich. Es ist zu berücksichtigen, dass ein enger Zusammenhang zwischen den Beziehungserfahrungen in der frühen Kindheit und dem aktuellen Verhalten eines Menschen besteht. Die in signifikanten Beziehungen erworbenen inneren Arbeitsmodelle bilden die Grundlage für weitere Beziehungen. In der psychoanalytischen Betrachtung von Verhaltensstörungen wird davon ausgegangen, dass diese auf unbewussten Problematiken basieren, die auf frühkindliche und aktuelle traumatische Beziehungserfahrungen zurückgehen und sich in pädagogischen Situationen reinszenieren. Wenn es gelingt, diese Reinszenierungen zu verstehen und andere pädagogische Angebote zu finden, kann es zu korrigierenden Erfahrungen kommen, durch die die zuvor behinderten Entwicklungsprozesse gleichsam ent-hindert werden können.

Die Pädagogik bei belasteten und traumatisierten Kindern betont stark die Bedeutung der Beziehung zwischen Erziehenden und Kindern oder Jugendlichen («Primat der Beziehung», Hillenbrand 2008, S. 229 f.). Beziehungsprozesse bereiten die Grundlage für Erziehungsprozesse. Fachkräfte, die eine tragfähige Beziehung herstellen

und auch unter Belastung aufrechterhalten können, gestalten die entscheidende Basis für eine emotional-soziale Entwicklungsförderung. Eine belastbare Beziehung zwischen Kindern/Jugendlichen und Pädagoginnen/Pädagogen gilt als »Voraussetzung für pädagogisches Handeln« und ist getragen durch eine »besondere persönliche Zuwendung« (KMK 2000, S. 14). Manche Kinder fordern diese aktiv ein, auch wenn das nicht direkt zu erkennen ist.

Beispiel:

Der neunjährige Aleksandr besucht einige Zeit lang ganz unauffällig das sonderpädagogische Förderzentrum. Auf einmal beginnt er im Unterricht zu stören. In der Supervision wird herausgearbeitet, dass er zu stören beginnt, sobald sein Klassenlehrer den Raum verlässt. Es wird die Hypothese entwickelt, dass er damit unbewusst erreichen will, dass »sein Lehrer« im Raum und für ihn verfügbar bleibt oder zumindest bald wiederkommt.

Das Beziehungsverhalten von Aleksandrs Vaters wird von der abgebenden Einrichtung als dominierend beschrieben. Aleksandr habe Angst vor seinem Vater gehabt, zu seinem Klassenlehrer habe er schnell Vertrauen gefasst. Für einen *Fördernden Dialog* nach Leber (1988, S. 53; vgl. Rauh 2022, S. 220) wird es als sinnvoll erachtet, dass der Lehrer, bevor er den Raum verlässt, bewusst Kontakt mit ihm aufnimmt, sich mit einem leichten Nicken von ihm verabschiedet, die Dauer der Abwesenheit terminiert und ihn bei seiner Rückkehr begrüßt. Aleksandr kann die temporäre Abwesenheit zunehmend besser aushalten, die Störungen nehmen ab.

Um zu klären, wie welche Beziehungserfahrungen zu gestalten sind, damit sie für dieses Kind korrigierend wirken, sind Mentalisierungsprozesse erforderlich. Hilfreich sind hierbei psychodynamische Konzepte, da sie sowohl den engen Zusammenhang von (frühkindlichen) Beziehungserfahrungen und Affekt-, Selbst- und

Selbstwertregulation aufzeigen als auch, wie die Beziehungsfähigkeit von hoch belasteten Kindern und Jugendlichen gestärkt werden kann.

So können nicht altersgemäße Beziehungswünsche von Kindern im Grundschulalter wie bei Aleksandr verstanden werden als Wunsch nach einem stabilen Objekt, das jederzeit zur Verfügung steht. Dies zeigt seinen Entwicklungsrückstand, da er wie ein kleines Kind eine primäre Bezugsperson braucht und sie nur dann als gut und unterstützend erleben kann, wenn sie für ihn »da« ist.

Das »Primat der Beziehung« (Hillenbrand 2008, S. 228 f.) zeigt sich in der Fähigkeit von Professionellen, Beziehungserfahrungen zu ermöglichen, welche die entwicklungsnotwendigen kindlichen Bedürfnisse »hinreichend gut« (Winnicott 1979) abdecken. Entwicklungsnotwendige Konflikte, die sich nur in hinreichend stabilen Beziehungen auch zu Elternersatzfiguren entfalten können, erkennen sie als solche und stehen sie gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen durch. Sie ziehen sich nicht schnell gekränkt zurück, wenn die Kinder und Jugendlichen nicht alters-, aber entwicklungsgemäß ihre Autonomie betonen müssen, regressive Versorgungswünsche zeigen oder ödipal konkurrieren und nicht einfach dankbar für die erwiesene Zuwendung sind.

Kern der intensivpädagogischen Arbeit ist eine reflektierte und intentionale Beziehungsgestaltung. Intensive Beziehungen, die als »tragend und belastungsfähig« (Ahrbeck 2006, S. 33) erlebt werden, ermöglichen, dass sich beim Kind früher erworbene (maladaptive) Beziehungsschemata durch korrigierende Erfahrungen umstrukturieren. Da Beziehungsschemata als relativ veränderungsresistent gelten, sind sehr viele korrigierende Beziehungserfahrungen nötig, damit sich neue Schemata bilden (Rauh 2011, S. 169).

Professionell gestaltete pädagogische Beziehungen müssen von Kontinuität, Konstanz und Belastbarkeit gekennzeichnet sein, um vom Kind als

haltend und schützend wahrgenommen werden zu können. Korrigierende Erfahrungen sind auf geschützte Räume angewiesen: Eine überschaubare Anzahl an Bezugspersonen lässt sich dabei von belasteten und traumatisierten Kindern und Jugendlichen im Dienst der Entwicklung verwenden, wie Winnicott (1979, S. 109; vgl. Ahrbeck/Rauh 2020, S. 57) formuliert. Intensivpädagogische Fachkräfte orientieren sich am Prinzip Beziehung und begreifen ihre Arbeit als Gestaltung von Beziehungsprozessen und -systemen.

4.2 Strukturierung und Intensivpädagogik

Strukturierung weist auf die Notwendigkeit stabiler äußerer Strukturen hin, die zur Entwicklung innerer Strukturen wesentlich beitragen. »Klarheit und Konsequenz [...] Berechenbarkeit und Verlässlichkeit« (KMK 2000, S. 14) des Handelns der Pädagoginnen und Pädagogen sind für die Kinder und Jugendlichen wichtige Stützen, damit sie sich auf die Beziehung zu Pädagoginnen und Pädagogen sowie auf Entwicklungsprozesse einlassen können.

Auf diese Weise gewinnt das Kind Orientierung in der Welt und kann diese – in der Sprache der Bindungstheorie formuliert – von einer sicheren Basis aus explorieren, was auch bedeutet, dass Bildung und Veränderung der inneren Arbeitsmodelle möglich werden.

Pädagogische Fachkräfte schaffen äußere Strukturen da, wo belastete Kinder und Jugendliche noch nicht über ausreichend stabile innere Strukturen verfügen. Hier zeigt sich der enge Zusammenhang von Strukturierung und Beziehung, aber auch der von Strukturen und Selbstregulation.

Aufbau, Erhalt und Fortschreibung einer strukturierten Umgebung sind auf ein Bewusstsein über die Wirkung einzelner Elemente und deren Zusammenwirken angewiesen. Die konstante und selbstverständliche Kommunikation der Erwartungen und Anforderungen an die Kinder

wie etwa ein informierender Unterrichtseinstieg, ausgehängte Tages- und Arbeitspläne oder die frühzeitige Bekanntgabe von Änderungen sorgt für eine transparente Struktur. Klare Strukturen ermöglichen es, konstante und verlässliche Beziehungsangebote aufrechtzuerhalten. Die Selbstregulation auch von hoch belasteten Kindern gelingt in hinreichend stark vorstrukturierten und vertrauten Situationen.

Strukturierung wird operationalisiert über:

- Zeitvorgaben, Regeln und Ritualisierung,
- Tagesplan, Kernaktivitäten und Tätigkeitswechsel,
- Funktionsaufteilung der Pädagoginnen und Pädagogen in Teams (Bezugsbetreuersystem, Konzentration auf Teilaufgaben in Teams: Vermitteln von Inhalten und Interaktionsprozesse),
- Raumstrukturierung (bestimmte Raumbereiche sind für bestimmte Aktivitäten reserviert; zum Beispiel »engineered classroom«, vgl. Myschker/Stein 2018, S. 246).

4.3 Mentalisierung und Intensivpädagogik

Um Entwicklungsräume zu strukturieren und Beziehungen förderlich zu gestalten, braucht es eine spezifische Reflexions- und Verstehenskompetenz, die als Mentalisierung bezeichnet wird (Fonagy et al. 2002, S. 10 ff.). Sie fasst begrifflich die Fähigkeit, sich selbst und anderen emotional-kognitive Prozesse zuzuschreiben, Verhalten als Folge von innerpsychischen Prozessen zu begreifen und über diese angenommenen mentalen Zustände reflektieren zu können (vgl. Fonagy et al. 2002, S. 31; vgl. Rauh 2018, S. 276) und beinhaltet sowohl eine selbstreflexive als auch eine interpersonale Komponente. Den selbstreflexiven Aspekt könnte man so beschreiben, dass man sich selbst wie von außen mit den Augen der anderen betrachten kann. Es sind zwei Formen zu unterscheiden, zum einen Mentalisierung als Professionalisierungsprinzip und zum anderen als Prinzip der emotional-sozialen Entwicklungsförderung.

Mentalisierung als Professionalisierungsprinzip

Mentalisieren als eine spezifische Form der Reflexion stellt ein integrales Konzept für die intensivpädagogische Förderung dar. Es macht sie erst zu dem, was sie sein soll (Rauh 2018, 256 f.). Die intensivpädagogische Arbeit lebt davon, dass Professionelle ihr Handeln am Verstehen der Kinder und Jugendlichen ausrichten. Sie nehmen diagnostisch die Perspektive der Kinder und Jugendlichen ein und fühlen sich in deren innere Situation ein. Die Fähigkeit der Fachkräfte, die innere Situation der ihnen anvertrauten traumatisierten Kinder und Jugendlichen mentalisieren und ihnen rückmelden zu können, trägt entscheidend dazu bei, dass sich diese in der Einrichtung geborgen und zugehörig fühlen, von der Maßnahme profitieren und sich positiv entwickeln können.

Auch Hatties Metaanalyse bestätigt das Wissen um die Bedeutung der Mentalisierung: Kinder und Jugendliche sollen sich in den Beziehungen in den Einrichtungen, die sie besuchen, »sicher fühlen« und sich selbst und die anderen verstehen lernen (Cornelius-White; zitiert nach Hattie 2014, S. 143). Dafür ist es nötig, dass die Fachkräfte die Perspektive der Kinder und Jugendlichen verstehen und ihnen dies auch kommunizieren können (ebenda).

Durch eine Beziehung zu Professionellen, die in der Lage sind, die Welt aus seiner Perspektive wahrzunehmen und ihm dies markiert zu spiegeln, erlebt ein Kind ein Verstanden-Werden. Fachkräften mit hoher Mentalisierungskapazität gelingt es, diffus Erlebtes in einen Gefühls- und Sinnzusammenhang zu bringen und die Ergebnisse dieser psychischen Verarbeitung dosiert in die Interaktion mit dem Kind einzuspeisen und ihm »hinreichend gute« Beziehungserfahrungen zu ermöglichen (Hartmann 2015, S. 245).

Falls es Fachkräften gelingt, sich auch in für sie belastenden Beziehungssituationen gegenüber traumatisierten Kindern und Jugendlichen ent-

wicklungsförderlich zu verhalten, kann das für diese eine wichtige Gegenerfahrung zu ihren bisherigen prägenden Erfahrungen mit Erwachsenen werden, die überfordert sind, »durchdrehen« und womöglich verbal oder körperlich zuschlagen.

Je mehr die Fachkräfte über ihre eigenen Aggressionen, Ängste und Verletzungen wissen, desto mehr können sie sich auf die Kinder und Jugendlichen einlassen, sich verwickeln lassen, ohne dass es zu einem Mitagieren aufgrund eigener unbearbeiteter Problemlagen kommt. Dann kann eine intensivpädagogische Maßnahme eine haltend-begrenzende Funktion übernehmen.

Von zentraler Bedeutung ist hierbei, dass die Bezugspersonen sich vom Verhalten eines Kindes oder Jugendlichen nicht überwältigen lassen, sondern mentalisierungsfähig bleiben. Eine feinfühlig abgestimmte Reaktion der Bezugsperson, die über das reine Zurückwerfen der inneren Zustände des Kindes hinausgeht, kann es beruhigen und ihm ein Verstehen seines eigenen inneren Zustands eröffnen.

Mentalisierungsförderung für belastete Kinder und Jugendliche

Je besser die Kinder und Jugendlichen sich selbst und andere mentalisieren können, umso leichter fällt es ihnen, Beziehungen erfolgreich zu gestalten und sich selbst zu strukturieren. Als Veränderungskonzept ist Mentalisieren darauf ausgerichtet, über einen Verstehensprozess vom (unkontrollierten) Affekt Schritt für Schritt zu einer Symbolisierung zu gelangen (vgl. Taubner 2015, S. 58 f.). Statt einer affektiven Entladung wird eine Auseinandersetzung in Worten und Bildern denkbar beziehungsweise sprechbar und damit auch eine verbesserte Selbstregulation.

Die geschilderten Zusammenhänge lassen sich wie folgt verdichten:

Eine eingeschränkte Mentalisierungskompetenz der Bezugspersonen bedingt Beeinträchtigungen

in der Mentalisierungsfähigkeit des Kindes. Probleme in der Selbstregulation und der sozialen Interaktionsgestaltung sind die Folge (siehe Abbildung 2).

Falls es zu einer Passung kommt und das Kind die Rückmeldungen psychisch integrieren kann, wird die »Fähigkeit des Kindes, seine emotionalen Zustände zu modulieren« gefördert (Brockmann/ Kirsch 2010, S. 280). Eine zentrale Aufgabe von Fachkräften ist es demnach, als »Hilfs-Ich« für das Kind zu mentalisieren und so dem Kind oder der/dem Jugendlichen eine Vorstellung über die eigenen inneren Zustände und die anderer Menschen zu vermitteln. Je jünger und/oder belasteter Kinder sind, desto mehr brauchen sie Menschen, die ihre innere Situation markiert spiegeln können.



Abbildung 2: Entwicklungsprobleme durch mangelnde Mentalisierung

Mentalisierungskompetente pädagogische Fachkräfte fördern die Mentalisierungsfähigkeit der Kinder. Dadurch wird den Kindern mehr und mehr Selbstregulation und gelingendere Interaktionsgestaltung möglich, die Entwicklungsaufgaben können bewältigt werden (Rauh 2018, S. 275 f.; siehe Abbildung 3).

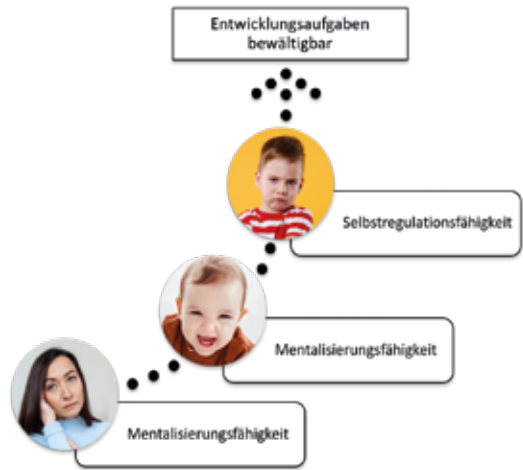


Abbildung 3: Entwicklungsförderung durch gelingende Mentalisierung

Beispiel:

Eine Wohngruppe erkennt bei Aboudi erhebliche Fortschritte, als er beginnt, sein Erleben (handlungs)sprachlich in Szene zu setzen, sodass er andere nicht mehr attackieren muss. Nach einer gelösten Aufgabe steht er von seinem Stuhl auf, dreht sich um sich selbst, sagt dabei: »Yeah, ich bin super« und setzt sich wieder. Er bestätigt sich seine innere Anspannung und den Erfolg im lauten Denken: »Ich war der Vorderste, erst verkackt, dann aber eine goldene Straße«. Aboudi kann sich mentalisieren und selbst steuern.

Ethische Dimension des Mentalisierens

Mentalisieren als ein Nachdenken und Nachfühlen der inneren Zustände von Kindern und Jugendlichen ist erforderlich, weil die Kinder und Jugendlichen ihre sie verwirrenden inneren Zustände nicht einfach benennen können und es keine Rezepte für die intensivpädagogische Arbeit gibt. Da wir mit Menschen, mit hoch belasteten Kindern und Jugendlichen arbeiten und nicht mit Sachen, sollten wir nicht ausprobieren, per »trial and error« feststellen zu wollen, ob ein Kind mit und in einer Umgebung zurechtkommt. Wenn wir eine Maßnahme beginnen, ist

es ethisch und professionell geboten, die Folgen für die beteiligten Menschen zu antizipieren. Ein Scheitern sollte möglichst vermieden werden, denn Misserfolge wirken sich sowohl negativ auf das Selbst der Kinder und Jugendlichen als auch auf das Team der Professionellen aus. Es ist selbstkritisch zu reflektieren, was die eigentlichen Motive sind, die hinter einem solchen »Testen« des Kindes stecken. Vielleicht ist es ein unbewusster Wunsch nach Rache für die vielen Anstrengungen, Entwertungen und Kränkungen, die man durch das Kind erfahren hat. Es gibt professionelle Orte wie Supervision und Intervision, an denen solche Prozesse mentalisiert, verstanden und psychisch integriert werden können, so dass sie nicht ausagiert werden müssen.

Umsetzung – vom reagierenden zum mentalisierenden System

Es ist schwer, Beweggründe von Kindern und Jugendlichen für ihr Verhalten zu fassen zu bekommen. Deshalb ist ein Trainieren im Mentalisieren durch eine kontinuierliche Praxis interdisziplinären Fallverstehens nötig, um die verwirrende und komplexe Beziehungsdynamik von hoch belasteten Kindern und Jugendlichen zu durchblicken und förderliche Beziehungsprozesse gestalten zu können.

Für intensivpädagogische Fachkräfte ist es essenziell, gelingende Beziehungen zu gestalten und Konflikte zu lösen, um eine ausreichende Struktur innerhalb der Maßnahme zu erlangen beziehungsweise aufrechtzuerhalten.

Dabei geht es um die Fähigkeit, emotional-kognitive Prozesse in sich selbst und anderen zu erkunden und Verhalten als Folge und Ausdruck dieser inneren Prozesse zu begreifen (Fonagy et al. 2002, S. 31; siehe oben). In diesem Sinne bildet sie die Grundlage, um über angenommene mentale Zustände reflektieren zu können – und somit auch der Fall- und Selbstreflexion im Zuge des eigenen Professionalisierungsprozesses.

Systematisches Mentalisieren in Form von regelmäßig stattfindenden Fallkonferenzen und/oder Supervisionen leistet einen wesentlichen Beitrag zur Haltekraft einer Einrichtung für schwierige Kinder und Jugendliche. Mentalisieren reduziert aber auch das Stresserleben der Fachkräfte. Nicht zu verstehen, warum Kinder und Jugendliche sich störend verhalten, produziert Stress, Ohnmachts- und Hilflosigkeitsgefühle. Werden solche negativen Emotionen dauerhaft erlebt, stellen sie eine ernst zu nehmende Belastung dar, sie überfordern und erschöpfen. Die Wiederaneignung von Kohärenz ist ein wichtiger Beitrag zur weiteren Beziehungsbereitschaft und psychischen Gesundheit.

Mentalisierungsprozesse erhöhen die Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit der Arbeit und damit die psychische Integration der Fachkräfte (Rauh 2018, S. 277; vgl. Abbildung 4).



Abbildung 4: Chancen der Mentalisierung für Fachkräfte

5. Die Ungehaltenen halten, die Nicht-Mentalisierten mentalisieren

Die Triade aus Mentalisierung, Beziehung und Strukturierung bietet ein »framework«, eine Rahmenstruktur für die intensivpädagogische Förderung.

In einem überschaubaren und hoch strukturierten Rahmen mit einem dichten Betreuungsschlüssel werden verlässliche Beziehungen und

damit intensive Erfahrungen möglich, die eine Veränderung der inneren Strukturen und damit auch der äußeren Problematik der Kinder und Jugendlichen in Gang setzen. Das gelingt dann, wenn die Rahmbedingungen und die innere Situation des Kindes mentalisiert werden.

Aus historischer Perspektive ergibt sich die Reihenfolge Beziehung, Strukturierung und Mentalisierung, da sie in dieser Reihenfolge in ihrer Bedeutung erschlossen worden sind. Systematisch gedacht, ist Mentalisieren bei einem professionellen Handeln rahmend, da vorgängig darüber nachgedacht wird, was das Kind braucht, und daraus die Beziehungsgestaltung und Strukturierung abgeleitet werden, und weil nachgängig über ein Ereignis reflektiert wird, das stattgefunden hat, um ein weiteres Vorgehen zu planen. Hingegen aus der Perspektive des Kindes betrachtet, sind tragfähige Beziehungen und haltende Strukturen Voraussetzung dafür, dass es seine Mentalisierungsfähigkeit weiterentwickeln kann.

»Die Beziehung zu den Professionellen und der Erziehungsprozess dürften vom Kind umso positiver erlebt werden, je mehr es sich verstanden fühlt und je mehr seine Mentalisierungsfähigkeiten gefördert werden« (Rauh 2018, S. 276).

Mentalisieren unterstützt aber auch die Professionalisierung der Fachkräfte, denn erst die Reflexion der Prozesse und der eigenen Verwicklungen ermöglicht passende pädagogische Antworten. Das Mentalisierungskonzept bietet einen konkreten Präventionsansatz zur professionsübergreifenden Zusammenarbeit als mentalisierende Gemeinschaft in intensivpädagogischen Settings. Möglicherweise entstehen Probleme, die man später mühsam deeskalieren müsste, gar nicht, wenn Beziehungen und Strukturen die beteiligten Personen stabilisieren und szenische Auslöser erkannt werden und interveniert werden kann, bevor eine Eskalationsspirale sich zu drehen beginnt. □

Literatur

- Ahrbeck, B. (2006): Das schwierige Kind. Innenwelt, äußere Realität, Verhaltensgestörtenpädagogik. In: Ahrbeck, B. / Rauh, B. (Hrsg.): Der Fall des schwierigen Kindes. Therapie, Diagnostik und schulische Förderung verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher. Weinheim: Beltz. S. 17-37
- Ahrbeck, B. / Rauh, B. (2020): Gesetz, Strafe und Wiedergutmachung. In: Huber, S. / Calabrese, S. (Hrsg.): Grenzen und Strafen in Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer. S. 47-60
- Baumann, M. (2015): »Intensivpädagogik« – das Gegenteil von Inklusion? Versuch einer Standortbestimmung. <http://www.socialnet.de/materialien/221.php>
- Baumann, M. (2022): (Ver-)Störenden Verhaltensweisen begegnen – zur Komplexität sozialer Interaktionsprobleme. In: Huber, S. / Calabrese, S. (Hrsg.): Herausforderndes Verhalten in stationären Einrichtungen. Stuttgart: Kohlhammer. S. 45-56
- Brockmann, J. / Kirsch, H. (2010): Konzept der Mentalisierung – Relevanz für die psychotherapeutische Behandlung. In: Psychotherapeut, Jg. 55, Heft 4, S. 279-290
- Fonagy, P. / Gergely, G. / Jurist, E. L. / Target, M. (2002): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta
- Hartmann, K. L. (2015): Mentalisierungsförderung als professionalisierter Erkenntnisprozess. Kassel: kassel university press
- Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen (2., korrigierte Auflage). Hohengehren: Schneider
- Hillenbrand, C. (2008): Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik (4. Auflage). München: Reinhardt
- KMK (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000 https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf
- Krawitz, R. (1992): Pädagogik statt Therapie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Leber, A. (1988): Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: Iben, G. (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz: Grünewald. S. 33-46
- Myschker, N. / Stein, R. (2018): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen (8., überarbeitete und erweiterte Auflage.). Stuttgart: Kohlhammer
- Rauh, B. (2011): Handlungskonzepte zur Gestaltung tragfähiger Beziehungen im Förderschwerpunkt emotionale und so-

ziale Entwicklung. In: Sonderpädagogische Förderung heute, Jg. 56, Heft 2, S. 168-183

Rauh, B. (2018): Inklusion, Mentalisierung und emotional-soziale Teilhabe. In: Gingelmaier, S. / Taubner, S. / Ramberg, A. (Hrsg.): Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 268-278

Rauh, B. (2022): Szenisches Verstehen – die Kultivierung einer alltäglichen Kompetenz zur psychoanalytischen Methode. In: Günther, M. / Heilmann, J. / Kerschgens, A. (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Versteheensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln. Gießen: Psychosozial. S. 211-230

Streeck-Fischer, A. (2014): Trauma und Entwicklung (2., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Schattauer

Taubner, S. (2015): Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis. Gießen: Psychosozial

Winnicott, D. W. (1979): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta

Prof. Dr. Bernhard Rauh
Lehrstuhl Pädagogik bei
Verhaltensstörungen
einschließlich inklusiver
Pädagogik
Universität Regensburg
Sedanstr. 1
93055 Regensburg
bernhard.rauh@ur.de
www.uni-regensburg.de



**Einführung in die
Kinder- und Jugendhilfe**
Zertifikatskurs für die »Neuen« in
der stationären und teilstationären
Jugendhilfe
2024 - 2025 in Erfurt und Würzburg