

Epistemisches Vertrauen als wichtige Ergänzung einer mentalisiierungsbasierten (Sonder)Pädagogik¹

Stephan Gingelmaier^{*a}, Nicola-Hans Schwarzer^a, Tobias Nolte^{b,c}, Peter Fonagy^{b,c}

^aPädagogische Hochschule, Ludwigsburg, D

^bAnna Freud National Centre for Children and Families, London, UK

^cUniversity College London, UK

* Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Stephan Gingelmaier

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Psychologie und Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

Reuteallee 46

71634 Ludwigsburg

gingelmaier@ph-ludwigsburg.de

¹ Der vorliegende Text übernimmt Passagen aus dem bisher unveröffentlichten Text: Schwarzer, N.-H. & Gingelmaier, S. (2021). Epistemisches Vertrauen als konzeptionelle Erweiterung mentalisiierungsbasierter sonderpädagogischer Arbeit mit dem Fokus auf emotionale und soziale Entwicklung.

Zusammenfassung

Zunächst wird Mentalisieren als wichtiges Merkmal der menschlichen emotionalen und sozialen Entwicklung kurz umrissen. Es wird darauf aufbauend versucht, das Entwicklungsmodell des Mentalisierens in seiner Bedeutung für die (Sonder)Pädagogik herauszuarbeiten. Darin wird *Epistemisches Vertrauen* als konzeptionelle Erweiterung des Mentalisierungskonzeptes auch für die (Sonder)Pädagogik emotionaler und sozialer Entwicklung dargestellt. Zuletzt werden in einem Fazit Implikationen für die Arbeit in (sonder)pädagogischen Feldern diskutiert.

Hinführung: Mentalisieren in der emotionalen und sozialen Entwicklung

Das Kernmerkmal des Mentalisierungskonzeptes (Fonagy, Steele, Steele, Moran, & Higgitt, 1991; Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2002; Luyten, Campbell, Allison, & Fonagy, 2020) stellt die Mentalisierungsfähigkeit dar. Sie umschreibt die Fähigkeit der Psyche, intentionale mentale Zustände wahrzunehmen und diese in einem imaginativen Prozess als Motive für eigenes oder fremdes Verhalten zuzuschreiben.

Fonagy und Kollegen (2002) konzeptualisieren die Mentalisierungsfähigkeit als Entwicklungsleistung, die mit einer zunehmenden Sensibilisierung für die Bedeutung von mentalen Zuständen einhergeht. Als Anlage ist sie angeboren und entwickelt sich im Rahmen sensitiver Bindungsbeziehungen zwischen Bezugspersonen und Kind insbesondere in den ersten Lebensjahren (Taubner, 2015), bleibt aber über die gesamte Lebensspanne hinweg dynamisch und veränderbar (Köber et al., 2019). Das Entwicklungsmodell schreibt der initialen Ko-Regulation affektiver Zustände durch die Bezugsperson eine zentrale Rolle bei der Entwicklung der kindlichen Mentalisierungsfähigkeit zu (Fonagy, Steele, Steele & Holder, 1997). Dies setzt auf Seiten der Bezugsperson ein mentalisierendes Verstehen der innerpsychischen Erfahrungen des Kindes voraus (Sharp & Fonagy, 2008), was zunehmend zu einer adaptiven kindlichen Ko-Regulation des innerpsychischen Erlebens führt.

Feinfühlig Interaktionen reduzieren zunächst die aktuellen innerpsychischen Spannungen des Kindes und bilden darüber hinaus eine intersubjektive „Lernumgebung“, in der das Kind über Spiegelprozesse der Bezugsperson mentale Zustände als bedeutungsvoll, vorhersehbar und modulierbar erlebt (Taubner, 2015, Ramberg & Nolte, 2020). Die gespiegelten Emotionsausdrücke dienen dem Kind als äußere Repräsentation des innerpsychischen Erlebens und ermöglichen es diesem schrittweise, Wissen darüber zu erwerben, wie aktuelle, mitunter heftige, Stimmungs- und Affektdynamiken einzuordnen und zu integrieren sind (Allen, Fonagy, & Bateman, 2011). Dies ist ein originär emotional-sozialer Lernprozess. Er

eröffnet die Entwicklung sogenannter Affektrepräsentationen zweiter Ordnung, die ein allmähliches Selbstverstehen meist unbewusster somatopsychischer Zustände (erster Ordnung) ermöglicht (Ahrbeck, 2010). Die zunehmend differenzierten intrapsychischen Repräsentationen zweiter Ordnung befähigen das Kind strukturell schließlich, mentale Zustände als Agens des Eigen- und Fremdverhaltens zu realisieren. Besonders erwähnenswert ist, dass über den geschilderten psychosozialen Prozess eine Regulation innerpsychischer Zustände (Emotionsregulation) erfolgt, die zunehmend autonom, also unabhängig von der physischen Gegenwart der Bezugsperson werden. Darüber hinaus ist die situationsangemessene Anpassung an die jeweilige soziale Umgebung eng mit diesen Entwicklungsprozessen verbunden (Fonagy et al., 2002).

Mentalisieren und (Sonder-)Pädagogik

Aufbauend auf der anthropologischen und klinischen Relevanz dieses entwicklungspsychologischen Ansatzes, (Fonagy, Campbell, Constantinou, Higgitt, Allison & Luyten, 2021) wurde in letzter Zeit versucht, das Mentalisierungskonzept in pädagogische Handlungsfelder zu übertragen (z.B. Hirblinger, 2011; Gingelmaier, Taubner, & Ramberg, 2018). Im Hinblick auf die emotionale und soziale Entwicklung in (sonder)pädagogischen Kontexten scheint das Konzept in hohem Maße anschlussfähig zu sein (Ramberg & Gingelmaier, 2016), da psychosozial oftmals hochbelastete junge Menschen (Zimmermann, 2018) neben allgemeinen Bildungszielen spezifische Unterstützung und Förderung über Beziehungsarbeit in ihrer emotional-sozialen Entwicklung erfahren können (Bleher & Gingelmaier, 2019).

Das Entwicklungsmodell des Mentalisierens in seiner Bedeutung für die (Sonder)Pädagogik

Innerhalb des Mentalisierungskonzeptes bieten *korrigierende/ neue Beziehungserfahrungen als Gegenerfahrungen* zu dem bisher Erlebten (Bleher & Hoanzl, 2018; Ahrbeck, 2010) einen vielversprechenden Ansatz zur kompensierenden Nachentwicklung innerpsychischer Strukturen und zwischenmenschlichen Kompetenzen. Es wird angenommen, dass die Beziehungen zwischen Kindern und Pädagog:innen zweitweise und ad hoc Teilfunktionen von Bindungsbeziehungen übernehmen kann (Langer & Eisfeld, 2019). Dies ist vor dem Hintergrund empirischer Befunde wie folgt abbildbar: Insbesondere psychosozial hochbelastete Kinder, die emotional-soziale Entwicklungsauffälligkeiten zeigen, sind häufig früh deprivierenden und traumatisierenden Bindungserfahrungen ausgesetzt (z.B. Infurna, Reichl, Parzer, Schimmenti, Bifulco, & Kaess, 2016). Ein Beispiel dafür ist die Überproportionalität unsicherer und desorganisierter Bindungsrepräsentationen bei entsprechend belasteten Kindern (Julius, 2009). Die Ableitung konkreter (sonder)pädagogischer Verstehens- und Handlungsoptionen meint vor allem, dass über kompensatorisch wirkende bindungsähnliche Beziehungserfahrungen mit der/dem Pädagog:in im Rahmen (sonder)pädagogischer Situationen emotional-soziale Entwicklungsprozesse initiiert und zugelassen (mitunter auch einfach (aus)gehalten) werden. Es wird davon ausgegangen, dass es sich um Kinder handelt, bei denen sich Erwachsene möglicherweise bisher nur selten tatsächlich passend auf das kindliche mentale Erleben bezogen haben. Im besten Fall werden beim Kind über solche kompensierenden Interaktionen dann innerpsychische Strukturentwicklungsprozesse angestoßen und die damit einhergehende Fähigkeit zur autonomen und sozial-adäquaten Regulation mentaler Zustände schrittweise nachentwickelt (Fonagy et al., 2002; Fonagy & Allison, 2014; Luyten et al., 2020). Dies bleibt allerdings ein langanhaltender, komplexer Prozess, bei dem es keine Erfolgsgarantie gibt und mitunter in der pädagogischen Praxis *kein Rückschritt* den aktuell bestmöglichen *Fortschritt* verkörpert. Dieser Prozess lebt also in Erziehung und Bildung von kontinuierlich-mentalierenden, beziehungsbasierten Interaktions- und Reflexionsprozessen mit

verstehenden, kooperativen, geduldigen und ressourcenorientiert-positiv denkenden Pädagog:innen. Die besondere Bedeutung von Gruppenprozessen im pädagogischen Alltag kann an dieser Stelle nur angedeutet werden.

Epistemisches Vertrauen als konzeptionelle Erweiterung des Mentalisierungskonzeptes

Über die Gruppe um Peter Fonagy wurde der Mentalisierungsansatz jüngst um das Konzept des epistemischen Vertrauens erweitert. Eingebunden in eine übergeordnete Theorie sozial vermittelter Lernprozesse (hierzu: Fonagy & Allison, 2014; Fonagy et al., 2015; 2017a; 2017b; 2019) wird als wesentliche Veränderung nun zugrunde gelegt, dass die emotional-soziale Entwicklung des Menschen nicht ausreichend über ein bindungsdyadisches Modell und die Mentalisierungsfähigkeit darstellbar ist. (Luyten et al., 2020; Fonagy et al., 2021). Empirische Befunde sprechen den frühen Bindungserfahrungen nicht die Relevanz ab, erkennen aber die bisher unterschätzte Bedeutung des erweiterten sozialen Umfeldes als gewichtige Einflussgröße auf die emotionale und soziale Entwicklung an (z.B. Bateman, Campbell & Fonagy, 2021). Gerade bei psychosozialen und sozioökonomischen Risikokonstellationen sind Bindungsrepräsentationen weniger stabil (Verhage et al., 2018), auch verüben (epi)genetische Faktoren in der Bindungstheorie einen insgesamt stärkeren Einfluss auf die Bindungsrepräsentationen (Fearon, Shmueli-Goetz, Viding, Fonagy, & Plomin, 2014). So ist auch die Assoziation zwischen der Bindungsklassifikation im frühen Kindesalter und der weiteren psychosozialen Entwicklung insgesamt schwächer als lange angenommen und wird vor allem durch weitere soziale Faktoren entscheidend beeinflusst (Fearon, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Lapsley, & Roisman, 2010). Nicht zuletzt aufgrund des interkulturell hohen Maßes an Heterogenität von Kindern in emotionalen und sozialen Notlagen (Bleher & Gingelmaier, 2019) scheint die primär westlich orientierte Bindungstheorie in ihren dominanten Universalitätsansprüchen (Keller, 2019) nicht ohne Weiteres auf die vorzufindende Diversität übertragbar.

Vor diesem Hintergrund formulieren Fonagy und Kollegen eine neuartige, u.a. um die Idee des *epistemischen Vertrauens* angereicherte Theorie sozial vermittelter Lernprozesse (Fonagy et al., 2015; 2017a; 2017b) Dabei meint epistemisches Vertrauen das basale Vertrauen in eine Person als sichere Informationsquelle (Sperber et al. 2010). Die Trias aus Epistemischem Vertrauen, Mentalisierungsfähigkeit und Bindungserfahrungen werden zu gleichgestellten und sich wechselseitig beeinflussende Erklärungsgrößen, die so ein umfassenderes Verständnis von emotional-sozialen Lern- und Entwicklungsprozessen ermöglichen (Bateman, Campbell, Luyten, & Fonagy, 2018; Bateman et al., 2021). Dabei wird Epistemisches Vertrauen zur zentralen Voraussetzung, um in und über soziale Situationen lernen zu können selbst dann, wenn die Informationen zunächst als undurchsichtig erlebt werden (Corriveau et al., 2009), (Fonagy et al., 2015; 2019; 2021). Epistemisches Vertrauen beschreibt um es noch stärker zu präzisieren „den Prozess der Informations- und Wissensvermittlung als durch ausreichendes Vertrauen in die Authentizität und wohlmeinende Intention der Quelle“ (Nolte, 2018). Es entwickelt sich ebenfalls innerhalb von Beziehungserfahrungen, geht jedoch über die Idee der Bindungsdyade hinaus. Epistemisches Vertrauen bei Lernenden (z.B. Kindern) entsteht im interaktionellen Rahmen mit einer lehrenden Person (z.B. Bindungsperson, Personen aus dem weiteren Umfeld wie Pädagog:innen) und basiert auf der Verhaltensebene auf dem Gebrauch ostensiver Kommunikationssignale, die dem Lernenden die Bedeutsamkeit der zu vermittelnden Information *anzeigen* und auf diesem Wege intuitive, natürlich veranlagte Lernprozesse anbahnen (Csibra & Gergely, 2009; 2011). Ostensive Signale umfassen Marker wie den unmittelbaren Blickkontakt, die aktive Ausrichtung der Aufmerksamkeit des Lehrenden auf die lernende Person und einen gemeinsamen Gegenstand (geteilte Aufmerksamkeit, geteilte Intentionalität) oder die direkte Ansprache. Sie bauen auf der mentalisierenden Haltung auf, die die lernende Person als Subjekt mit einer eigenständigen psychischen Realität anerkennt (Fonagy & Allison, 2014) und bei dieser durch das Gefühl, situativ mentalisiert worden zu

sein, die evolutionär verankerte Skepsis (epistemische Vigilanz, s.u.) gegenüber der Wissensvermittlung durch eine andere Person herabsetzt oder auflöst.

Fonagy und Kollegen (2015; 2017a; 2017b) stellen aber auch fest, dass deprivierende und aversive Entwicklungsumstände nicht nur die Möglichkeit auf sichere Bindungsrepräsentationen beeinträchtigen. Leicht können sie Dysfunktionalitäten der Mentalisierungsfähigkeit bedingen, zudem und an dieser Stelle wichtig die Entwicklung von epistemischem Vertrauen erschweren und stattdessen eine Haltung von epistemischer Wachsamkeit (Vigilanz) verstärken. Epistemische Vigilanz umfasst eine permanente Wachsamkeit gegenüber anderen Personen und sozial vermittelten Informationen (Sperber et al., 2010), die in einer übergeneralisierten und chronifizierenden Form zu epistemischem Misstrauen führen kann (Kirsch, Brockmann, & Taubner, 2016). Dieses epistemische Misstrauen wiederum beschreibt eine dauerhaft rigide Disposition psychischer Verschlussenheit, die mit der verinnerlichten Überzeugung assoziiert ist, dass andere Menschen nicht vertrauenswürdig sind und sozial vermittelte kognitive und emotional-soziale Informationen (wie beispielsweise das Verstehen von eigenen mentalen Zuständen oder derer von Anderen) als nicht relevant erlebt und damit abgewiesen werden (Taubner, 2016). Entscheidend aber ist, dass dies als individuell sinnvolle Anpassungsleistungen auch in der Pädagogik zu verstehen ist, die sich im Umgang mit aversiven Entwicklungsumständen und zum Erhalt einer grundlegenden Handlungsfähigkeit als funktional erwiesen hat. Allerdings wird die stetig notwendige interaktionelle Aktualisierung emotional-sozialer und kognitiver Wissensstrukturen bei epistemischer Vigilanz bzw. Misstrauen erheblich erschwert, da Betroffene leicht in einen psychisch nicht ohne Weiteres erreichbaren, sozial isolierten Zustand geraten (Schultz-Venrath & Felsberger, 2016). Konkret beispielsweise kann es sich für ein Kind bei erlebter Vernachlässigung und Misshandlung als sinnvoll erweisen, sich der desinteressierten oder gar feindseligen Haltung bedeutsamer erwachsener Personen zu entziehen, indem ein generelles Misstrauen gegenüber anderen Personen wie zum Beispiel

Pädagog:innen oder Peers entwickelt wird und sozial vermittelte Informationen keine verlässliche Informationsgröße repräsentieren. Alle (auch in pädagogischen Kontexten) auftretenden Formen von kindlichen externalisierenden und internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten können Ausdruck eines solchen Misstrauens sein.

Fazit: Implikationen für die Arbeit in (sonder)pädagogischen Feldern

Zunächst kann festgestellt werden, dass eine Förderung der emotional-sozialen Entwicklung in anerkennenden und verlässlichen Beziehungen auch außerhalb enger v.a. familiärer Bindungsbeziehungen – beispielsweise zu pädagogischen Fach- und Lehrkräften – möglich ist.

Für die Arbeit an einem kohärenten Selbsterlebens und der damit einhergehenden Handlungsfähigkeit ist es aus Perspektive des Kindes weder sinnvoll, sich mentalisierend mit eigenen Gefühlen von Kränkung, Zurückweisung und Verletzung auseinanderzusetzen, noch sich mit den subjektiv bisher oftmals als feindselig erlebten oder tatsächlich derart motivierten mentalen Zuständen anderer Personen zu befassen (Fonagy et al., 2002). Damit einhergehend verfestigt sich im Zuge aversiver Erfahrungen eine Position der epistemischen Vigilanz/, des epistemischen Misstrauens, da sozial vermittelte vertrauenswürdige Informationen von als transparent und verlässlich erlebten Personen ausbleiben (Fonagy & Allison, 2014). Durch die (Gegen)Erfahrung des Mentalisiert-Werdens – auf Verhaltensebene transportiert über ostensive Signale – kann nach und nach aber eine Wiederöffnung für soziale Lernprozesse gelingen, die zwar nicht unabhängig von frühen Bindungserfahrungen ist, aber ohne eine potentielle Reinszenierung dieser auskommen kann (Fonagy & Allison, 2014; Fonagy et al., 2015; 2017a; 2017b; Bateman et al., 2018). Im Rahmen (sonder)pädagogischer Interaktion und Reflexion gilt es, jene möglicherweise unverständlichen Positionen und Handlungen des

Kindes als subjektiv sinnvolle Lösung anzuerkennen, denen das Kind als Akteur seiner Entwicklung und auf Basis der biographischen Erfahrungen idiosynkratisch folgt.

Der hier postulierte Mechanismus (Fonagy et al., 2021) geht von einem Modell aus, nach dem durch epistemisches Vertrauen ermöglichtes soziales Lernen zunächst das Etablieren eines Wir-Modus bedingt, der durch das Erleben geteilter Aufmerksamkeit charakterisiert ist. Der Weg dazu ließe sich wie folgt beschreiben: (1) Das vom Lernenden imaginierte Selbstbild (eine Erfahrung, ein mentaler Zustand etc.) wird (2) sich vom Vermittelnden vorgestellt, was die Möglichkeit für den Wir-Modus generiert, (3) dieses Bild wird wahrgenommen, was zu einer Verstärkung des Potentials für den Wir-Modus führt und (4) mit dem persönlichen Narrativ des Lernenden abgeglichen. Im Falle einer Übereinstimmung kommt es zur Ko-Repräsentanz im Wir-Modus, was die Inhibition von Veränderungen durch den vorher herrschenden Ich-Modus aufhebt und damit die Kanäle für schnellen und effektiven Wissens- oder Kulturtransfer ermöglicht. Das so charakterisierte relationale Mentalisieren als Schlüssel zum Herbeiführen epistemischen Vertrauens setzt voraus, dass ein/e Kommunikator:in (zum Beispiel ein/e Pädagog:in) den/die Adressierten ausreichend mentalisiert. Diese imaginative Erfahrung (im Wir-Modus) setzt so die Vigilanzbarriere herab. Entwicklungspsychologisch betrachtet sind es die wiederholten Erfahrungen des Wahrgenommen-Werdens, durch den/die Kommunikator:in, die ausschlaggebend für ein Offenhalten der Lernkanäle sind (Nolte, 2018).

Diese Erfahrung basiert auf der Wahrnehmung des Gesehen-Werdens, ein Prozess, der wenn er gelingt als epistemische Übereinkunft bezeichnet wird (Fonagy et al., 2021). Kurz gesagt: Wenn eine Person (z.B. ein Kind in der Kontext einer pädagogischen Institution) sich verstanden fühlt, geht das mit der Bereitschaft einher, von der Person, die versteht, zu lernen, sie als vertrauenswürdigen potentielle/n Kommunikator:in zu erfahren. Das beinhaltet

sowohl das Lernen über sich selbst, aber genauso über andere und letztlich gesamte (soziale) Welt.

Wichtiger Schritt der Professionalisierung in (sonder)pädagogischen Interaktionen wäre es demnach, im Zuge wohlwollend- und verlässlich-mentalischer pädagogischer Haltung (Schwarzer, & Gingelmaier, 2019; 2020) und sich daraus ergebender Beziehung beim Kind als intentionalen Akteur, dessen Erleben und Verhalten einer eigenen und wirkmächtigen mentalen Realität unterliegt, epistemisches Vertrauen zu fördern. Eine derartige Haltung basiert auf einem mentalisierenden Verständnis der pädagogischen Fachkraft, manifestiert sich in der Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung über ostensive Signale. Die damit einhergehende (Wieder-)Öffnung für sozial vermittelte Lernprozesse bietet dann Möglichkeiten, emotional-soziale Lern- und Entwicklungsprozesse mit dem Kind durch emotional-soziale Lern-, Erziehungs- und Bildungsangebote sukzessive erfahrbar zu machen.

Literatur

- Ahrbeck, D. (2010). Innenwelt. Störung der Person und ihrer Beziehungen. In B. Ahrbeck, & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (138-147). Stuttgart: Kohlhammer.
- Allen, J.G., Fonagy, P., & Bateman, A. (2011). *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bateman, A., Campbell, C. & Fonagy, P. (2021). Rupture and repair in mentalization-based group therapy. *International Journal of Group Psychotherapy*.
<https://doi.org/10.1080/00207284.20201847655>
- Bateman, A., Campbell, C., Luyten, P., & Fonagy, P. (2018). A mentalization-based approach to common factors in the treatment of borderline personality disorder. *Current Opinion in Psychology*, 21, 44-49. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.09.005>

- 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. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 1*, 92-100.
- Bleher, W., Hoanzl, M. (2018). Schulische Erziehung – Aspekte, Herausforderungen und Probleme. In T. Müller, & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (82-118). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Corriveau, K., Harris, P., Meins, E., Fernyhough, C., Arnott, B., Elliott, L., Liddle, B., Hearn, A., Vittorini, L., & de Rosnay, M. (2009). Young children's trust in their mother's claims: Longitudinal links with attachment security in infancy. *Child Development, 80*, 750-761. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01295>.
- Csibra, G., & Gergely, G. (2009). Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences, 13*, 148-153. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.01.005>
- Csibra, G., & Gergely, G. (2011). Natural pedagogy as evolutionary adaption. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Science, 366*, 1149-1157. <https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0319>
- Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A.-M., & Roisman, G. I. (2010). The Significance of Insecure Attachment and Disorganization in the Development of Children's Externalizing Behavior: A Meta-Analytic Study. *Child Development, 81*, 435-456. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01405.x

- Fearon, P., Shmueli-Goetz, Y., Viding, E., Fonagy, P., & Plomin, R. (2014). Genetic and environmental influences on adolescent attachment. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, *55*, 1033-1041. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12171>
- Fonagy, P., & Allison, E. (2014). The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy*, *51*, 372–380. <https://doi.org/0.1037/a0036505>
- Fonagy, P., Campbell, C., Constantinou, M., Higgitt, A., Allison, E. & Luyten, P. (2021) Culture and psychopathology: An attempt at reconsidering the role of social learning. *Development and Psychopathology*. <https://doi.org/10.1017/S0954579421000092>
- 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. (2015). Epistemic petrification and the restoration of epistemic trust: A new conceptualization of borderline personality disorder and its psychosocial treatment. *Journal of Personality Disorders*, *29*, 575-609. <https://doi.org/10.1521/pedi.2015.29.5.575>
- Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E. & Campbell, C. (2019). Mentalizing, epistemic trust and the phenomenology of psychotherapy. *Psychopathology*. <https://doi.org/10.1159/000501526>
- Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E., & Campbell, C. (2017a). What we have changed our minds about: Part 1. Borderline personality disorder as a limitation of resilience. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, *4*, <https://doi.org/10.1186/s40479-017-0061-9>
- Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E., & Campbell, C. (2017b). What we have changed our minds about: Part 2. Borderline personality disorder, epistemic trust and the developmental significance of social communication. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, *4*. <https://doi.org/10.1186/s40479-017-0062-8>

Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G., & Higgitt, A. (1991). The Capacity for Understanding Mental States: The Reflective Self in Parent and Child and its Significance for Security of Attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12, 201-218.
[https://doi.org/10.1002/1097-0355\(199123\)12:3<201::AID-IMHJ2280120307>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/1097-0355(199123)12:3<201::AID-IMHJ2280120307>3.0.CO;2-7)

Fonagy, P. Steele, H., Steele, M., & Holder, J. (1997). Attachment and theory of mind: Overlapping constructs? *Association for Child Psychology and Psychiatry, Occasional Papers*, 14, 31-40.

Fonagy, P., Campbell, C., Constantinou, M., Higgitt, A., Allison, E., & Luyten, P. Culture and psychopathology: An attempt at reconsidering the role of social learning. *Development and psychopathology*, 1-16.

Gingelmaier, S., Taubner, S., & Ramberg, A. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Mentalisierungs-basierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hirblinger, H. (2011). *Unterrichtskultur. Band 1: Emotionale Erfahrungen und Mentalisierung in schulischen Lernprozessen*. Gießen: Psychosozial Verlag.

Infurna, M. R., Reichl, C., Parzer, P., Schimmenti, A., Bifulco, A., & Kaess, M. (2016). Associations between depression and specific childhood experiences of abuse and neglect: A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 190, 47-55.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.09.006>

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* (13-26). Göttingen u.a.: Hogrefe.

- Keller, H. (2019). *Mythos Bindungstheorie. Konzept. Methode. Bilanz.* Weimar: Verlag das netz.
- Kirsch, H., Brockmann, J., Taubner, J. (2016): *Praxis des Mentalisierens.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Köber, C., Kuhn, M. M., Peters, I., & Habermas, T. (2019). Mentalizing oneself: Detecting reflective functioning in life narratives. *Attachment & Human Development, 21*, 313-331. <https://doi.org/10.1080/14616734.2018.1473886>
- Langer, J., & Einfeld, M. (2019). Repräsentationen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrpersonen. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 1*, 138-149.
- 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*, 1-29. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355>
- Nolte, T. (2018). Epistemisches Vertrauen und Lernen. In S. Gingelmaier, S. Taubner und A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik* (S. 157-173). Göttingen. Vandenhoeck und Ruprecht.
- Ramberg, A., & Gingelmaier, S. (2016). Mentalisierungsgestützte Pädagogik bei Kindern, die Grenzen verletzen. In B. Rauh, & T.F. Kreuzer (Hrsg.), *Grenzen und Grenzverletzungen in Bildung und Erziehung* (79-98). Opladen: Barbara Budrich.
- Ramberg, A., & Nolte, T. (2020). Einführung in das Konzept der Mentalisierung. *Praxisbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik.* Göttingen. Vandenhoeck und Ruprecht.
- Schultz-Venrath, U., Feldberger, H. (2016). *Mentalisieren in Gruppen.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Schwarzer, N.H., & Gingelmaier, S. (2019): Mentalisierungsförderung als Bildungsziel im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Theorie, Empirie und Praxis. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70, 652-661.

Schwarzer, N., & Gingelmaier, S. (2020). Zur mentalisierenden Haltung bei sonderpädagogischen Lehrkräften im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Erste empirische Befunde. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89, 182-196. <https://doi.org/doi:10.2378/vhn2020.art24d>

Sharp, C., & Fonagy, P. (2008). The Parent's Capacity to Treat the Child as a Psychological Agent: Constructs, Measures and Implications for Developmental Psychopathology. *Social Development*, 17, 737-754. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00457.x>

Sperber, C., Clement, F., Heintz, C., Mascaro, O., Mercier, H., Origg, G., & Wilson, D. (2010). Epistemic Vigilance. *Mind & Language*, 25, 359-393. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1468-0017.2010.01394.x>

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

Taubner, S. (2016). Bindung und Mentalisierung. *Psychotherapie im Dialog*, 3, 54-2016. <https://doi.org/10.1055/s-0042-109307>

Verhage, M. L., Schuengel, C., Madigan, S., Fearon, R. M. P., Oosterman, M., Cassibba, R., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2016). Narrowing the transmission gap: A synthesis of three decades of research on intergenerational transmission of attachment. *Psychological Bulletin*, 142, 337-366. <https://doi.org/10.1037/bul0000038>

Zimmermann, D. (2018). Pädagogische Konzeptualisierungen für die Arbeit mit sehr schwer belasteten Kindern und Jugendlichen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87, 305-317. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2018.art35d>