

# Professionalisierung durch Mentalisierungsbasierte Kollegiale Fallberatung im Rahmen universitärer Bildung von Lehrer\*innen?

Fallkonturen zwischen Selbstorganisation und Reflexivität

Andrea Dlugosch<sup>1</sup>, Melanie Henter<sup>1,\*</sup> & Katharina Baumer<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Koblenz-Landau

\* Kontakt: Universität Koblenz-Landau,  
Institut für Sonderpädagogik,  
Xylanderstraße 1, 76829 Landau  
henter@uni-landau.de

**Zusammenfassung:** Der vorliegende Beitrag widmet sich theoriebasiert und qualitativ empirisch der Frage nach dem Potenzial von Fallberatungen im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums. Den Bezugspunkt bilden, nach einer Professionalisierungstheoretischen Einbettung (Kap. 1) und einer Konturierung der Begriffe Reflexion und Reflexivität anhand des Konzeptes der Mentalisierung (Kap. 2), dreizehn Fallberatungen, die von Studierenden des Lehramts an Förderschulen an der Universität Koblenz-Landau von April bis November 2020 selbstorganisiert durchgeführt, audio- bzw. videografiert sowie transkribiert wurden. Der methodische Zugriff erfolgte zunächst mittels der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018). Das Material wurde weiterhin im Rahmen der Objektiven Hermeneutik (Oevermann, 2000; Wernet, 2009) zu relationieren versucht. Als Ergebnis lassen sich bestimmte Tendenzen innerhalb der Ausrichtung von Reflexionsprozessen identifizieren, die in erster Linie kognitive Zustände des Gegenübers fokussieren und weniger z.B. Empfindungen der eigenen Person zum Gegenstand des Nachdenkens machen. Darüber hinaus scheint sich der Nutzen von (mentalisierungsbasierten) Fallberatungen weniger durch eine mit dem Konzept anvisierte Mehrperspektivität zu begründen als vielmehr in Form einer Entlastungsfunktion für den\*die Falleinbringer\*in zu bestehen (Kap. 3).

**Schlagerwörter:** Kollegiale Fallberatung; Lehrer\*innenbildung; Mentalisierung; Reflexion; Professionalisierung; Qualitative Inhaltsanalyse



## 1 (Sonderpädagogische) Beratung in der Lehrer\*innenbildung – ein professionalisierungsorientierter Blick zurück nach vorn?

Im Zuge der professionalisierungstheoretischen Auseinandersetzungen der disziplinären Sonderpädagogik wurde die Handlungsform Beratung, auch in der Konsequenz der Leitidee schulischer Integration, seit Ende der 1990er-Jahre zunehmend als fester (auch curricularer) Bezugspunkt in den unterschiedlichen Phasen der Lehrer\*innenbildung etabliert. Sonderpädagogisches Handeln, konturiert als zunächst subsidiär und in der Folge ggf. kompensierend oder ergänzend, zielte so – zumindest im Entwurf – auf die Rolle einer Serviceleistung (Reiser, 1998) für pädagogisches Handeln in der Organisationsform der allgemeinen Schule ab (Dlugosch & Reiser, 2009). Dass gerade in der Sonder- und Integrationspädagogik die Handlungsform Beratung, von der aktuellen Diskussion rückblickend betrachtet, bereits recht früh im Diskurs um eine adäquate Lehrer\*innenbildung Einzug hielt, lässt sich auf der strukturtheoretischen Matrix Oevermannscher Prägung mit einer erhöhten Krisenhaftigkeit des Handelns nachvollziehen (Oevermann, 1996). Die berufliche Anforderungsstruktur ist unter den Bedingungen von Behinderungen, Beeinträchtigungen und Auffälligkeiten bzw. Störungen aufgrund der Textur des Interaktionsgeschehen ggf. in potenziierter Art und Weise auf das Ausbalancieren von spezifischen (rollenförmigen) und nicht spezifischen (diffusen) Sozialbeziehungen im schulischen Rahmen angewiesen (Dlugosch, 2017). In Weiterführung dieses Gedankengangs wurde z.B. für Lehrpersonen in der schulischen Erziehungshilfe sonderpädagogisches Beratungshandeln als *professionelles Handeln II. Ordnung* (Dlugosch, 2002; 2003, S. 106ff.)<sup>1</sup> gezielt different zur allgemeinen schulpädagogischen Perspektive konzipiert und dient in diesem Verständnis der Re-Integration der Figur des Fallverstehens in die Regelschule (Dlugosch, 2004). „Konstitutiv für das sonderpädagogische Setting ist somit ein Fall *im Fall*“ (Dlugosch, 2003, S. 125; vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite). (Sonderpädagogische) Beratung trägt in dieser Lesart idealiter dafür Sorge, dass Antinomien des schulischen Geschehens im Krisenfall des Handelns nicht vereinseitigend aufgelöst werden (vgl. Dlugosch, 2003, S. 86ff.), z.B. im Sinne einer „distanzlosen ‚Verkindlichung‘ des Schülers“ (Oevermann, 1996, S. 155) einerseits oder eines „technologischen, wissensmäßigen und verwaltungsrechtlichen Expertentum(s)“ (Oevermann, 1996, S. 155) andererseits (vgl. Dlugosch, 2003, S. 101).

„Die Sonderpädagogin ist im Konzept der institutionalisierten systembezogenen Serviceleistung [...] nicht in erster Linie die Expertin für die bestmögliche Förderung, sondern die Expertin für die Moderierung des Prozesses, die bestmögliche Förderung herauszufinden und zu arrangieren“ (Reiser, 1998, S. 51).

Beratungshandeln von Sonderpädagog\*innen konturierte sich auch auf der professionellen organisationsbezogenen Ebene als Beratungs- und Förder-, als Förder- und Beratungs- oder, je nach bundeslandspezifischer Nomenklatur, als Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum und transformierte, vor allem im Bereich der schulischen Erziehungshilfe, ein traditionelles sonderpädagogisches Rollenverständnis hin zu einer konzeptgestützten, inklusionsorientierten Unterstützungsleistung (Kreth & Neumann, 2013). Auch Arbeitsbündnisse mit den Erziehungssorgeberechtigten haben darin einen erhöhten Stellenwert. Allerdings war und ist nicht davon auszugehen, dass überall dort, „wo Beratung drauf steht, auch Beratung drinnen ist“. So sensibilisierten rekonstruktiv ausgerichtete Forschungen z.B. für die Verstrickungen und Parteinahmen im vermeintlich stattfindenden Beratungsgeschäft an Schulen (Overbeck & Kauz, 2007) und dementsprechend für ein Dilemma um die Neutralität in diesem Handlungskontext. Im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausend ist innerhalb der disziplinären Sonderpädagogik ein

<sup>1</sup> Anschlussfähig sind in diesem Zusammenhang auch die Ausführungen zur Lehrer\*innenfortbildung als Beobachtung III. Ordnung (vgl. Goldmann & Emmerich, 2020).

forschungsbasierter<sup>2</sup> Diskursstrang entstanden (vgl. z.B. Reiser et al., 2007), dessen Gegenlesen auch für den aktuellen, beratungsorientierten schulpädagogischen Diskurs als durchaus noch lohnenswert erscheinen kann, schließt die Vorstellung von (sonderpädagogischen) Beratungsangeboten als „Ausdifferenzierung reflexiver Strukturen im Schulsystem“ (Urban, 2010) doch zugleich zu einem weiteren aktuellen Gegenstand der Professionalisierungsdebatte auf (vgl. Kap. 2). Die professionalisierungstheoretischen Perspektiven der Sonderpädagogik, welche z.T. über zwanzig Jahre zurückliegen, werden interessanterweise aktuell (erneut?) im Rahmen der allgemeinen professionalisierungsorientierten Lehrer\*innenbildungsdebatte diskutiert (Theobald & Cramer, 2022), wenn auch z.T. etwas zu verkürzt.<sup>3</sup> Dabei bieten sich durchaus interessante Anschlussrörterungen an (vgl. Kap. 2), z.B. in Bezug auf die Verwobenheit der im Kontext von „Meta-Reflexivität“ (Cramer, 2020) zu relationierenden Entitäten (vgl. Theobald & Cramer, 2022, S. 9) und das Konzept der „Transversalität“ (Welsch, 1996, S. 748; vgl. Dlugosch, 2003, S. 135ff.).<sup>4</sup>

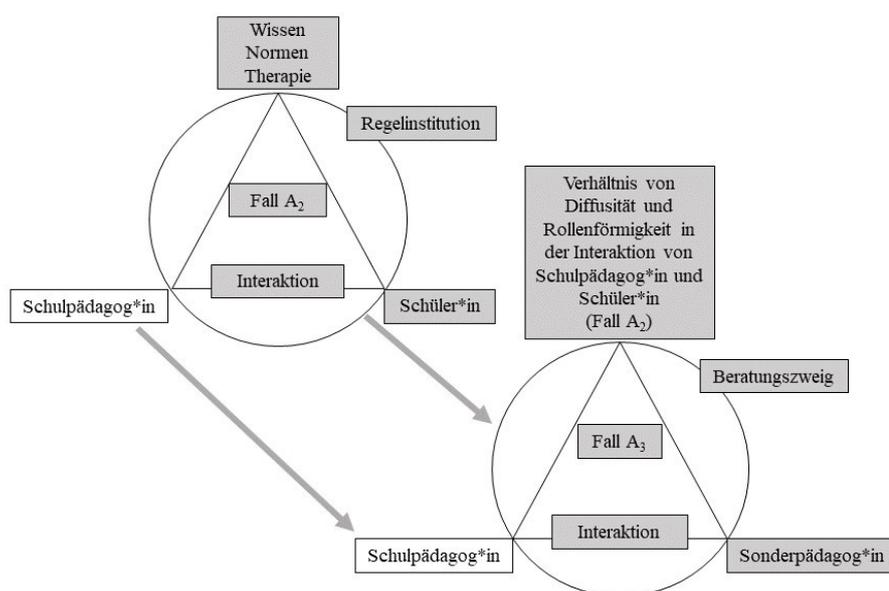


Abbildung 1: Fallbezug sonderpädagogischer Arbeitsformen mit einem veränderten Rollenverständnis (vgl. Dlugosch, 2003, S. 118)

Für die erste Phase der Lehrer\*innenbildung hatte das transformierte Rollenverständnis für die Sonderpädagogik u.a. zur Konsequenz, dass Beratung als Forschungs- und Lehrgegenstand gerade auch in sonderpädagogische, inklusionsbezogene Studiencurricula oder Schwerpunktesetzungen einmündete (Dlugosch & Werning, 2002), wenn auch aufgrund unterschiedlicher Kontextbedingungen eher in niedrigschwelligeren Formaten,

<sup>2</sup> Vgl. z.B. das DFG-Projekt „Beratung zur Erziehungshilfe in der Schule zwischen Lehrkräften mit verschiedenen Spezialisierungen“ (BES), DFG-Geschäftszeichen RE 454/8-1, unter der Leitung von Prof. Dr. Helmut Reiser, Universität Hannover.

<sup>3</sup> Z.B. in Bezug auf Quasi-Gleichsetzung von Therapie und therapeutischer Funktion sensu Oevermann (1996) oder in Bezug auf die Einordnung des von Reiser (1998) vorgelegten Ordnungsversuchs, der eher in chronologischer Linie und durchaus selbstkritisch denn als parallel vorliegende, gleichrangig einzuschätzende Perspektiven angelegt ist. Die von Reiser beschriebene Service-Leistung ist reserviert für den Systembezug und nicht für alle drei erörterten Formen, und sie ist ebenfalls nicht eindeutig einem Fokus Klientel zuzuordnen (vgl. Theobald & Cramer, 2022, S. 6).

<sup>4</sup> „Die eigentümliche Leistung dieses Vermögens besteht darin, sich die diversen rationalen Komplexe in der Unterschiedlichkeit ihrer Logik vor Augen zu bringen, sie also nicht nur jeweils gesondert zu analysieren, sondern sie auch zu vergleichen [...] zwischen ihnen übergehend, in ihrem Verhältnis zu bestimmen, ohne daß die Heterogenität dabei verwischt oder vermengt, verzeichnet oder auch nur zusammengezwungen würde“ (Welsch, 1996, S. 751f.).

wie dem der Kollegialen Fallberatung (vgl. Dlugosch, 2006, 2008). Nach wie vor (vgl. Dlugosch & Henter, im Erscheinen) bleibt damit die Hoffnung verbunden, einen Reflexivitätsschub für die professionelle Entwicklung von Sonderpädagog\*innen und zukünftigen Lehrpersonen zu begünstigen. Die Frage, inwieweit sich dieser unter welchen Bedingungen wahrscheinlicher einlösen kann, ist aber letztlich nur durch anschließende Forschungen zu beantworten.

## 2 Reflexion und/oder Reflexivität (in) der Lehrer\*innenbildung?

### 2.1 Zwischen „Mythos“<sup>5</sup> und „Königsweg“<sup>6</sup>

Der Diskurs um Reflexion im Rahmen der Lehrer\*innenbildung wird als „diffus und schillernd zugleich“ (Schmidt & Wittek, 2019, S. 32; vgl. von Aufschnaiter et al., 2019, S. 145) beschrieben, insbesondere angesichts der großen Unterschiede in der Benennung und Gewichtung der Ziele und Inhalte von Reflexion (vgl. Hatton & Smith, 1995, S. 35; Herzog, 1995, S. 253; Klempin, 2021, S. 78; Wyss & Mahler, 2021, S. 19). Noch ohne weitere, klärende Differenzierungen „werden die Wörter Reflexivität, Reflexion und Reflektiertheit verwendet, um die Vorstellung auszudrücken, dass der Mensch ein sich selbst erkennendes Subjekt ist“ (Forster, 2014, S. 589). Durch den metaphorischen Bedeutungshof des Spiegels und der Zurückstrahlung sowie durch den Prozesscharakter, der zudem die Qualia-Frage, also die Frage des subjektiven Erlebnisgehaltes, tangiert, bleiben oftmals Unschärfen in der Begriffsverwendung bestehen.<sup>7</sup> Auch die Frage, welche Sequenz oder welches „Momentum“ (Neuweg, 2021, S. 460) zwischen Handlungsvollzug und Handlungsentlastung fokussiert wird, ist in Bezug auf eine eindeutige Einordnung, z.B. in Rekurs auf den prominent gewordenen Ansatz von Donald A. Schön, keineswegs selbsterklärend (Neuweg, 2021). In einem resümierenden Versuch lässt sich *Reflexion* als ein Tun oder eine Tätigkeit darstellen, während *Reflexivität*, als die habitualisierte bzw. institutionalisierte Form dieser Art zu denken, eine Eigenschaft bzw. ein Folgemerkmal beschreibt (vgl. Häcker 2017, S. 23; Völschow & Kunze, 2021, S. 13). *Reflexion* bezeichnet, genauer betrachtet, ein gezieltes Nachdenken über Handlungen und Geschehnisse, und „die damit verbundenen Praktiken umfassen Formen selbst- bzw. rückbezüglichen (Nach-)Denkens, deren Gegenstand das Subjekt, sein Handeln und dessen Bedingungen sind“ (Schmidt & Wittek, 2019, S. 32f.). Daraus kann gefolgert werden, dass Reflektieren nie inhaltsfrei abläuft, sondern dass sich innerhalb eines situativen Kontextes mit einem Denkgegenstand bzw. -inhalt beschäftigt wird (vgl. Aeppli & Löttscher, 2016, S. 81). In Rekurs auf Dewey (1910, S. 72) wird *Reflexion* durch eine gespürte Schwierigkeit bzw. einen Moment der Unsicherheit oder des Zweifels ausgelöst. Solche Situationen – Leonhard (2020, S. 20) spricht von einem „Modus der Unzuhandenheit“ – sind zwar (im Lehrer\*innenberuf) alltäglich, bedürfen aber einer Offenheit und Bereitschaft, diese Zustände anzuerkennen, sich darauf einzulassen und die Situation aus unterschiedlichen Gesichtspunkten zu betrachten (vgl. Wyss, 2013, S. 51). Im Kontext der Expertiseforschung handelt es sich nach Gruber, in Anlehnung an von Wright (1992), sowohl bei der Reflexion der äußeren Welt als auch bei der Reflexion der eigenen Person um „metakognitive Formen von Wissen und Fertigkeiten, mit denen eine ‚widerspiegelnde‘ Analyse kognitiver Elemente der Informationsverarbeitung vorgenommen wird“ (Gruber, 2021, S. 110). Beide Teilprozesse seien aber dennoch sorgfältig voneinander zu trennen (vgl. Gruber, 2021, S. 110). Neuweg reserviert den Begriff der *Reflexion* letztlich für

<sup>5</sup> Bühler et al. (2021).

<sup>6</sup> Gruber (2021), S. 108.

<sup>7</sup> Zu den unterschiedlichen Konnotationen im Kontext modernisierungstheoretischer Ansätze vgl. Tiefel (2004), S. 110f.

„selbstbezügliches Denken entlang selbst erlebter Situationen [...] für Vorgänge also, in denen der rückbezügliche (reflexive) Weltbezug in einen Selbstbezug verlängert wird und potenziell zu einer Selbsttransformation führt, die ihrerseits dann neue Weltbezüge und Handlungen ermöglicht“ (Neuweg, 2021, S. 463).

Die kritische und zielgerichtete *Reflexion* wird im Lehrer\*innenberuf als eine Kern- bzw. Schlüsselkompetenz angesehen (Combe & Kolbe, 2008), weshalb diese bereits im Studium (aus-)gebildet werden sollte (vgl. Dietrich et al., 2021, S. 63). Völschow & Kunze (2021, S. 9f.) gehen in ihrer Argumentation davon aus, dass eine erfolgreiche berufliche Bildung nicht ohne reflexive Lernmomente auskomme. Dabei spiele die *Reflexion* eine Mediatorrolle in der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis<sup>8</sup>: Bei der Reflexion über Situationen sollten (angehende) Lehrpersonen auf der Basis eigenen Erfahrungswissens sowie durch Hinzunahme wissenschaftlicher Theorien einen begründeten Standpunkt einnehmen und Handlungsperspektiven entwickeln (vgl. Leonhard & Rihm, 2011, S. 243f.). *Reflexion* kann somit im pädagogischen Feld zum einen als „eine grundlegende Bedingung für die professionelle Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit“ (Hoferichter & Volkert, 2020, S. 620) und zum anderen als „Basiskonstante für den beruflichen Selbstlernprozess“ (Hoferichter & Volkert, 2020, S. 620) verstanden werden. Auch im Rahmen der Lehrer\*innenbildung „[soll] Reflexivität als Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion [...] wahrscheinlicher machen, dass bloße Erlebnisse zu Gelegenheiten der professionellen Weiterentwicklung, zu Erfahrungen also werden, die diesen Namen verdienen“ (Neuweg, 2021, S. 462). Abschließend sei darauf verwiesen, dass sich *Reflexivität* nicht nur auf die Ebene des Subjektes bezieht, sondern sich auch – mehr oder minder – in Organisationen, gesellschaftlichen Systemen oder auch Wissenschaftspraxen manifestiert (vgl. Forster, 2014, S. 590), weshalb auch unterschiedliche Systeme der Lehrer\*innenbildung auf ihren Reflexivitätsgrad befragt werden können.

## 2.2 Ein Konturierungsvorschlag: Mentalisieren als reflexive Kapazität

In diesem Beitrag verfolgen wir zunächst das Ziel, den Reflexionsbegriff durch die Bezugnahme auf das Brückenkonzept der Mentalisierung (vgl. Fonagy et al., 2015b)<sup>9</sup> zu präzisieren und damit auch einer möglichen Operationalisierung zugänglich zu machen. Damit rücken bestimmte Aspekte des entfaltenen Reflexionsverständnisses in den Vordergrund, manche in den Hintergrund (vgl. Kap. 2.1). Die allgemeinemenschliche Kapazität des Mentalisierens (vgl. Dlugosch et al., im Druck) entwickelt sich im günstigsten Fall in Chronologie unterschiedlicher Vorformen bis ca. zum fünften Lebensjahr zu einer integrierten, affektiv-kognitiven Kapazität sozialer Perspektivübernahme, die für Bildungsprozesse als substanziell angesehen wird (vgl. Fonagy, 2018). Ursprünglich im klinischen Bereich erforscht, kann das Mentalisierungskonzept als übergreifende Orientierung menschlichen Denkens und sozialen Handelns dienen. „In einem nichtmentalisierenden sozialen Kontext werden die menschliche Subjektivität und das Gefühl von eigener Wirkmächtigkeit ignoriert oder außer Kraft gesetzt, weil die Grundlage zum Verstehen von Intentionalität fehlt“ (Nolte, 2018, S. 169) – und dies gilt umso mehr auch für den schulischen Kontext, in dem die Lehrperson „den jungen Menschen in seiner Entwicklung bedürfnisorientiert mentalisiert [...] und somit auch das eigene Handeln

<sup>8</sup> Vgl. die Ausführungen von Dlugosch (2003, S. 126ff.) zur Relationierung von Theorie und Praxis im Sinne einer „durchzuhaltenden widersprüchlichen Figur und der Arbeit an ihren inhärenten Übergängen“ (Dlugosch, 2003, S. 135) als Kernaufgabe der professionellen Entwicklung.

<sup>9</sup> Das Mentalisierungskonzept nach Fonagy und Kolleg\*innen gilt als komplexes, integratives und transdiagnostisches Konzept (vgl. Luyten et al., 2020, S. 299; Taubner, 2015, S. 9). Der vorliegende Artikel bedient und beschreibt nur jene Facetten, die für die empirische Auseinandersetzung handlungsleitend sind. Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Konzept der Mentalisierung (auch für multiprofessionelle pädagogische Interaktionen) vgl. u.a. Bevington et al. (2017), Fonagy et al. (2015b) und Gingelmaier & Kirsch (2020).

prüft und darauf abstimmt“ (Gingelmaier & Ramberg, 2018, S. 90).<sup>10</sup> Fonagy und Kolleg\*innen stellen durch das Mentalisierungskonzept ein „differenziertes Reflexionsmodell“ (Gingelmaier et al., 2018, S. 15) vor, mit Hilfe dessen sich die beschriebene Begriffsdiffusität, insbesondere auch für die Lehrer\*innenbildung im Kontext sonderpädagogischen Handelns, mit einem konkreteren Bezugsrahmen (auf)lösen lässt (vgl. Fonagy, 2018; Fonagy et al., 2015b). Explizit zu mentalisieren ist dabei durch eine „[...] kontrolliert reflektierende und damit bewussthaltigere Haltung gekennzeichnet“ (Ramberg & Nolte, 2020, S. 40f.), in der es darum geht,

„[...] eigene und fremde mentale Zustände zu beachten, zu beobachten und zu berücksichtigen und überdies zu versuchen, eigene Handlungsweisen ebenso wie das Verhalten anderer Menschen mit Blick auf zugrundeliegende intentionale innere Zustände zu verstehen“ (Bateman & Fonagy, 2015, S. 13).

Wie die Erläuterung ggf. bereits vermuten lässt, stellen Fonagy und Kolleg\*innen mit der Mentalisierung ein multidimensionales Konzept vor, das eine differenzierte Einordnung von qualitativ unterschiedlich ausgerichteten Reflexionsprozessen zulässt (vgl. Fonagy & Luyten, 2009, S. 1358ff.). Dabei gilt es nach Fonagy und Kollegen (2015a, S. 40ff.), folgende vier Dimensionen voneinander zu unterscheiden, die im besten Fall zueinander in einem dynamisch-flexiblen Anwendungsverhältnis<sup>11</sup> stehen:

1. Automatisches (*implizites*) Mentalisieren unterliegt einer reflexions- und aufmerksamkeitsunabhängigen Verarbeitung mentaler Zustände, wohingegen kontrolliertes (*explizites*) Mentalisieren demgegenüber einen reflektierenden und zumeist verbalen Prozess darstellt, der die Aufmerksamkeit bewusst auf innerpsychische Befindlichkeiten legt (vgl. Fonagy et al., 2015a, S. 41ff.; Fonagy & Luyten, 2009, S. 1358f.).
2. Die zweite Dimension des Mentalisierens beschreibt das auf innere und das auf äußere Prozesse fokussierte Mentalisieren. *Innerlich fokussiertes* Mentalisieren konzentriert sich auf Wünsche, Absichten, Affekte etc., wohingegen *äußerlich fokussiertes* Mentalisieren zum Verständnis von Verhalten auf Basis mentaler Befindlichkeiten auf z.B. Körperhaltung, Mimik oder Gestik rekurriert (vgl. Fonagy et al., 2015a, S. 44ff.; Fonagy & Luyten, 2009, S. 1359f.).
3. Eine weitere Polarität wird durch die Dimension des *Selbst-* bzw. *am Anderen* orientierten Mentalisierens eröffnet. Hiermit wird festgelegt, „[w]as das Objekt des Mentalisierens betrifft (Selbst bzw. andere)“ (Fonagy et al., 2015a, S. 47).
4. Nicht zuletzt lässt sich anhand der vierten Dimension beobachten, inwieweit die Mentalisierung an *kognitiven* (Wünsche, Absichten, Gedanken etc.) oder *affektiven* (Wut, Angst, Traurigkeit, Freude etc.) mentalen Prozessen ausgerichtet ist (vgl. Kirsch et al., 2016, S. 78).

„Die Erstellung eines individuellen Mentalisierungsprofils ermöglicht die Differenzierung der Mentalisierungsfähigkeit einer [Person; Anm. d. Verf.] anhand der verschiedenen Mentalisierungsdimensionen“ (Kirsch et al., 2016, S. 76) und begründet an dieser Stelle deren Bedeutung für ein systematisches und strukturierendes Reflexionsmodell (vgl. Luyten et al., 2019, S. 40).

Im Kontext einer empirischen Auseinandersetzung ist die Operationalisierung der Mentalisierungsfähigkeit mit Hilfe der *Reflective Functioning Scale* (RFS) (vgl. Fonagy

<sup>10</sup> Zieht man in diesem Zusammenhang z.B. die empirisch generierte Einteilung von Tiefel (2004) heran, wird deutlich, dass im Hinblick auf den Reflexionsfokus an dieser Stelle institutionelle und gesellschaftliche Aspekte ausgeblendet bleiben. Dies resultiert aus der primären Betrachtung der Interaktion mit dem\*der Schüler\*in (vgl. Tiefel, 2004, S. 122ff.; Völschow et al., 2021).

<sup>11</sup> Ein dynamisch-flexibles Anwendungsverhältnis lässt sich den mit Innovation verbundenen Potenzialen eines relationalen bzw. flexibel-komplexen Reflexionsfokus assoziieren (vgl. Tiefel, 2004, S. 124).

et al., 1991, S. 208ff.) zu erwähnen. Die Reflexionsfunktion definiert hierbei jene Kompetenz<sup>12</sup>, mit der Menschen über eigene und fremde mentale Zustände im Kontext der eigenen Bindungsgeschichte reflektieren können (vgl. Fonagy et al., 1993, S. 970; Fonagy et al., 1991, S. 215). Die für empirische Zwecke operationalisierte Form wird also anders verhandelt als es zum Beispiel von Aufschnaiter und Mitautor\*innen (2019, S. 152) für den Kontext der Lehrer\*innenbildung vorschlagen. Wenngleich der Diskurs innerhalb der Lehrer\*innenbildung sowie die reflexive Kompetenz, wie sie innerhalb der Mentalisierungstheorie verstanden wird, durchaus nicht deckungsgleich sind, so begegnen sie sich andererseits auch nicht als völlig Fremde.

Die unterschiedlichen Facetten, die Reflexionsverständnissen häufig unterliegen, lassen sich innerhalb der konturierten Dimensionen des Mentalisierungskonzepts, zumindest teilweise, einordnen. Das hier vorgestellte Konzept des Mentalisierens bietet somit die Chance, den Diskurs um Reflexion/Reflexivität zu systematisieren, und ebenso Hinweise darauf, woraufhin soziale Praxis im Kontext von Reflexivitätsansprüchen analysiert werden könnte. Gleichzeitig, so lässt sich abschließend konstatieren, könnte auch der Reflexionsdiskurs innerhalb der Lehrer\*innenbildung für die Mentalisierungstheorie/die mentalisierungsbasierte Pädagogik (vgl. Gengelmaier & Kirsch, 2020) dort ein gewinnbringender sein, wo der Fokus auf ein reflexives unterrichtliches Geschehen sowie die Weiterentwicklung des Lerngegenstandes gerichtet ist, d.h. dort, wo auch ein Gegenstandsbezug explizit Berücksichtigung findet (vgl. von Aufschnaiter et al., 2019, S. 148; Gengelmaier & Ramberg, 2018, S. 89f.).

### 3 Mentalisierungsbasierte Kollegiale Beratung in der Lehrer\*innenbildung – Fallkonturen zwischen Selbstorganisation und Reflexivität?

Im Folgenden skizzieren wir zunächst das Format der von uns im Rahmen der Lehrer\*innenbildung implementierten Kollegialen Fallberatung und leiten anschließend auf die qualitativ-empirische Studie über, welche studentisch selbstorganisierte, mentalisierungsbasierte Fallberatungsrunden u.a. auf ihr Reflexionsaufkommen hin befragte.

#### 3.1 Mentalisierungsbasierte Kollegiale Fallberatung (MbKFb)

Kollegiale Fallberatung zeichnet sich durch einen eindeutigen Fokus auf konkrete berufsbezogene Praxisprobleme aus (vgl. Tietze, 2010, S. 7), wobei diese meist erst bei erhöhtem Problemdruck vorgebracht werden (vgl. Dlugosch, 2006, S. 128). Kollegiale Fallberatung kann bereits im Studium dazu verhelfen, gelernte Wissensinhalte zu vertiefen, zu verarbeiten und zu reflektieren (vgl. Schmid et al., 2010, S. 51f.). Dabei bietet das Format der Kollegialen Fallberatung die Möglichkeit, sowohl am konkreten Praxisfall zu arbeiten als auch fachliches Wissen zu transferieren (vgl. Schmid et al., 2010, S. 67). Günther und Niedermeier (2020) betonen die Effektivität von Kollegialer Fallberatung im Hochschulkontext im Vergleich zu traditionellen Ansätzen wie dem der Expertenberatung. Sie schließen an „ein sorgfältig gestaltetes, selbst gesteuertes kooperatives Lernen“ (Günther & Niedermeier, 2020, S. 7) an. Insbesondere die Arbeit an einem konkreten Fall stellt laut Hillenbrand (2007, S. 200f.) einen wichtigen Schwerpunkt für die Entwicklung von Reflexionskompetenz dar – und das insbesondere auch im Lehramtsstudium (vgl. Häcker, 2019, S. 93). Durch die Verwendung von eigenen und fremden Fällen würde laut Combe und Kolbe (2008, S. 872) „fallverstehende Reflexivität“ geschult. Dabei ist Reflexion aber nicht nur das Ziel von Kasuistik, sondern auch dessen

---

<sup>12</sup> Reflective Functioning (RF) wird im deutschen Sprachgebrauch mit Reflexionsfunktion oder Reflexiver Kompetenz übersetzt (vgl. Fonagy et al., 2006/1998, S. 4).

Voraussetzung im Rahmen der pädagogischen Professionalisierung (vgl. Schmidt & Wittek, 2019, S. 30; vgl. Kap. 1).

In diesem Zusammenhang stellt nun die Mentalisierungsbasierte Kollegiale Fallberatung (MbKFB) ein Phasenmodell dar, welches sich als eine Adaption der Kollegialen Fallberatung (Dlugosch, 2006, 2008) mit Hilfe von an der Mentalisierungstheorie ausgerichteten Elementen versteht und Reflexionsprozesse zu begünstigen versucht (vgl. Dlugosch & Henter, im Erscheinen).

Mittels der Phase „Wearing different hats“<sup>13</sup> wird dabei versucht, durch ausformulierte Fragestellungen bei den Studierenden als Falleinbringer\*innen gezielt einen sozialen Perspektivenwechsel im Hinblick auf mentale Zustände (z.B. Wünsche, Intentionen, Gefühle etc.) bei sich selbst und anderen fallbeteiligten Personen anzuregen (vgl. Dlugosch & Henter, im Erscheinen; vgl. Kap. 2.2). Das Vermögen, mögliche mentale Inhalte eines sozialen Gegenübers (und von sich selbst) annehmen zu können, ist nicht nur, aber insbesondere im Kontext der (schulischen) Erziehungshilfe (bzw. der Pädagogik bei auffälligem Verhalten/dem Förderschwerpunkt Sozial-emotionale Entwicklung) von besonderer Bedeutung, weil dieser verstehend angelegte Zugang unter erhöhtem Stress und Handlungsdruck sowie in Multiproblemlage oft nicht mehr mobilisiert werden kann, allerdings die Grundlage für (epistemisches) Vertrauen und damit für Lern- und Bildungsprozesse darstellt (vgl. Dlugosch & Henter, 2020, S. 210).

- *Wie könnte sich der\*die Schüler\*in (das Kind/der\*die Jugendliche) **fühlen**? Was könnte der\*die Schüler\*in (das Kind/der\*die Jugendliche) **denken**?*
- *Wie könnten sich andere für den Fall wichtige Personen **fühlen**? Was könnten andere für den Fall wichtige Personen **denken**? (Lehrperson(en), Betreuer\*innen, Mutter/Vater etc.).*
- *Wie könnte sich der\*die Falleinbringer\*in **fühlen**? Was könnte der\*die Falleinbringer\*in **denken**?*

Die übrigen Phasen der Kollegialen Fallberatung wurden an geeigneter Stelle entweder mentalisierungsbasiert angepasst oder unverändert beibehalten (vgl. Dlugosch, 2006, 2008; Dlugosch & Henter, im Erscheinen).

### 3.2 Aufbau der Studie

Die Mentalisierungsbasierte Kollegiale Fallberatung (MbKFB) ist den Studierenden im Lehramt für Förderschule (Förderschwerpunkt Lernen und Förderschwerpunkt Sozial-Emotionale Entwicklung) der Universität Koblenz-Landau durch unterschiedliche Seminarkontexte bekannt. Im Rahmen von Seminaren erhalten die Studierenden mehrfach die Möglichkeit, die Moderation der MbKFB durch die Dozierenden mitzuerleben bzw. dieser beizuwohnen und sich selbst als Moderator\*in zu erproben. Im Rahmen des freien Workload besteht weitergehend die Möglichkeit, die MbKFB in selbstorganisierten Gruppen von sechs bis sieben Studierenden in unterschiedlichen Rollen (Falleinbringer\*in, Moderator\*in, Kolleg\*in) zu vertiefen. Die in der zugrundeliegenden Studie untersuchten dreizehn kollegialen Beratungsrunden fanden im Zeitraum von April bis November 2020 – bedingt durch die COVID-19-Pandemie – digital statt und wurden audio- bzw. videographiert, um im Nachgang der Reflexion mit den Dozierenden (im Rahmen eines Abschlusskolloquiums) zugänglich zu bleiben. Das Material wurde nach der Transkription (nach Fuß & Karbach, 2014, S. 66f.) im Rahmen einer am FB Erziehungswissenschaften der Universität Koblenz Landau angefertigten Masterarbeit im Studiengang

<sup>13</sup> „Wearing different hats“ ist eine Übung aus dem AMBIT Local Facilitator Training (Anna Freud National Centre for Children and Families). In dieser Übung gilt es, sich in unterschiedliche Personen hineinzuversetzen, die für das Netzwerk relevant sind. Einen ähnlichen mentalisierungsbasierten Zugang bietet die Übung „Thinking Together“ (Bevington et al., 2017, S. 188), die für die Phase „Wearing different hats“ ähnlich konstitutiv ist. „It is designed to provide a method of explicitly supporting mentalizing in a colleague“ (Bevington et al., 2017, S. 184).

Lehramt an Förderschulen (Baumer, 2021) anhand der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, S. 100ff.) ausgewertet. Ein Auswertungsstrang verfolgte anhand der deduktiven Kategorienbildung die Fragestellung, inwieweit und, wenn ja, wie im Rahmen der Beratung die Dimensionen des Mentalisierungskonzepts (vgl. Kap. 2.2) aufgegriffen wurden. In einem zweiten Strang wurde mittels induktiver Kategorienbildung<sup>14</sup> das Material daraufhin analysiert, wie Studierende der Sonderpädagogik Fälle konstruieren und damit konturieren.

### 3.3 Ausgewählte Ergebnisse:

#### 3.3.1 Reflexion durch Mentalisierung?

Wie bereits angeführt, kann das Mentalisierungskonzept „als theoretischer Bezugsrahmen für die praktische Umsetzung von (Selbst-)Reflexion betrachtet“ (Behringer & Koch, 2021, S. 52) werden, sodass davon auszugehen ist, dass die MbKFb die Studierenden prinzipiell zur Reflexion anregen kann. Die an den Mentalisierungsdimensionen „innerlich-äußerlich fokussiertes Mentalisieren“, „selbst-fremdorientiertes Mentalisieren“ sowie „kognitiv-affektives Mentalisieren“<sup>15</sup> (vgl. Kap. 2.2) ausgerichteten, deduktiv gebildeten Kategorien (vgl. Kuckartz, 2018, S. 64ff.) lassen sich in allen Beratungstranskripten wiederfinden. Dabei lassen sich in der Gesamtschau Tendenzen bezüglich der Dimensionierung des Mentalisierens identifizieren: Es wird insgesamt eher kognitiv als affektiv mentalisiert, und die Mentalisierungsprozesse sind eher innerlich als äußerlich fokussiert, d.h. eher an mentalen Prozessen denn an äußerlich beobachtbaren Aspekten (wie z.B. einer bestimmten Mimik oder Gestik eines Schülers/einer Schülerin). In Bezug auf das Objekt des Mentalisierens, d.h., welche Personen von den Teilnehmenden mentalisiert werden, liegt ein starker Fokus auf der Dimension „Mentalisieren des\*der Anderen“ (vgl. Kap. 2.2), d.h. weniger auf dem Reflexionsprozess im Hinblick auf die vermuteten eigenen Motive, Intentionen, Wünsche oder auch Gefühle im Sinne der Selbstreflexion. Der größere Anteil der Textstellen bezieht sich auf das Mentalisieren der\*des Anderen in Form eines\*einer betreffenden Schülers/Schülerin (im folgenden Auszug allerdings auf äußere Merkmale fokussiert):

Elisabet<sup>16</sup>: [...] Und n ganz klares Anzeichen, dass sich ähm ein Ansturm äh ankündigt, ist, er vibriert dann am ganzen Körper ähm und fängt irgendwann an, mit der flachen Hand irgendwo draufzuschlagen, woran ich sehe, dass er wütend wird. (Fallberatung Stefan, Pos. 296–298, Phase: Sachliche Nachfragen)<sup>17</sup>

In dieser Aussage schließt die falleinbringende Person ausgehend von Körperbewegungen (d.h. beobachtbaren Verhaltensweisen und Besonderheiten) von Stefan auf die hinter dem Verhalten liegenden Affekte (vgl. Baumer, 2021, S. 77).

Das Mentalisieren anderer am Fall beteiligter Personen (Falleinbringer\*in, Eltern, Lehrpersonen etc.) lässt sich hauptsächlich für die Phase „Wearing different hats“ (vgl. Kap. 3.1) beschreiben. Das Fallverstehen würde ohne diese in der Phase enthaltene explizite Aufforderung des Moderators/der Moderatorin vermutlich im Horizont einer auf den\*die Schüler\*in adressierten Mentalisierung enden (vgl. Baumer, 2021, S. 80).

<sup>14</sup> Bezogen auf die Phase der Beschreibungen des Falls durch den\*die Falleinbringer\*in.

<sup>15</sup> Wenngleich die Dimension des automatischen und kontrollierten Mentalisierens als „wichtigste Polarität“ (Fonagy et al., 2015a, S. 41) deklariert wird, bleibt diese innerhalb der vorliegenden empirischen Auseinandersetzung aus zwei Gründen ausgeklammert: Zum einen lässt sich das automatische Mentalisieren als nicht-verbale Aktivität nur schwer identifizieren (Fonagy et al., 2015a, S. 41); zum anderen ist in der Mentalisierungs-basierten Kollegialen Fallberatung (MbKFb), die das Material für die vorliegende Studie stellt, die Aufforderung zum expliziten Mentalisierens bereits enthalten (vgl. Kap.2.2).

<sup>16</sup> Alle Namen wurden anonymisiert.

<sup>17</sup> Im weiteren Textverlauf werden immer wieder exemplarische Textpassagen genutzt, die aus dem Material heraus generiert wurden und im inhaltsanalytischen Sinne der Idee prägnanter bzw. prototypischer Anwendungsbeispiele für bestimmte Kategorien folgen (vgl. Kuckartz, 2018, S. 40; Mayring, 2015, S. 97).

Severin: *Ja, ich als Falleinbringer (.) hab (.) das Gefühl, ich verlier die Kontrolle oder die, (.) die (2) Macht über Emanuel, indem er sich, halt indem er eben wegläuft, indem er die, die ähm (3) (seufzt) indem er die, sich der der Fürsorge, die ich für ihn bereitstelle im Klassensaal quasi entzieht. (Emanuel, Pos. 198–192, Phase: Wearing different hats: Mentalisieren des Falleinbringers/der Falleinbringerin)*

Das Mentalisieren der eigenen Person macht im Vergleich zum Mentalisieren des bzw. der Anderen den geringeren Anteil an codierten Textstellen aus. Die Phase, in der ein solches Mentalisieren der eigenen Person gehäuft auftritt, ist die Phase „Feedback oder Sharing“ (Dlugosch, 2006, S. 130). In dieser Phase reflektieren die Teilnehmenden sich selbst und beschreiben aus einer Meta-Perspektive z.B., wie sie der Fallberatung insgesamt folgen konnten bzw. inwieweit sie Erfahrungen mit ähnlichen oder anschlussfähigen Fallkonstellationen in ihrer eigenen Praxis hatten:

Niklas: *Natürlich. Also für mich, weil dieser Fall jetzt etwas völlig Neues, weil ich noch nie mit äh:: Erwachsenen äh gearbeitet habe, zumindest nicht in einem so hohen Alter. (3) Und demnach auch gleich äh auf die Frage, ob ich mich an einen eigenen Fall erinnert gefühlt habe: Nein. Das war, wie gesagt, jetzt was völlig Neues für mich. (3) Die Fallberatung an sich fand ich auch wieder recht angenehm, auch wenn ich gestehen muss, dass ich äh gemerkt hab, dass ich so n bisschen neben der Spur diesmal war. Ich hoffe, ihr könnt mir das verzeihen. (.) Aber sonst ja, bin ich doch zufrieden mit dem Ergebnis. (3). (Fallberatung Anke, Pos. 654–661, Phase: Feedback/Sharing)*

Neben einer primär qualitativen Ausrichtung des Forschungszugangs sensibilisiert an dieser Stelle durchaus auch die Auszählung der deduktiven Kategorienhäufigkeiten, denn, so Kuckartz (2018, S. 54), „[d]as Zählbare zu zählen bedeutet immer, dass man zusätzliche Informationen erhält [...]“. Das folgende Schaubild (vgl. Abb. 2) verdeutlicht die Verteilung der Kategorienbezüge im Rahmen der Reflexionsfunktion für die ausgewerteten Beratungsskripte (n=13; vgl. Kap. 2.2):

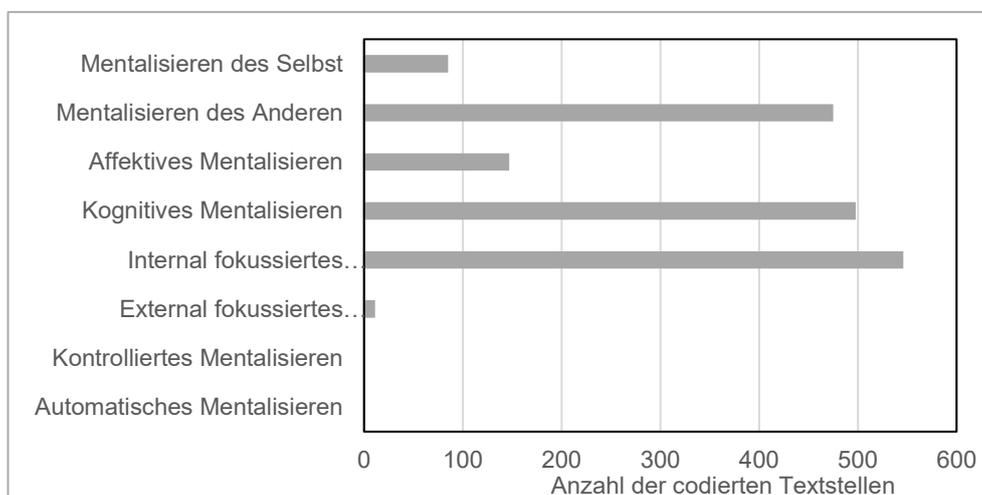


Abbildung 2: Codehäufigkeit: Dimensionen des Mentalisierens (Baumer, 2021, S. 47)

### 3.3.2 Schuldzuschreibungen ohne Mehrperspektivität?

Im Rahmen der induktiven Kategorienbildung (vgl. Kuckartz, 2018, S. 72ff.) sind im Hinblick auf die Fallkonturierung der Studierenden insbesondere zwei hervorzuheben: *Schuldzuschreibung* und *fehlende Mehrperspektivität*:

Elisabet: *[...] ich kann mir gut vorstellen, dass also auch gerade wieder im Bezug zur Oma mit dem Beispiel Bundesjugendspiele oder auch generell der Hilfe oder Förderstellung ähm, dass Hugo n verzerrtes Selbstbild hat, dass ihm vielleicht auch so ein bisschen anerzogen*

wurde durch ähm Mama und ähm Oma. (Fallberatung Hugo, Pos. 427–430, Phase: Suche nach Zusammenhängen)

Alessa: *Ok. Ähm, ja, genau, dass da halt so n krasser Druck entsteht, dass ähm er sich halt von zu Hause sehr stark (.) eingeengt fühlt [...] dass halt (.) aus dem Elternhaus so viel Druck entsteht, dass ähm ja dass er da nicht mit klar kommt.* (Fallberatung Hugo, Pos. 468–469, 482–483, Phase: Suche nach Zusammenhängen)

Neben den nicht-rollenförmigen Personenbezeichnungen finden sich in nahezu allen Fallberatungsrunden solche Erklärungszusammenhänge, in welchen den Eltern der im Fall beschriebenen Schüler\*innen Schuld oder Verantwortung für ein bestimmtes (problematisches) Verhalten bzw. eine (problematische) Situation zugeschrieben wird (vgl. Baumer, 2021, S. 69). Im Vergleich dazu implizieren wiederum die Aussagen der an der Fallberatung teilnehmenden Kommiliton\*innen, der\*die Falleinbringer\*in sei deutlich mehr am (psychischen) Wohlbefinden der Schüler\*innen sowie der Lösung der für sie als problematisch empfundenen Situation interessiert als die Eltern(teile) selbst (vgl. Baumer, 2021, S. 92; Dlugosch & Henter, im Erscheinen).

*[...] und ähm aus m Elternhaus, also vor allem auch die Oma, die machen ihm dann halt auch immer Druck und halt auch uns als Lehrkräften, [...] und der Druck steigt halt weiter (.) [...] und meine Frage wäre daher: Wie kann ich Hugo den Druck raus- also bei Hugo den Druck rausnehmen, dass er sich für die ihn vorgesehenen differenzierenden Aufgaben, dass er sich darauf einlässt und dann m- auch am Ende wieder Lernerfolge erzielt und auch wieder Spaß an Schule hat? (4).* (Fallberatung Hugo, Pos. 58–75, Phase: Fallbeschreibung)

Diese Ergebnisse stehen folglich einem wichtigen Ziel von Reflexion gegenüber: der Bewusstmachung handlungssteuernder subjektiver Theorien und Vorurteile (vgl. Wyss, 2013, S. 40) sowie dem Anspruch an eine eingenommene Mehrperspektivität, welche ebenfalls aus einer konstruktivistischen Tönung des Mentalisierungsansatzes resultiert.

Der von der (Mentalisierungsbasierten) Kollegialen Fallberatung intendierte Zuwachs an Mehrperspektivität (vgl. Dlugosch & Henter, im Erscheinen; Meißner et al., 2019, S. 19) kommt nicht in allen Fällen und in den dafür explizit vorgesehenen Phasen zum Vorschein, so dass eine Perspektivenerweiterung ggf. bis zum Ende fraglich bleibt:

Nickolas: *Joa. (lacht) Ähm also (.) ich kann jetzt gar keine einzelnen Aspekte rausgreifen, weil mir das jetzt schon grad (.) so bisschen Ballast von der Seele genommen hat.* (Eileen, Pos. 423–425, Phase: Resonanz des Falleinbringers/der Falleinbringerin)

Franziska: *Also mir hat es glaube ich viel gebracht alles nochmal aus einer anderen Perspektive zu sehen und ich hab auch jetzt neue Punkte an denen ich ansetzen kann. Und ich bin froh, dass ich nicht die einzige bin, die da nicht so genau durchsteigt. Jetzt komme ich mir wenigstens nicht mehr komplett unfähig vor. Ja.* (Fallberatung Anton, Pos. 27–30, S. 58, Phase: Schlusswort des Falleinbringers/der Falleinbringerin)<sup>18</sup>

Trotz eines anberaumten Durchspielens unterschiedliche Perspektiven scheint letztlich doch das Moment der Entlastung, auch der Bestätigung des bisher angenommenen Deutungszusammenhangs, als Erfolgskriterium einer gelungenen Fallberatungsrunde zu überwiegen. Anstelle einer erweiterten Mehrperspektivität, die sich z.B. auch im Hinblick auf mögliche Beweggründe von Elternteilen äußern könnte, bleibt der Reflexionsfokus begrenzt.

### 3.3.3 Stellvertretende Anwaltschaft statt stellvertretender Deutung?

In einem zweiten methodischen Zugriff wurde ein erstes Transkript einer kollegialen Beratungsrunde (Hugo) mittels des Zugangs der Objektiven Hermeneutik nach Ulrich Oevermann (2000) in einer Interpretationsgruppe in Bezug auf die latenten Sinngehalte

<sup>18</sup> Die ausgewählte Passage stammt aus einer in einem anderen Studienkontext entstandenen Fallberatung. Sie wurde im Rahmen einer individuellen Einzelfallstudie auch unter Studierenden geführt. Die Hypothese lässt sich damit auch anhand zusätzlich herangezogenen Materials aufrechterhalten.

zu durchdringen versucht (vgl. Kunze et al., 2019, S. 139).<sup>19</sup> Die leitende Forschungsfrage lautete hierbei: „Wie konstruieren Studierende der Sonderpädagogik Fälle?“ Insofern lag der Fokus der Analyse zunächst auf (der Phase) der Fallbeschreibung des Falleinbringers/der Falleinbringerin. Die Rekonstruktion wurde anhand der nachfolgenden Eröffnungspassage des Falls „Hugo“ sequenzierend durchgeführt:

Falleinbringer\*in: (*räuspert sich*) ok [1 s Pause], also ähm [kurze Pause] mein Kind (Fallberatung Hugo, Pos. 16, Phase: Fallbeschreibung).

Auf Basis der Anfangssequenz der Fallbeschreibung wurde ein erstes Kondensat erstellt, das es gilt, im Weiteren zu einer tragfähigen Fallstrukturhypothese zu entwickeln (vgl. Dlugosch et al., 2019, S. 136) und im weiteren Analysegeschehen sowie an weiterem Material zu überprüfen:

*Einen Fall im Rahmen der MbKFb im universitären Kontext zu besprechen, stellt ein schwieriges, auch unangenehmes, widerwilliges und schambehaftetes Unterfangen dar, braucht zumindest aber einen Vorlauf, eine Orientierung und Sortierung, welche einer Rechenschaft vor einer geteilten Zuhörer\*innenschaft bedarf. Die Fallbeschreibung fordert deshalb eine Selbstvergewisserung und Selbstorientierung und stellt eine Überwindung dar, sich mit einem komplexen Fall auseinanderzusetzen bzw. sich auseinandersetzen zu müssen. Es wird vonseiten der Studierenden ein elterliches Besitzverhältnis etabliert, was die Schüler\*innenrolle umgeht und als Verteidigungsposition im Sinne einer Anwaltschaft für die\*den Schüler\*in anmutet.*

Damit deuten sich für die Ausübung der MbKFb zwei erste Schlussfolgerungen an, die sich zum einen auf das universitäre Setting und zum anderen auf den Klient\*innenbezug als Fallkontur von Studierenden der Sonderpädagogik beziehen lassen:

Zum einen scheint durch das universitäre Setting offenbar ein Raum eröffnet, der durch die Implementierung der Mentalisierungsbasierten Kollegialen Fallberatung (MbKFb) zwar Reflexionsgelegenheiten schaffen soll (vgl. Kap. 3.1); gleichzeitig, so zeigt sich durch die bis dato entwickelte Fallstrukturhypothese, produziert der universitäre Kontext eine Unsicherheit seitens des Falleinbringers/der Falleinbringerin und das im doppelten Sinne: Einmal könnte dafür die geteilte Zuhörer\*innenschaft verantwortlich sein, welche aus der direkten Anwesenheit der Studierenden-Peers sowie der indirekten Teilnahme der Dozierenden (Audio- und Videographie der Fallberatungen) resultiert. Die indirekte Teilnahme der Dozierenden reproduziert zusätzlich einen dem universitären Setting inhärenten Bewertungsmaßstab, der wiederum jene zusätzliche Unsicherheit nachvollziehbar werden lässt: Das in der Universität Gelernte im Rahmen der Fallberatung adäquat replizieren zu können (vgl. Kap. 3.1), ist aus Studierendenperspektive möglicherweise gleichzusetzen mit einer positiven Beurteilung seitens der Dozierenden. Was sich bei Kunze und Kolleg\*innen (2019) in der objektiv-hermeneutischen Analyse von Kollegialen Fallberatungen zeigt, die im multiprofessionellen Team (Sozialpädagog\*in, Förderschul- und Regelschullehrkräfte) durchgeführt wurden (vgl. Kunze et al., 2019, S. 137f.), lässt sich hier für die Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik ggf. ebenfalls, jedoch durch das universitäre Bewertungsverhältnis von Leistungen möglicherweise potenziert, annehmen:

„In der Logik der Gesprächsrollenverteilung bei einer Kollegialen Fallberatung ist die Position des/der Expert\_in für den Fall formal vergeben, nämlich an den/die Falleinbringer\_in. Für den/die Falleinbringer\_in impliziert dies eine Bewährungsdynamik: In dieser Situation als Nicht-Expert\_in oder Nicht-Zuständige\_r zu sprechen, käme einem materialen Bruch der formalen Rahmung gleich“ (Kunze et al., 2019, S. 148).

<sup>19</sup> Die Analyse mit Hilfe der Objektiven Hermeneutik unterliegt fünf Regeln: Kontextfreiheit, Wörtlichkeit, Sequenzialität, Extensivität und Sparsamkeit (vgl. Trescher, 2016, S. 187f.), welche aus Platzgründen hier nur peripher beleuchtet werden.

Zugleich wird darin ein Ausschließungsverhältnis von Beratungs- und Bewertungshandeln, wenn auch anders nuanciert, offenbar, wie es für professionelle Beratung zwar als State of the Art gelten kann, jedoch auch im schulischen Rahmen oftmals nicht konsequent durchgehalten wird. Allerdings muss in diesem sonderpädagogischen Bezugsfeld auch auf die Massivität des Handlungsdrucks verwiesen werden, wie er sich in den beschriebenen Fallschilderungen als Krisenerscheinung zeigt und mit welchem Studierende, z.B. in der Tätigkeit als PES-Kraft<sup>20</sup>, in doppelter Weise konfrontiert werden: Zum einen befinden sie sich selbst noch im ersten Stadium der professionellen Entwicklung, dem universitären Studium; zum anderen werden sie nicht selten schon als (sonderpädagogische) Expert\*innen für die komplexesten Fälle adressiert, in denen scheinbar oftmals kein (bekannter) Lösungsweg mehr zur Verfügung steht. Die Komplexität der jeweiligen Praxiskonstellation führt dazu, dass diese oftmals eben nicht mehr durch vorhandene Routinen im schulischen Handeln abgedeckt werden kann. In Anlehnung an Tiefel (2004, S. 124ff.) lässt sich an dieser Stelle dann die Schlussfolgerung ziehen, dass das innovative Potenzial einer gesteigerten Reflexivität einem stärkeren Bedarf an Stabilisierung und Routinen ggf. entgegensteht.

Daneben lässt sich ein zweites Moment diskutieren: Unter Zuhilfenahme des Kontextes (Studierende der Sonderpädagogik, Fallberatungsgruppen) kann die im Analyseprozess produzierte Lesart, es handle sich bei dem\*der Sprecher\*in möglicherweise um ein Elternteil, welches sein\*ihr eigenes Kind vor einem Plenum zu verteidigen sucht, verworfen werden. Umso mehr gewinnt diese Lesart aber deshalb an Bedeutung, weil die Eingangssequenz somit anmuten lässt, der\*die Falleinbringer\*in stelle *ihr\*sein Kind* „Hugo“ der Zuhörer\*innenschaft in einer elternähnlichen Rolle vor. Die Zuständigkeitsfrage, die sich bereits im ersten Teil der Fallstrukturhypothese andeutet, repliziert sich an dieser Stelle durch das besitzanzeigende Possessivpronomen „*mein*“ (Kind). Neben dem Bedürfnis des Falleinbringers/der Falleinbringerin, Expertise und Zuständigkeit zu verkörpern, lässt sich in der Fallkontur daher gleichzeitig im doppelten Sinn und in Rückbezug auf Oevermann (1996, S. 155) eine „Verkindlichung“ des Schülers“ konstatieren (vgl. Kap. 1), welche vereinseitigend die Rollenförmigkeit der pädagogischen Situation vernachlässigt.

Im Lichte der Schuldzuweisungen an die Eltern, die in Kapitel 3.3.2 auch als induktive Kategorie innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse herausgearbeitet wurden (vgl. Baumer, 2021, S. 79), lässt sich die Überlegung anstellen, inwieweit der\*die Falleinbringer\*in hier eine Art *stellvertretende Anwaltschaft* im Sinnen einer transformierten Elternschaft für „Hugo“ anstelle einer stellvertretenden Deutung übernimmt. Insofern bleibt es aktuell durchaus noch fraglich, wie im Rahmen einer MbKfB der Anspruch an Reflexivität im Sinne von Mehrperspektivität und einer Beobachtung zweiter Ordnung weitergehender einzulösen ist.

#### 4. ... zwischen Selbstorganisation und Reflexivität – ein erstes Fazit

Die (vorläufigen) Ergebnisse, die mit Hilfe der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) sowie der Objektiven Hermeneutik (Oevermann, 2000) gewonnen werden konnten, erlauben nun unterschiedliche, auch für zukünftige Forschungen relevante Schlussfolgerungen.

Die Adaption der Kollegialen Fallberatung mit Hilfe mentalisierungsbasierter Aspekte scheint ein Reflexionspotenzial zu offerieren, das im Sinne des expliziten Mentalisierens insbesondere kognitive und am Gegenüber orientierte Reflexionsprozesse im Hinblick auf einen sozialen Perspektivenwechsel anzuregen vermag. Die Ergebnisse re-

<sup>20</sup> Abkürzung für: Personalmanagement im Rahmen Erweiterter Selbstständigkeit von Schulen.

gen daher dazu an, ggf. die weniger betonten Aspekte des Mentalisierungskonzepts phasenübergreifend innerhalb der Fallberatung zu fokussieren. Hierdurch könnte auch dem Anspruch an Mehrperspektivität ggf. stärker Rechnung getragen werden, den die aktuelle Fassung der MbKFB noch nicht übergreifend einzulösen vermag. Wenngleich die Mentalisierung des Falleinbringers/der Falleinbringerin eine wichtige Form der Entlastung im Rahmen stressinduzierter schulischer Situationen darstellt (vgl. Dlugosch & Henter, 2020, S. 211), so sollte der kollegiale Austausch unbedingt auch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Meinungen, Gedanken, Wünschen, Gefühlen, Perspektiven etc. erlauben (vgl. Raaflaub et al., 2019, S. 54). Dies gilt es vor allem auch im Lichte der Schuldzuweisungen gegenüber den Eltern und der damit möglicherweise einhergehenden Anwaltschaft des Falleinbringers/der Falleinbringerin gegenüber dem Schüler „Hugo“ zu berücksichtigen. Diskutabel bleibt, an welcher Stelle der Lehrer\*innenbildung auch diese Art von Reflexionsprozessen vermehrt anzuregen ist.

Die eingenommene Zuschreibung von Sinnhaftigkeit, welche durch die Mentalisierung des Schülers/der Schülerin in den Fallberatungen forciert zum Vorschein kommt, stellt ein notwendiges Moment für professionelles pädagogisches Handeln dar, da diese Perspektive im pädagogischen Alltagsgeschäft oftmals verloren geht. Bleibt es allerdings bei diesem Fokus, löst sich der Anspruch einer (mentalierungsbasierten) Mehrperspektivität dennoch nicht ein. Für die Weiterentwicklung der MbKFB gilt es daher, kommunikative Hilfestellungen zur Verfügung zu stellen, die die Perspektive weiterer Beteiligter (z.B. der Eltern) stärker einzuholen in der Lage sind (vgl. Dlugosch & Henter, im Erscheinen).

Neben den Ergebnissen, die sich für das Mentalisierungs- und Reflexionsgeschehen skizzieren lassen, lassen sich durch die methodische Auseinandersetzung mit dem Material der MbKFB prospektiv weitere Schlüsse für das universitäre Setting ziehen.

Der universitäre Kontext scheint für die Fallrekonstruktion eine bedeutende Rolle zu spielen, wenn es dem\*der Falleinbringer\*in ein Anliegen ist, seine\*ihre eigene (sonderpädagogische) Expertise gegenüber den Peer-Studierenden sowie den Dozierenden zu beweisen (vgl. Oevermann, 1996, S. 155). Die Mentalisierungsbasierte Kollegiale Fallberatung sollte einen sicheren Rahmen bereitstellen, in dem nicht nur unterschiedliche Perspektiven gefahrlos diskutiert werden können, sondern auch Fehler gemacht werden dürfen, ohne diese mit Scham zu assoziieren (vgl. Dlugosch & Henter, 2020, S. 215). „These rather ‚negative‘ experiences are the preconditions for learning, and a climate that disallows acknowledging or thinking about them will hamper team learning“ (Bevington et al., 2017, S. 265). Mit der Mentalisierungsbasierten Kollegialen Fallberatung sollte durch ihre Weiterentwicklung daher ein Raum installiert werden können, in dem es den Studierenden fernab von Bewertung und Beurteilung möglich sein wird, sich in Reflexionsmodi, sowohl mit stabilisierendem als auch mit innovativem Potenzial (vgl. Tiefel, 2004, S. 126), zu erproben. Insofern scheint es angemessener zu sein, selbstorganisierte Formen von Fallberatungen auch im Rahmen des Studiums erst dann anzuregen, wenn ein gewisses Maß an Bewusstheit über die bevorzugten, z.T. auch tendenziösen (eigenen) Deutungen (der Studierenden) und damit über das Mikrogesehen von Interaktionen vorhanden ist, was ggf. im Rahmen von forschungsbasierten Interpretationswerkstätten gewonnen werden könnte. Im universitären Setting wäre daher auch eine Abkopplung von Bewertungsaspekten anzustreben, die sich z.B. in der Wahl der betreuenden Dozierenden ausdrücken könnte.

## Literatur und Internetquellen

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78–97.
- Bateman, A.W. & Fonagy, P. (2015). *Handbuch Mentalisieren*. Psychosozial.
- Baumer, K. (2021). *(Mentalisierungsbasierte) Kollegiale Fallberatung (als Reflexionsformat) in der Lehrer:innenbildung*. Unveröff. Masterarbeit im Studiengang Lehramt an Förderschulen, Universität Koblenz-Landau.
- Behringer, N. & Koch, E. (2021). (Selbst-)Ermütigung durch Mentalisieren – ein anwendungsorientierter Leitfaden (für Studierende). In T. Kreuzer & S. Albers (Hrsg.), *Selbstreflexion* (S. 47–65). Schneider Verlag Hohengehren.
- Bevington, D., Fuggle, P., Cracknell, L. & Fonagy, P. (2017). *Adaptive Mentalization-based Integrative Treatment. A Guide for Teams to Develop Systems of Care*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780198718673.001.0001>
- Bühler, C., Christof, E., Hauser, B., Krammer, K., Paetsch, J., Rabenstein, K., Schritteser, I., Schuchart, C. & Seel, A. (Hrsg.). (2021). *journal für lehrerInnenbildung*, 21 (1: Mythos Reflexion). <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021>
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6\\_35](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35)
- Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–215). Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-024>
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Health & Co. Publishers. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Dietrich, S., Förster, A., Stein, K. & Salomo, D. (2021). Der LEHRAMTS-KOMPASS – Ein Instrument zur studienbegleitenden Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung. In Y. Völschow & K. Kunze (unter Mitarbeit von T. Gattwinkel) (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften* (S. 63–81). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1bvndj9.6>
- Dlugosch, A. (2002). Sonderpädagogik als professionelles Handeln zweiter Ordnung? In K. Bundschuh (Hrsg.), *Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Krise oder Chance?* (S. 245–254). Klinkhardt.
- Dlugosch, A. (2003). *Professionelle Entwicklung und Biografie. Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe*. Zugl. Dissertation, Goethe-Frankfurt am Main 2002. Klinkhardt.
- Dlugosch, A. (2004). Sonderpädagogisches Fallverstehen als Baustein pädagogischer Professionalität? *Sonderpädagogische Förderung*, 49 (3), 285–300.
- Dlugosch, A. (2006). „So hab‘ ich das noch nie gesehen ...“. Kollegiale Fallberatung auf der Grundlage der themenzentrierten Interaktion. In G. Becker (Hrsg.), *Friedrich Jahresheft 2006: Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln* (S. 128–131). Friedrich.
- Dlugosch, A. (2008). Ein Fall für 5 bis 8. Konfliktlösungen auf der Spur durch Kollegiale Fallberatung. *Die Grundschulzeitschrift*, 22 (214), 4–8.
- Dlugosch, A. (2017). Förderung und Inklusion. Metaphernanalytische Beiträge zur sonderpädagogischen Professionalität. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (Sonderpädagogische Förderung heute, 1. Beiheft) (S. 218–234). Beltz Juventa.
- Dlugosch, A., Bevington, D., Henter, M. & Nolte, T. (im Druck). Epistemisches Vertrauen in sozialen Netzwerken – Kulturen des Mentalisierens in Organisationen und

- zwischen Unterstützungssystemen. In H. Kirsch, T. Nolte & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dlugosch, A. & Henter, M. (2020). Mentalisieren auf mehreren Ebenen? Zum Fall einer exemplarischen Maßnahmenkarriere in der Kinder- und Jugendhilfe. In S. Gingelmaier & H. Kirsch (Hrsg.), *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 204–218). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666408533.204>
- Dlugosch, A. & Henter, M. (im Erscheinen). Applying AMBIT to Teacher Training: Innovations in Germany. In D. Bevington, P. Fuggle, C. Campbell, P. Fonagy & L. Talbot (Hrsg.), *Adaptive Mentalization-based Integrative Therapy (AMBIT): Implementation in Practice*. Oxford University Press.
- Dlugosch, A., Herzmann, P., Rosen, L. & Wagner-Willi, M. (2019). Empirisch-rekonstruktive Ansätze im Forschungsfeld Inklusion. Exemplarische Analysen eines Beobachtungsprotokolls aus unterschiedlichen methodologischen Perspektiven. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, J.A. Panagiotopoulou, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)) (S. 117–142). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvsf1qxz.9>
- Dlugosch, A. & Reiser, H. (2009). Sonderpädagogische Profession und Professionstheorie. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch der schulischen Sonderpädagogik* (S. 92–98). Julius Klinkhardt.
- Dlugosch, A. & Werning, R. (2002). Curriculum Beratung und Kooperation. In B. Warzecha (Hrsg.), *Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie* (S. 181–210). Lit.
- Fonagy, P. (2018). Geleitwort. Eingeschränkte Mentalisierung: eine bedeutende Barriere für das Lernen. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 9–13). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666452499.9>
- Fonagy, P., Bateman, A.W. & Luyten, P. (2015a). Einführung und Übersicht. In A.W. Bateman & P. Fonagy (Hrsg.), *Handbuch Mentalisieren*. Aus dem Engl. übers. v. E. Vorspohl (S. 23–66). Psychosozial.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L. & Target, M. (2015b). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Aus dem Engl. übers. v. E. Vorspohl (5. Aufl.). Klett-Cotta.
- Fonagy, P. & Luyten, P. (2009). A Developmental, Mentalization-based Approach to the Understanding and Treatment of Borderline Personality Disorder. *Development and Psychopathology*, 21 (4), 1355–1381. <https://doi.org/10.1017/S0954579409990198>
- Fonagy, P., Steele, M., Moran, G.S., Steele, H. & Higgitt, A.C. (1993). Measuring the Ghost in the Nursery: An Empirical Study of the Relation between Parents' Mental Representations of Childhood Experiences and Their Infants' Security of Attachment. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 41 (4), 957–989. <https://doi.org/10.1177/000306519304100403>
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G.S. & Higgitt, A.C. (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 (3), 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., Target, M., Steele, H. & Steele, M. (2006/1998). *Reflexive Kompetenz-Skala. Manual zur Auswertung von Erwachsenenbindungsinterviews*. Aus dem Engl. übersetzt v. E. Reinke. Unveröff. Manuskript.

- Forster, E. (2014). Reflexivität. In C. Wulf & Zirfas, J. (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 589–597). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3\\_54](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_54)
- Fuß, S. & Karbach, U. (2014). *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*. Barbara Budrich.
- Gingelmaier, S. & Kirsch, H. (2020). *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666408533>
- 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). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666452499.89>
- Gingelmaier, S., Taubner, S. & Ramberg, A. (2018). Mentalisierungsbasierte Pädagogik. Eine Hinführung. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 14–19). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666452499>
- Goldmann, D. & Emmerich, M. (2020). Umgang mit Heterogenität oder Umgang mit Unterrichtsstörungen? Eine Beobachtung 3. Ordnung einer Lehrer\*innenfortbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 20 (2), 66–73. <https://doi.org/10.25656/01:20534>
- Gruber, H. (2021). Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung. *journal für lehrerInnenbildung*, 21 (1), 108–117. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021>
- Günther, S. & Niedermeier, S. (2020). *Kollegiale Beratung in der Hochschule. Eine Umsetzungsvariante des Problembasierten Lernens*. <https://doi.org/10.25656/01:19217> urn:nbn:de:0111-pedocs-192172
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (Konferenzschrift, Heringsdorf-Siegen 2014) (S. 21–45). Klinkhardt.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (Konferenzschrift, Wuppertal 2017) (S. 81–96). Klinkhardt.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teacher & Teacher Education*, 11 (1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 13 (3), 253–273.
- Hillenbrand, C. (2007). Zur Vermittlung sonderpädagogischer Kompetenzen im Rahmen universitärer Lehrerbildung am Beispiel der Metakognition. In W. Mutzeck & K. Popp (Hrsg.), *Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards, Kompetenzen und Methoden* (2. Aufl.) (S. 192–215). Beltz.
- Hoferichter, F. & Volkert, U. (2020). (Praxis-)Reflexion durch Mehrebenen-Mentoring von Lehramtsstudierenden in der frühen Praxisphase. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 3 (1), 620–637. <https://doi.org/10.4119/hlz-2695>
- Kirsch, H., Brockmann, J. & Taubner, S. (2016). *Praxis des Mentalisierens*. Mit einem Vorwort v. Anthony W. Bateman. Klett-Cotta.
- Klempin, C. (2021). Zur Entwicklung und Messung von Reflexionstiefe und -breite von Lehramtsstudierenden. Eine *Mixed Methods* Interventionsstudie. *journal für lehrerInnenbildung*, 21 (1), 76–85. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021>
- Kreth, R. & Neumann, M. (2013). Wozu beraten? – Der Beitrag lösungsfokussierter Haltungen und Methoden zum Gelingen einer inklusiven Beschulung im Förder-

- schwerpunkt ESE. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 157–176). Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kunze, K., Bartmann, S. & Silkenbeumer, M. (2019). Teamgespräche als Adressierungsgeschehen. Methodologische und methodische Überlegungen zur Rekonstruktion pädagogischer Zuständigkeitsinformationen. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 133–153). Beltz Juventa.
- Leonhard, T. (2020). Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierung zur Konsensformel reflexiver Lehrer\_innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 3 (2: Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer\_innenbildung?, hrsg. von K. te Poel & M. Heinrich), 14–28. <https://doi.org/10.4119/hlz-2482>
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–270. <https://doi.org/10.25656/01:14722>
- Luyten, P., Campbell, C., Allison, E. & Fonagy, P. (2020). The Mentalizing Approach to Psychopathology: State of the Art and Future Directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16 (9), 297–325. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355>
- Luyten, P., Malcorps, S., Fonagy, P. & Ensink, K. (2019). Assessment of Mentalizing. In A. Bateman & P. Fonagy (Hrsg.), *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice* (2. Aufl.) (S. 37–62). American Psychiatric Association Publishing.
- Maiwald, K.-O. (2018). Objektive Hermeneutik. In L. Akremi, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hrsg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 442–478). Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Meißner, S., Semper, I., Roth, S. & Berkemeyer, N. (2019). Gesunde Lehrkräfte durch kollegiale Fallberatung? Ergebnisse einer qualitativen Evaluationsstudie im Rahmen des Projekts „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft.“ *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14 (1), 15–21. <https://doi.org/10.1007/s11553-018-0684-8>
- Neuweg, G.H. (2021). Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. *zbf – Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (3), 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Nolte, T. (2018). Epistemisches Vertrauen und Lernen. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik* (S. 157–172). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666452499.157>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Suhrkamp.
- Overbeck, A. & Kauz, O. (2007). ‚Beratung‘ im Spiegel der psychoanalytischen Praxeologie. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (S. 209–244). Athena.
- Raaflaub, M., Wyss, C. & Hüsler, N. (2019). Kollegiale Unterrichtsreflexion im Lehramtsstudium. *journal für lehrerInnenbildung*, 19 (3), 50–57. <https://doi.org/10.25656/01:18149>

- Ramberg, A. & Nolte, T. (2020). Einführung in das Konzept der Mentalisierung. In S. Gingelmaier & H. Kirsch (Hrsg.), *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 25–52). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666408533.25>
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49 (2), 46–54.
- Reiser, H., Willmann, M. & Urban, M. (2007). *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung*. Klinkhardt.
- Schmid, B., Veith, T. & Weidner, I. (2010). *Einführung in die kollegiale Beratung*. Carl Auer.
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2019). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 3 (2: Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer\_innenbildung?, hrsg. von K. te Poel & M. Heinrich), 29–44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>
- Taubner, S. (2015). *Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis*. Psychosozial.
- Theobald, U. & Cramer, C. (2022). Sonderpädagogische Professionalität in der Lehrer\*innenbildung aus einer meta-reflexiven Perspektive. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 5 (1), 1–12. <https://doi.org/10.11576/hlz-4846>
- Tiefel, S. (2004). *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80921-6>
- Tietze, K.-O. (2010). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (4. Aufl.). Rowohlt.
- Trescher, H. (2016). Grundlagen der Objektiven Hermeneutik. In D. Katzenbach (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik* (S. 183–193). Kohlhammer.
- Urban, M. (2010). Beratungsdienste der schulischen Erziehungshilfe als Ausdifferenzierung reflexiver Strukturen im Schulsystem. In M. Göhlich, S.M. Weber, W. Seitter & T.C. Feld (Hrsg.), *Organisation und Beratung: Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 203–211). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92285-0\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92285-0_18)
- Völschow, Y., Janßen, W. & Bruns, W. (2021). (Selbst-)Reflexivitätsförderung in der universitären Lehramtsausbildung: Kollegiale Beratung und Supervision sowie Studierendencoaching als theoriebasierte Angebote. In Y. Völschow & K. Kunze (unter Mitarbeit von T. Gattwinkel) (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften* (S. 83–100). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1bvndj9.7>
- Völschow, Y. & Kunze, K. (2021). Einleitung. In Y. Völschow & K. Kunze (unter Mitarbeit von T. Gattwinkel) (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften* (S. 9–22). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1bvndj9.3>
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 2 (1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144>
- von Wright, J. (1992). Reflections on Reflection. *Learning and Instruction*, 2 (1), 59–68. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(92\)90005-7](https://doi.org/10.1016/0959-4752(92)90005-7)
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.

Wyss, C. & Mahler, S. (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer\*innenbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 21 (1: Mythos Reflexion), 16–25. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021>

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Dlugosch, A., Henter, M. & Baumer, K. (2022). Professionalisierung durch Mentalisierungsbasierte Kollegiale Fallberatung im Rahmen universitärer Bildung von Lehrer\*innen? Fallkonturen zwischen Selbstorganisation und Reflexivität. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (3), 233–252. <https://doi.org/10.11576/pflb-5249>

Online verfügbar: 13.09.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>