



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Über Kooperationsprozesse zwischen Schule
und außerschulischen Organisationen –
förderliche und hinderliche Faktoren aus
mentalisierungstheoretischer Perspektive“

verfasst von / submitted by

Franziska Rafolt, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts, MA

Wien, 2021/Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft UG2002

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Kathrin Trunkenpolz

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich diese Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Wien 2021,

A handwritten signature in blue ink, reading "Franziska Rofelt". The signature is written in a cursive style. Above the signature, there is a small, faint pink rectangular stamp with some illegible text.

Abstract

Ziel dieser Masterarbeit ist es, im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs genannte Faktoren für Kooperationsprozesse zwischen Organisationen im psychosozialen Arbeitsfeld aus mentalisierungstheoretischer Sicht als förderlich oder hinderlich zu interpretieren. Davon ausgehend wird diskutiert, welche Bedeutung diese Faktoren für Zusammenarbeit zwischen Schule als Organisation und außerschulischen Organisationen haben. Die Erhebung der Beiträge mittels Systematic Literature Review lieferten Ergebnisse in Form zweier Forschungslücken, die das Verfassen dieser Masterarbeit vor dem Hintergrund dreier Forschungsfragen veranlasst haben. Die erhobenen Beiträge werden angelehnt an ein hermeneutisches Verfahren nach Klafki (1974) interpretiert. Die dabei eingennommene forschungsleitende Perspektive des *Mentalisierens* geht davon aus, dass Menschen in jeglichen interpersonellen Situationen in der Lage sein müssen, mentale Befindlichkeiten (Gedanken, Gefühle, Wünsche, Erwartungen, usw.) bei sich und anderen wahrzunehmen, um in angemessener Weise darauf reagieren zu können (Fonagy u.a. 2002; Taubner, Sevecke 2015). Davon ausgehend liegt dieser Arbeit die Annahme zugrunde, dass diese Aspekte menschlichen Denkens und Interagierens auch maßgeblichen Einfluss auf das Gelingen von Arbeitsprozesse innerhalb der Organisationen sowie Kooperationsprozessen zwischen Organisationen haben. Schule als Organisation weist spezifische Charakteristika auf, die auch in dieser Masterarbeit bei dem Versuch, Kooperationsprozesse in diesem Kontext differenzierter zu verstehen, berücksichtigt werden.

The aim of this Master's thesis is to interpret factors mentioned in the current scientific discourse for cooperation processes between organizations in the psychosocial field of work from the perspective of mentalization theory as beneficial or obstructive. Based on this, the significance of these factors for the cooperation between schools as organizations and non-school organizations are discussed. The survey of the contributions via Systematic Literature Review provided results in the form of two research gaps, which prompted the writing of this Master's thesis taking into account three research questions. The collected contributions are interpreted in accordance with a hermeneutic procedure according to Klafki (1974). The research guiding perspective of *mentalising* assumes that people in any interpersonal situation must be able to perceive mental states (thoughts, feelings, wishes, expectations, etc.) in themselves and others in order to be able to react to them appropriately (Fonagy et al. 2002; Taubner, Sevecke 2015). Therefore, this work is based on the assumption that these aspects of human thinking and interaction also have a decisive influence on the success of work processes within organizations and cooperation processes between organizations. School as an organization has specific characteristics that are also taken into account in this Master's thesis in the attempt to understand cooperation processes in this context in a more differentiated way.

Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Erklärung.....	i
Abstract	iii
Inhaltsverzeichnis.....	v
Einleitung	1
1 Begriffsbestimmungen.....	6
1.1 Zur Klärung des Begriffs der Organisation	6
1.1.1 Ergänzungen aus psychoanalytischer Perspektive	7
1.2 Zur Klärung der Begriffe Kooperation/Zusammenarbeit.....	9
1.2.1 Ergänzungen aus psychoanalytischer Perspektive	11
2 Methodisches Vorgehen: Systematic Literature Review	15
3 Erhebung des aktuellen Forschungsstands und Identifizieren von Forschungslücken ...	17
3.1 Kooperationsprozesse im Kontext Schule.....	17
3.1.1 Kooperationsprozesse zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe	19
3.1.2 Kooperationsprozesse im Kontext Schule aus mentalisierungstheoretischer Sicht.....	21
3.1.3 Identifizierung der ersten Forschungslücke.....	22
3.2 Kooperationsprozesse im Kontext psychosozialer Organisationen.....	23
3.2.1 Kooperationsprozesse zwischen psychosozialen Organisationen	23
3.2.2 Kooperationsprozesse im organisationalen Kontext aus mentalisierungstheoretischer Sicht	24
3.2.3 Identifizierung der zweiten Forschungslücke.....	26
3.3 Zusammenfassung und weiteres Vorgehen	27
4 Bedeutsame Aspekte für interorganisationale Kooperationsprozesse in psychosozialen Arbeitsfeldern.....	29
4.1 Ergebnisse der Systematic Literature Review	29
4.2 Zusammenfassung und Beantwortung der ersten Fragestellung	35
5 Methodisches Vorgehen: Hermeneutisches Verfahren.....	40
5.1 Grundannahmen eines hermeneutischen Verfahrens	40
5.2 Prozess des hermeneutischen Verstehens.....	41
5.3 Zusammenfassung und weiteres Vorgehen	46

6	Theoretischer Bezugsrahmen – Konzept Mentalisieren	47
6.1	Begrifflichkeiten.....	47
6.2	Theoretische Grundannahmen des Konzepts Mentalisieren	48
6.2.1	Mentalisieren als Theory of Mind – Parallelen und Unterschiede	49
6.2.2	Bindungstheorie	50
6.2.3	Affektregulierung und die Entwicklung des Selbst	52
6.2.4	Containment-Modell nach Bion	53
6.3	Multidimensionale und dynamische Aspekte des Mentalisierens	55
6.3.1	Multidimensionalität des Mentalisierens.....	55
6.3.2	Aufrechterhaltung und Zusammenbruch der Mentalisierungsfähigkeit	57
6.4	Zusammenfassung	59
7	Mentalisieren im Kontext von Organisation/Kooperation.....	61
7.1	Erweiterung des Konzepts Mentalisieren für den organisationalen Kontext	61
7.1.1	Organization-in-the-mind.....	62
7.1.2	Mentalisierungsbasierte Teamarbeit.....	64
7.1.3	Einschränkungen der Mentalisierungsfähigkeit im organisationalen Kontext	68
7.2	Mentalisieren in Kooperationsprozessen.....	69
7.2.1	Integration als Kooperation	70
7.2.2	Epistemisches Vertrauen als Voraussetzung für Kooperationsprozesse	73
7.3	Zusammenfassung	75
8	Förderliche und hinderliche Aspekte interorganisationaler Kooperationsprozesse aus mentalisierungstheoretischer Sicht.....	77
8.1.1	Über die Bedeutung vielfältiger Perspektiven auf gemeinsame Aufgaben	78
8.1.2	Über die Bedeutung der Reflexion belastender Gefühle	79
8.1.3	Über die Bedeutung der Entwicklung epistemischen Vertrauens	81
8.1.4	Über die Bedeutung der Entwicklung gemeinsamer Ziele	82
8.2	Zusammenfassung	84
9	Argumente für und wider die Übertragung der bisherigen Ergebnisse auf den Kontext Schule	86
9.1	Schule als soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisation.....	86
9.2	Besondere Merkmale der Organisation Schule	90

9.2.1	Aufgabe(n) von Schule.....	90
9.2.2	Organisationsmitglieder der Schule	91
9.2.3	Grenze(n) von Schule.....	92
9.2.4	Strukturelle Rahmenbedingungen der Organisation Schule.....	93
9.3	Psychodynamische und innerpsychische Prozesse im Kontext Schule.....	96
9.4	Zusammenfassung und Beantwortung der zweiten Forschungsfrage	99
10	Konsequenzen für die Gestaltung von Kooperationsprozessen zwischen Schule und außerschulischen Organisationen	103
10.1	Innerschulische Aufgabenklarheit.....	103
10.2	Das Spannungsfeld von Rigidität und Flexibilität.....	106
10.3	Epistemisches Vertrauen zwischen Organisationen	108
10.4	Etablierung und Aufrechterhaltung von Mentalisierungsfähigkeit	110
	Conclusio.....	113
	Literaturverzeichnis.....	117
	Abbildungsverzeichnis	128
	Abkürzungsverzeichnis	128

Einleitung

Kinder und Jugendliche verbringen durch Angebote der Ganztagsbetreuung und Freizeitaktivitäten an der Schule mehr Zeit in Bildungsinstitutionen als je zuvor (Böllert 2008, 8). Da über die Bildungsaufträge der einzelnen Bildungsinstitutionen Uneinigkeit besteht, nimmt die Rolle der Schule als Hauptverantwortungsträgerin für Bildung und Erziehung immer mehr zu. Es stellt sich nach dieser Feststellung die Frage, ob es der Organisation Schule und deren Mitgliedern zumutbar ist, den Großteil dieser Verantwortung zu tragen und dadurch ein erhöhter Unterstützungsbedarf besteht. Dieser Frage widmete sich die von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) veranlasste Studie *Teaching and Learning International Survey* (TALIS). Diese Studie erhob erstmals 2008 die Arbeitssituation und schulische Umfeldbedingungen aus Sicht der Lehrpersonen sowie der Schulleitung. „TALIS ermöglicht den teilnehmenden Ländern, die Rahmenbedingungen ihres Schulumfelds auf Qualität und Effektivität hin zu überprüfen und die Ergebnisse bei bildungspolitischen Entscheidungen zu berücksichtigen“ (Schmich, Schreiner 2010, 5). Insgesamt haben 24 Länder an der Studie teilgenommen, davon sind 17 Länder Mitglieder der OECD. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Österreich sowohl im Verhältnis pädagogischer Unterstützungskräfte als auch in Bezug auf administrative Unterstützung im OECD-Vergleich den letzten Platz belegt (Schmich 2010, 140). „Insbesondere beim Verhältnis zu den Lehrkräften zeigt sich im internationalen Schnitt, dass sich in keinem der anderen Teilnehmerländer mehr Lehrer/innen¹ eine pädagogisch unterstützende bzw. administrative Kraft teilen müssen als in Österreich.“ (ebd.) Als pädagogisches Unterstützungspersonal werden Berufsgruppen der Beratungslehrpersonen, Psychologinnen*Psychologen, Logopädinnen*Logopäden und Helfer*innen genannt, die an österreichischen Schulen kaum vertreten sind (ebd.). Die Befragung der Schulleitungen ergibt außerdem, dass sich durch den Mangel an sowohl pädagogischem als auch administrativem Unterstützungspersonal auch eine Beeinträchtigung des Unterrichts zeigt (ebd. 141).

Die Tatsache der mangelnden Unterstützung von außerschulischem Personal im internationalen Vergleich macht deutlich, dass die Zusammenarbeit von Schule mit außerschulischen Organisationen und deren Akteuren*Akteurinnen in Österreich vernachlässigt wird und die mangelnde Unterstützung auch beeinträchtigende Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts und damit auf die Erfüllung des Bildungsauftrags hat. Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Schule

¹ Aufgrund direkter Zitation finden sich in der Masterarbeit unterschiedliche Varianten gendersensibler Sprache.

mit außerschulischen Organisationen ist demnach kaum bestreitbar und die pädagogische Relevanz dieses Themas für die Bildungswissenschaft ersichtlich.

Forschungsleitende Fragestellungen

Diesen Umstand habe ich zum Anlass genommen, in der vorliegenden Masterarbeit Beiträge, die Kooperationsprozesse zwischen mehreren Organisationen im psychosozialen Feld und im Kontext Schule thematisieren, mit der Perspektive mentalisierungstheoretischer Grundannahmen zu analysieren und folgende forschungsleitende Fragestellungen zu formulieren:

- 1) Welche Aspekte werden in Beiträgen des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses als bedeutsam für Kooperationsprozesse zwischen Organisationen in psychosozialen Arbeitsfeldern beschrieben?*
- 2) Inwieweit können die genannten Aspekte vor dem Hintergrund der Mentalisierungstheorie als förderlich oder hinderlich für interorganisationale Kooperationsprozesse bezeichnet werden?*
- 3) Inwieweit lassen sich die bisherigen Ergebnisse auf den Kontext Schule übertragen?*
- 4) Welche Konsequenzen ergeben sich aus den gesamten Ergebnissen für Kooperationsprozesse zwischen der Organisation Schule und außerschulischen Organisationen?*

Die Bearbeitung dieser Forschungsfragen erfolgt in Anlehnung an zwei einander ergänzende methodische Vorgehensweisen, die im Folgenden genauer ausgeführt werden.

Methodisches Vorgehen

Anhand der Systematic Literature Review wurde die Erhebung des aktuellen Forschungsstandes durchgeführt. Durch dieses Vorgehen konnten Forschungslücken identifiziert werden, die mich zur Formulierung der obigen forschungsleitenden Fragestellungen veranlasst haben. Anhand der Systematic Literature Review werden Beiträge erhoben, die sich mit interorganisationalen Kooperationsprozessen in psychosozialen Arbeitsfeldern sowie im Kontext Schule beschäftigen. Die Ergebnisse der Systematic Literature Review stellen eine Sammlung von Beiträgen dar, die als Forschungsgegenstand in Anlehnung an ein hermeneutisches Verfahren nach Klafki (1974) vor dem Hintergrund der Mentalisierungstheorie als perspektivenformendes Vorverständnis interpretiert werden. Ein hermeneutisches Verfahren, als Methode des Verstehens (Krüger 2012), stellt eine Wechselseitigkeit zwischen dem Text, als den zu interpretierenden

Gegenstand, und dem Vorverständnis, mit dem der Gegenstand betrachtet wird, dar. Die Interpretation des Textes hat die Erweiterung des Vorverständnisses zur Folge, was den Prozess des Verstehens nie vollständig zu Ende gehen lässt und deshalb als *hermeneutische Spirale* beschrieben wird (Klafki 1974, 150). Das Vorverständnis, mit dem ich die Beiträge zu Kooperationsprozessen interpretiere, ist das Konzept Mentalisieren, das im Zuge der Masterarbeit im Sinne des hermeneutischen Verfahrens expliziert wird.

Theoretischer Bezugsrahmen – Mentalisieren

Das Mentalisierungskonzept wurde Anfang der 1990er Jahre von einer Arbeitsgruppe rund um Peter Fonagy und Mary Target entwickelt. Das Mentalisierungskonzept gilt als Neukonzeptualisierung, die die Psychoanalyse mit modernen empirischen Entwicklungstheorien, wie der Bindungstheorie und Überlegungen zu Theorien des Geistes, bekannt unter dem Namen Theory-of-Mind, zusammenführt (Brockmann, Kirsch 2010, 2015). Weitere Theorieinflüsse kommen aus Forschungsergebnissen der Neurobiologie, Entwicklungsbiologie und Philosophie (Allen, Fonagy 2006).

Das Mentalisierungskonzept fasst eine sozial-kognitive Fähigkeit zusammen, die es ermöglicht, „sich mentale Zustände im eigenen Selbst und in anderen Menschen vorzustellen.“ (Fonagy u.a. 2002, 31) Diese Fähigkeit ermöglicht außerdem die Interpretation und Vorhersage des eigenen Verhaltens und des Verhaltens anderer durch die Annahme dahinterliegender mentaler Zustände (Taubner, Sevecke 2015, 170). Das Konzept beruht auf der Auffassung, dass die Fähigkeit zu Mentalisieren nicht von Beginn an grundsätzlich gegeben ist, sondern eine Entwicklungsleistung der frühen Kindheit darstellt, die maßgeblich von Beziehungserfahrungen abhängt (Kapitel 6.2). Aufgrund dieser dynamischen und multidimensionalen Aspekte wäre der Begriff des *Mentalisierens* nach Fonagy und Kolleg*innen angebrachter als *Mentalisierung*, da es sich um eine Fähigkeit handelt, die vor allem auf interpersonellen Prozessen, sowohl in der Entstehung als auch in der Aufrechterhaltung beruht (Kapitel 6.3). Die Wahl des Konzepts Mentalisieren ermöglicht ein differenziertes Verständnis von interpersonellen Prozessen, wie sie bei interorganisationalen Kooperationen entstehen, welches innerpsychischen und psychodynamischen Prozessen, die im Zuge der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Organisationen aufkommen, Rechnung trägt.

Aufbau der Arbeit

Das erste Kapitel widmet sich einführend der Bestimmung der Begriffe Organisation und Kooperation. Hier zeichnet sich bereits ein Schritt des hermeneutischen Verfahrens ab, da erläutert

mit welchem Hintergrund die Begriffe Kooperation und Organisation verstanden werden. Diese Begriffsbestimmung wird auch für die Durchführung der Systematic Literature Review als notwendiger Arbeitsschritt angesehen, weil dadurch Kriterien für die Aufnahme von Beiträgen bestimmt werden (s.a. Kapitel 2.1). Dieses forschungsmethodische Vorgehen wird in Kapitel 2 dargestellt. Die einzelnen Arbeitsschritte werden in Kapitel 2.1 detailliert mit Bezug auf Okoli (2015) beschrieben. Die Ergebnisse der Systematic Literature Review werden in Kapitel 3 vorgestellt. Dabei handelt es sich um Beiträge, die sich der Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Organisationen annehmen (Kapitel 3.1). Im Zuge dieser ersten Recherche konnten nur wenige Beiträge über Kooperationsprozesse im Kontext Schule erhoben werden und keine Beiträge, die dabei auf innerpsychische Prozesse eingehen. Deshalb wurde die Recherche erweitert und auch Beiträge erhoben, die multiorganisationale Kooperationsprozesse zwischen Organisationen im psychosozialen Feld (Gesundheitssystem, psychosoziale Betreuung und Begleitung) beschreiben (Kapitel 3.2). Durch die Darstellung des aktuellen Forschungsstands lassen sich Forschungslücken identifizieren (Kapitel 3.1.3 und 3.2.3), die ich zum Anlass genommen habe, den obigen Forschungsfragen nachzugehen (Kapitel 3.3).

Für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage werden mit einer Systematischen Literaturübersicht Beiträge gesichtet, die Kooperationsprozesse zwischen psychosozialen Organisationen behandeln und dabei Herausforderungen und Schlüsselfaktoren für interorganisationale Kooperationsprozesse beschreiben (Kapitel 4).

Das vierte Kapitel widmet sich der Beantwortung der ersten Forschungsfrage. Dafür werden ausgewählte Beiträge, die Zusammenarbeit von psychosozialen Organisationen thematisieren und im Zuge der Darstellung der Ergebnisse der Systematic Literature Review bereits genannt wurden (Kapitel 3.2.1), vorgestellt und Überlegungen, die für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage zentrale sind, herausgearbeitet.

Für die weitere Bearbeitung der Forschungsfragen wurde ein hermeneutisches Verfahren als methodisches Vorgehen gewählt, das im fünften Kapitel vorgestellt wird. Diese Methode umfasst auch die Explikation des Vorwissens. Im sechsten Kapitel wird daher die Mentalisierungstheorie vorgestellt, die in weiterer Folge den theoretischen Bezugsrahmen darstellt, um die in Kapitel 4 gewonnenen Überlegungen zur Zusammenarbeit zwischen psychosozialen Einrichtungen zu diskutieren. Das umfasst auch die Darlegung der theoretischen Annahmen, die dem Konzept Mentalisieren zugrunde liegen. Im Anschluss daran wird das Konzept Mentalisieren für das Verständnis von Organisationen dargestellt (Kapitel 7).

Durch die Anwendung eines hermeneutischen Verfahrens werden im achten Kapitel die in den Beiträgen genannten bedeutsamen Aspekte für die interorganisationale Zusammenarbeit (siehe

Kapitel 4) mit der Perspektive des Konzepts Mentalisieren als förderlich oder hinderlich diskutiert und damit die zweite Forschungsfrage beantwortet.

Bevor aus diesen Erkenntnissen Schlussfolgerungen für interorganisationale Kooperationsprozesse im Kontext Schule angestellt werden können, muss zunächst diskutiert werden, inwieweit die bisherigen Ergebnisse auf den Kontext Schule übertragen werden können. Diesem Aspekt widmet sich die Beantwortung der dritten Forschungsfrage im neunten Kapitel. In diesem Teil der Masterarbeit wird – auf den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs Bezug nehmend – diskutiert, inwieweit die Organisation „Schule“ als psychosoziale Einrichtungen oder als ein Spezialfall psychosozialer Einrichtungen verstanden werden kann.

Die Beantwortung der vierten und letzten Forschungsfrage baut auf den Ergebnissen der ersten drei Forschungsfragen auf und zielt auf die Diskussion der daraus folgenden Konsequenzen für Kooperationsprozesse zwischen Schule und außerschulischen Organisationen (Kapitel 10).

Erwartete Ergebnisse

Die Ergebnisse der Systematic Literature Review (Kapitel 2, 3 und 8) dienen als Grundlage für das weitere Vorgehen der Masterarbeit, das sich an einem hermeneutischen Verfahren anlehnt. Dabei handelt es sich um Faktoren, die als bedeutsam für interorganisationale Kooperationsprozessen genannt werden. In der vorliegenden Masterarbeit wird das Mentalisierungskonzept als ein Konzept dargestellt, vor dessen Hintergrund durch die bzw. in der Organisation hervorgerufene psychische und soziale Herausforderungen verstanden werden können (Kapitel 6 und 7). Das Konzept Mentalisieren dient als theoretischer Bezugsrahmen, vor dessen Hintergrund diskutiert wird, inwieweit spezifische Aspekte von Kooperationsprozessen zwischen einzelnen Organisationen, die in aktuellen Forschungsbeiträgen genannt werden, zum Gelingen von Kooperationsprozessen beitragen bzw. diese erschweren.

Ziel der Arbeit ist es, Aspekte zu erheben, die in Beiträgen über die Zusammenarbeit mehrerer Organisationen im psychosozialen Arbeitsfeld genannt werden und diese Aspekte aus mentalisierungstheoretischer Perspektive zu analysieren und als förderlich oder hinderlich zu identifizieren. Diese Erkenntnisse dienen als Grundlage für die Diskussion daraus resultierender Konsequenzen für Kooperationsprozesse zwischen Schule als Organisation und außerschulischen Organisationen.

1 Begriffsbestimmungen

Die Erläuterungen über das Verständnis der Begriffe Organisation und Kooperation bzw. Zusammenarbeit werden in jeweils zwei Teile gegliedert. Beide Begriffe werden zunächst aus sozialwissenschaftlicher Sicht mit Autoren*Autorinnen (Spieß 2004, 2007; Balz, Spieß 2009) vorgestellt, auf die auch in Beiträgen verwiesen wird, die Kooperationsprozesse im Kontext Schule behandeln (Fussnagl, Gräsel 2012; Pröbstel, Soltau 2012) bzw. die Begriffe Organisation/Kooperation im pädagogischen Kontext diskutieren (Feld, Seitter 2016). Dieses allgemeine Begriffsverständnis wird daran anschließend um ein spezifisch psychoanalytisches Verständnis von Organisation (1.1.1) und Kooperation (1.2.1) erweitert. Das ermöglicht in einem ersten Schritt, die Entscheidung zu argumentieren, mentalisierungstheoretische Konzepte als Referenzrahmen der Arbeit zu wählen.

1.1 Zur Klärung des Begriffs der Organisation

Das vorliegende Begriffsverständnis von *Organisationen* als Gegenstand der Überlegungen in dieser Masterarbeit muss im Vorfeld geklärt werden und orientiert sich an Beiträgen, die in der Masterarbeit Gegenstand der Forschung sind. In diesen Beiträgen wird oft auf Erika Spieß (2004, 2007) verwiesen. Aus diesem Grund wird zunächst ein allgemeines Begriffsverständnis erläutert, um es anschließend mit psychoanalytischen Perspektiven zu erweitern.

Spieß widmet sich gemeinsam mit Balz (2009, 65) dem Selbstverständnis einer sozialen Organisation. Dabei nehmen organisationale Strukturmomente eine besondere Rolle ein, denn sie bestimmen die Zielfindung, die Formulierung von Arbeitsstandards sowie das operationale Handeln der Organisation (ebd.). Gemeinsame Arbeitsziele gelten als ein entscheidendes Merkmal, das die Organisation maßgeblich bestimmt (Balz, Spieß 2009; Feld, Seitter 2016). Die Ziele einer Organisation bewegen sich zwischen den Wirtschaftlichkeitszielen, im Falle sozialer Organisationen in Form der Kostendeckung, und fachlich begründeten Sachzielen, die die Leistung einer Organisation bestimmen (Balz, Spieß 2009, 66). Auch Feld und Seitter (2016, 63) sehen das Organisieren als Mittel zum Zweck, ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Sie widmen sich in ihrem Beitrag zur *Organisation und Theorie* einer pädagogischen Klärung des Organisationsbegriffs. Organisieren bedeutet ihrem Begriffsverständnis folgend einzelne Handlungen einzuordnen und abzustimmen, um Arbeitsprozesse effektiv und effizient verwirklichen zu können (Feld, Seitter 2016, 63). Für die Realisierung dieser Arbeitsprozesse spielt das Verständnis für die Aufgabe eine wichtige Rolle:

„Die eigene Aufgabe zu kennen und umzusetzen, sie in Beziehung zu setzen zu den Aufgaben

anderer und das Zusammenspiel als Voraussetzung für die gelingende Realisierung des Gesamtziels zu erkennen – in struktur- und prozessbezogener Perspektive – zielt auf den zentralen Definitionskern des Organisierens und zeigt gleichzeitig eine hohe Affinität zu Zieldimensionen pädagogischen Handelns.“ (Feld, Seitter 2016, 70)

Nach diesen Ausführungen kann festgestellt werden, dass dem Wissen um die eigene Aufgabe im pädagogischen Begriffsverständnis von Organisation maßgebliche Bedeutung für gelingende Arbeitsprozesse beigemessen wird. Die mit der Erfüllung dieser Aufgabe einhergehenden Gefühle, die von den Beteiligten als bedrohlich erlebt werden können und das Erreichen der Zielsetzung beeinträchtigen oder gar verhindern können, wird in diesem Verständnis von Organisation jedoch nicht in die Überlegungen miteinbezogen. Diesem Aspekt kann durch ein psychoanalytisches Verständnis von Organisation Rechnung getragen werden und erweitert das hier dargestellte Verständnis von Organisation, wie der Inhalt des folgenden Kapitels darstellt.

1.1.1 Ergänzungen aus psychoanalytischer Perspektive

Der Group-Relations-Ansatz, der am *Tavistock Institute of Human Relations* entwickelt wurde, ermöglicht, Organisationen unter Berücksichtigung darin entstehende psychodynamische Prozesse zu verstehen. Dieser Ansatz ermöglicht ein Verständnis von Organisationen mit Hilfe von psychoanalytischen Grundannahmen (z.B. Datler, Wininger 2014). Wie die oben genannten Autoren*Autorinnen (Balz Spieß 2009; Feld, Seitter 2016), sehen auch Vertreter*Vertreterinnen des Group-Relations-Ansatzes die *Primäre Aufgabe* als einen wichtigen Aspekt beim Verständnis der Zwecke und Abläufe einer Organisation an.

Eine primäre Aufgabe gibt Aufschluss darüber, warum die Organisation als solche existiert und welche Funktion sie erfüllt (Obholzer 2000; Hirschhorn 2000). Für das Verständnis von Organisationen ist die Erkenntnis von Bedeutung, „dass das Konzept der primären Aufgabe einer Organisation nicht nur zuallererst im Bewusstsein aller ihrer Mitglieder besteht, sondern dass es im Lichte der äußeren Umgebung ständig revidiert wird“ (Obholzer 2000, 80). Die Beziehung einer Organisation zur Umwelt hat demnach einen erheblichen Einfluss darauf, welche primäre Aufgabe eine Organisation innehat bzw. ob und wie diese verändert werden muss, um weiterhin als Organisation überleben zu können. Vor dem Hintergrund dieser umweltlichen Einflüsse ist es deshalb notwendig, sich sowohl als einfaches Organisationsmitglied als auch als Leitungsperson ständig über die primäre Aufgabe im Klaren zu sein und gleichzeitig Veränderungen wahrzunehmen, die für die Erfüllung der primären Aufgabe angestoßen werden müssen. In Abhängigkeit zur primären Aufgabe und ihrer etwaigen Veränderung, wandeln sich auch die Funktionsweise, die Struktur und die Ausstattung mit Mitarbeitern*Mitarbeiterinnen der Organisation (Obholzer 2000, 80). Die primäre Aufgabe zeigt somit auch die Grenzen einer

Organisation auf, wie sie beschaffen ist und welchem Zweck sie nachgeht (Hirschhorn 2000, 99). Ohne die Festlegung des Zweckes der Organisation könnte diese nicht weiter existieren, folglich würde das Scheitern an der primären Aufgabe oder deren Nicht-Erfüllung, die Existenz der Organisation bedrohen. Deshalb müssen auch Faktoren festgelegt werden, die für die Erfüllung der primären Aufgabe essenziell sind und das Schaffen einer Struktur ermöglichen, in der effektiv gearbeitet werden kann (Obholzer 2000, 81). „Hier geht es um Parameter wie die für effektives Arbeiten nötige Gruppengröße, Klarheit von Aufgaben und Rollen sowie Grenzen, die verschiedene mit der Arbeit zusammenhängende Faktoren differenzieren“ (ebd.). Die Beachtung der alltagspraktischen Faktoren ist demnach für die Legitimierung und das Überleben einer Organisation unumgänglich. Mit der primären Aufgabe einer Organisation geht jedoch auch das primäre Risiko (Hirschhorn 2000) einher, an der Aufgabe zu scheitern bzw. sie nicht erfüllen zu können. Dieses Risiko ist zwar nicht offenkundig, dafür aber unablässig präsent und geht für alle Organisationsmitglieder mit starken psychischen und sozialen Schwierigkeiten einher, deren Bewältigung eine Herausforderung darstellen (Steinhardt, Datler 2005, 215). Steinhardt und Datler (2005, 216) verorten die Arbeit der Mitglieder einer Organisation in einem „triadischen Feld“ das

- zum einen durch die Anforderungen im Zusammenhang mit der Erfüllung der primären Aufgabe,
- zum anderen durch die strukturellen und dynamischen Eigenschaften der Organisation und
- zum dritten dadurch, wie das Individuum erlebt und empfindet, bestimmt wird.

Die Kombination dieser drei Faktoren, kann zum Aufkommen starker Gefühle führen, die das einzelne Organisationsmitglied zu überwältigen drohen (Steinhardt, Datler 2005, 216). Die bewusste Wahrnehmung der in diesem triadischen Feld geweckten Gefühle soll deshalb bestmöglich vermieden werden. Um zu gewährleisten, dass diese psychischen Prozesse unbewusst bleiben, werden ebenfalls unbewusste Abwehraktivitäten eingesetzt.

Sie werden innerhalb der für die Organisation spezifischen Kultur entwickelt und können diese Gefühle regulieren und erträglich machen. Entwickelt eine Organisation eine spezifische Kultur, eine Struktur und Funktionsmodalitäten, hängt das von verschiedenen aufeinander bezogenen Faktoren ab, die für die Erfüllung der primären Aufgabe von höchster Bedeutung sind (Menzies 1974, 189f.). Diese Faktoren umfassen Beziehungen zur Umwelt und damit zusammenhängende Belastungen, technische Mittel für die Ausübung der Aufgabe sowie die Bedürfnisse der Organisationsmitglieder, allen voran dem Bedürfnis nach Unterstützung bei der Angstbewältigung, die auch zur Entwicklung von psychosozialen Abwehrmechanismen führen:

„Das unbewusste Bedürfnis der Organisationmitglieder, dass sie innerhalb der Organisation vor belastenden, ängstigenden Affekten geschützt sind bzw. darin unterstützt werden, sie auszuhalten, zu regulieren und zu ertragen, führt zur Entwicklung von psychosozialen Abwehrmechanismen, die zum Bestandteil der Strukturen, der Funktionsmechanismen und der Kultur einer Organisation werden.“ (Steinhardt, Datler 2005, 218)

Wichtig dabei ist, dass diese Abwehraktivitäten als „funktional“ angesehen werden, solange sie die Erfüllung der primären Aufgabe fördern (Steinhardt, Datler 2005, 216). Die Funktionalität dieser Abwehraktivitäten hängt aber von der Intensität der aufkommenden Gefühle ab. Werden diese zu stark, können Abwehraktivitäten entstehen, die dem Zweck der Organisation, d.h. der Erfüllung der primären Aufgabe, abträglich sind (ebd.). Um die Funktionalität der Organisation wiederherzustellen und die Erfüllung der primären Aufgabe zu befördern, helfen das Bereitstellen von Räumen (sowohl physische in Form von bspw. Fallbesprechungsgruppen, als auch psychische in Form des Containment (s.u. Kapitel 6.2.4, 8.1.2)), in denen belastende Gefühle, die in Zusammenhang mit der Arbeit in der Organisation aufkommen, verarbeitet werden können und nicht mehr abgewehrt werden müssen. Psychoanalytisch orientierte Konzepte helfen dabei, diese Räume zu schaffen und werden auch bei der Beratung von Organisationen eingesetzt (Lohmer, Möller 2014; Obholzer 2000; Steinhardt, Datler 2005).

1.2 Zur Klärung der Begriffe Kooperation/Zusammenarbeit

Auf Spieß (2004, 2007) wird sowohl in Beiträgen zur Kooperation zwischen sozialen Organisationen (Balz, Spieß 2009) als auch im Zusammenhang mit Kooperation im schulischen Kontext (Fussnagl, Gräsel 2012; Pröbstel, Soltau 2012) verwiesen. Aus diesem Grund wird auch in dieser Masterarbeit auf die Definition der Begriffe Kooperation und Zusammenarbeit auf Spieß (2004, 2007) zurückgegriffen, deren offene Definition von *Kooperation* zugleich die wichtigsten Merkmale dieses Prozesses anführt:

„Kooperation zeichnet sich durch bewusstes und planvolles Herangehen bei der Zusammenarbeit sowie durch Prozesse der gegenseitigen Abstimmung aus. Von den Partnern der Kooperation werden die öffentlich anerkannten Regeln und Verfahren akzeptiert. Kooperation besteht aus dem Grundgedanken von Gegenseitigkeit bzw. der Reziprozität. Kooperation gilt somit auch als eine sozialetische Norm, als Strukturprinzip von Gruppen und Organisationen sowie als Verhalten bzw. Interaktionsform“ (Spieß 2007, 339).

Soll Kooperation in dieser beschriebenen Form gelingen, müssen Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten für die gemeinsame Zielabstimmung vorliegen. Gemeinsame Ziele bzw. Aufgaben, die es zu erreichen gilt, wurden bereits in Kapitel 1.1 in Form der *primären Auf-*

gabe als zentrales Moment organisationalen Arbeitens genannt und sind auch der Bezugsrahmen von Kooperationsprozessen (Spieß 2004, 199). Die Gestaltung von Arbeitsprozessen, bei der auf die gegenseitige Absprache und Abstimmung Rücksicht genommen wird, wirkt sich positiv auf die Förderung von Kooperationsprozessen aus (Spieß 2007; Kuper, Kapelle 2012). Außerdem bedarf es der gegenseitigen Unterstützung und genügend Zeit, um Vertrauen in die Kooperationspartner*innen zu gewinnen (Spieß 2007, 339). Des Weiteren erfordert gelingende Kooperation Entscheidungs- und Handlungsfreiheit der Beteiligten (ebd.; vgl. Spieß 2004). Ähnlich wie Spieß (2007; 2004) betont auch Whittington (2003, 16; zit.n. Morrison, Glenny 2012, 369) aktive Beziehungsprozesse in Handlungen. Er spricht dabei aber nicht von Kooperation, sondern von “Collaboration”, was hier als Zusammenarbeit übersetzt wird: “Partnership is a state of relationships, at organizational, group, professional or interprofessional level, to be achieved, maintained, and reviewed; and Collaboration is the active process of partnership in action.”

Vertrauen in das Gegenüber, sich untereinander abzustimmen, mit anderen Worten in Beziehung zu treten, sind demnach tragende Aspekte der Kooperation bzw. Zusammenarbeit. In Kooperationen muss also in Beziehung getreten werden, um sich absprechen und abstimmen zu können. „Das in einer Kooperation gegebene Beziehungsverhältnis der Interaktionspartner führt aber auch zu gegenseitiger Abhängigkeit im Zuge der Zielerreichung“ (Spieß 2007, 340). Diese Abhängigkeit zwischen den Beteiligten kann als konfliktreich erlebt werden, ist aber ein zentraler Aspekt von Kooperationsprozessen. In Konflikten versuchen die Beteiligten scheinbar unvereinbare Handlungen zu verwirklichen (ebd.). Die Gegenseitigkeit und Reziprozität der Beteiligten in einem Konflikt sind eine Voraussetzung dafür, dass Kooperation erst notwendig wird. Spieß (2007, 339) zufolge zeichnet sich Kooperation durch Zusammenarbeit aus, weil in ihr bewusst und planvoll gehandelt und Kooperationsprozesse aufeinander abgestimmt sind, was nur durch Zusammenarbeit möglich ist.

„Für das Gelingen von Kooperation bedarf es Möglichkeiten der Zielabstimmung und des Informationsaustausches, wechselseitiger Kommunikation (Kommunikation und Interaktion) und gegenseitiger Unterstützung, konstruktiver Problemdiskussionen und einer längeren Zeitspektive, in der die Form der Kooperation erprobt wird und sich das *Vertrauen* in den jeweiligen Kooperationspartner [*die jeweilige Kooperationspartnerin; Anm.d.V.] entwickeln kann.“ (Spieß 2007, 339; H.i.O.)

In diesem Sinn können Zusammenarbeit und Kooperation als angrenzende Begriffe beschrieben werden und werden deshalb in der vorliegenden Masterarbeit synonym verwendet. Arbeitsgruppen gelten als eine Form von Kooperation (Balz, Spieß 2009, 93ff.). Ein psychoanalytisches Verständnis von Kooperation als „Strukturprinzip von Gruppen und Organisationen“

(Spieß 2007, 339) kann mit Bion (1971) und seinem Modell der Gruppe dargestellt werden.

1.2.1 Ergänzungen aus psychoanalytischer Perspektive

Wilfred R. Bion trug mit ersten Experimenten und Beobachtungen von gruppentherapeutischen Settings maßgeblich zum Verständnis von Gruppen als Kooperationen bei und bildet daher den Bezugsrahmen für die folgenden Ausführungen. Kooperation, als die Abstimmung mit anderen, versteht Bion als ein beständiger Bestandteil im Leben jedes Individuums: „[J]eder, der irgendwie Kontakt mit der Realität hat, [schätzt; Anm.d.V.] ständig die Einstellung seiner Gruppe zu ihm selbst bewusst und unbewusst ab ...“ (Bion 1971, 31; zit.n. Lazar 1994, 87f.). Die Gruppe nach Bion (1971) ist ein „konservatives Gebilde, das in erster Linie nur das eine Ziel vor Augen hat, nämlich *sich selbst zu erhalten* – und zwar möglichst ohne jegliche Spannung“ (Lazar 1994, 89; H.i.O.). Bereits in Kapitel 1.1 stellte sich die Organisation als Gruppe mit einer gemeinsamen primären Aufgabe dar, die unter der bestmöglichen Vermeidung bzw. Abwehr in diesem Zusammenhang aufkommender unangenehmer Gefühle erfüllt werden soll (Steinhardt, Datler 2005, 216ff.).

Die Gruppe stellt sich Bion zufolge aus einer „Dreiheit“ zusammen: der *Gruppenmentalität*, der *Gruppenkultur* und den *Bedürfnissen der Einzelnen* (Lazar 1994, 96). Diese „Dreiheit“ steht in wechselwirkender Spannung. In der Gruppe können nie alle Wünsche und Bedürfnisse befriedigt werden. Die „*charakteristische Gruppenkultur*“ gibt der Gruppe die Möglichkeit, Einzelbedürfnisse doch zu befriedigen (Bion 1971, 39; zit.n. Lazar 1994, 91). Die *Gruppenmentalität* als „kleinster gemeinsamer Nenner“ garantiert das Funktionieren der Gruppe, auch wenn Wünsche der einzelnen Beteiligten der Kooperation Belastungen und Spannungen in der Gruppe erzeugen (ebd., 96f.). Als Gruppenmentalität fasst Bion drei Hauptstrategien oder Grundannahmen zusammen, durch die sie sich am Leben hält (Bion 1971, 45; zit.n. Lazar 1994, 99). Diese drei Grundannahmen sind *Abhängigkeit*, *Kampf/Flucht* oder *Paarbildung*. Für die Definition greife ich auf Lazars (1994, 99f.) Zitation von Hinshelwoods Dictionary of Kleinian Thought zurück:

„I. Aus der *Grundannahme Abhängigkeit* entsteht eine Gruppe, deren Mitglieder sich, allerdings oft enttäuscht an die weisen Worte des Gruppenführers klammern, als würden sie annehmen, alles Wissen, Gesundheit und Leben sei in ihm zu finden und nur über ihn für jedes Mitglied zu erlangen.

II. In der *Grundannahme Kampf/Flucht* versammeln sich die Mitglieder um den aufregenden und gewaltsamen Gedanken, dass es einen Feind gibt, den es zu identifizieren gilt, und dass die Mitglieder in einer konformistischen Phalanx von ihrem Führer entweder *gegen* diesen Feind oder aber in *Flucht vor ihm* geführt werden. Ein solcher Feind kann die ‚Neurose‘ selbst in einer

therapeutischen Gruppe sein oder ein Mitglied der Gruppe selbst oder ein entsprechendes feindliches Objekt außerhalb der Gruppe (ein äußerer Feind).

III. die *Grundannahme Paarbildung* schließlich erfüllt die Gruppe mit einer geheimnisvollen Art von Hoffnung, oft mit konkreter Paarbildung zwischen zwei Mitgliedern oder einem Mitglied und dem Führer/der Führerin auf der Verhaltensebene, als teilten alle denselben Glauben, dass irgendeine großartige neue Idee (oder ein Individuum) aus dem Koitus dieses Paares entstehen wird (ein messianischer Glaube)“ (Hinshelwood, 225, zit.n. Lazar 1994, 99f.; H.i.O)

Die hier dargestellten Grundannahmen stellen Formen der Gruppendynamik dar, die für das Verständnis von Kooperationsprozessen von Bedeutung sind, weil die Gefahr besteht, dass die primäre Aufgabe, das gemeinsam abgestimmte Ziel der Kooperation, aus den Augen verloren wird. Das stellt vor allem deshalb eine Gefahr dar, weil die Gruppendynamik, als Art und Weise wie Gruppen funktionieren, unbewusst und über weite Strecken nicht reflektierbar ist. Alle Gruppenmitglieder sind folglich an der vorherrschenden Gruppendynamik automatisch und unvermeidlich beteiligt (Lazar 1994, 102). Die Dynamik in der Gruppe oszilliert zwischen den als Grundannahmen skizzierten Formen, auch wenn oft eine Grundannahme vorherrschend ist (ebd., 100). Die verschiedenen als Grundannahmen dargestellten Formen der Gruppendynamik „stehen nicht im Konflikt miteinander; sie lösen einander ab“ (Bion 1971, 70; zit.n. Lazar 1994, 103). Gegenüber der oben skizzierten Grundannahmen-Gruppen steht Bion (1971) zufolge die funktionierende Arbeits-Gruppe.

Das Modell der funktionierenden Arbeits-Gruppe zeigt auf, wie Gruppen durch Kooperation ihre Funktion erfüllen und ihrer Arbeit nachgehen können, um ihr Ziel zu erreichen und damit ihre Primäraufgabe (s.u. Kapitel 1.2.1) auszuführen (Lazar 1994, 103). Neben erforderter Kooperation und Anstrengung setzt die Etablierung einer funktionierenden Arbeits-Gruppe den Bezug zur Wirklichkeit, Frustrationstoleranz und die Kontrolle über Gefühle voraus (Lazar ebd., 103). Ein weiteres Merkmal einer funktionierenden Arbeits-Gruppe ist der erfolgreiche Einsatz von Kommunikation (ebd., 104). „Durch die notwendige und vorhandene Frustrationstoleranz können neue Ideen generiert werden, die zu diesen Handlungen führen, anstatt dass sie ‚vergöttlicht‘, ‚verleugnet‘ oder ‚ausgeschieden‘ werden müssen“ (ebd.). Die Arbeits-Gruppe weist durch ihre Handlungsbereitschaft und sich entwickelnden Ideen eine Aktivität auf, die mit den Grundannahmen-Gruppen, die sich der Idee entgegensetzt und sie zum Scheitern bringen möchte, in ständigem Konflikt steht (Grinberg 1993, 31; zit.n. Lazar 1994, 104). Dieser Konflikt kann sich auf verschiedenen Ebenen, d.h. in verschiedenen Subgruppen äußern: Individuum – Gruppe, Idee – Gruppe oder Grundannahme-Gruppe – Arbeits-Gruppe (Lazar 1994, 104).

„Die spezialisierte Arbeits-Gruppe muss also nicht nur die Grundannahme in Sicherheit bewahren, sondern sie auch in Arbeit umwandeln, ohne sie als legitime und notwendige unbewusste Strömung zu negieren oder sonst abzublocken. Diese Gratwanderung, mit Kontakt auf beiden Seiten, zum einen zur Grundannahme und zum anderen zur Realität, zur Aufgabe und zum geeigneten Handeln, ist die Funktion der Arbeits-Gruppe“ (Lazar 1994, 105).

Dynamische Prozesse, wie in den obigen Grundannahmen skizziert, müssen deshalb in ihrem Einfluss auf die Arbeit minimiert werden, weil die Umsetzung der Grundannahmen Gefahren für die Erfüllung der primären Aufgabe (s.o. Kapitel 1.1.1) birgt, da diese über weite Strecken nicht bewusst und damit nicht reflektierbar sind. Auch die Legitimation der Arbeits-Gruppe wird gefährdet, wenn Grundannahmen in Handlungen umgesetzt werden (Bion 1971, 115; zit.n. Lazar 1994, 105). Eine funktionierende Arbeits-Gruppe zeichnet sich also dadurch aus, zwischen der Dynamik der Gruppe in Form der Grundannahmen auf der einen und der Realität auf der anderen Seite so vermitteln zu können, dass Arbeitsprozesse, und eben auch Kooperationsprozesse, stattfinden können. Insbesondere der Leitungsfunktion kommt die Aufgabe zu, dynamische Prozesse in der Gruppe zu reflektieren und damit für die Gruppe zugänglich zu machen, um Veränderungen erst möglich zu machen. Ausschlaggebend bei der Etablierung und Aufrechterhaltung einer Arbeits-Gruppe ist deshalb die Rolle der Führungsperson: „[U]m eine Arbeits-Gruppe erfolgreich führen zu können, bedarf es im wesentlichen drei Eigenschaften: *Erfahrung, Kontakt mit der äußeren Realität und Autorität in der Gruppe*“ (Lazar 1994, 106). Darüber hinaus muss die Führungsperson die Primäraufgabe der Gruppe auf der einen Seite kennen und darf sich auf der anderen Seite von dem Druck der Grundannahmen-Gruppenmentalität nicht aus der Ruhe bringen lassen (ebd.).

Mit den Ausführungen zu Bions Modell der Arbeits-Gruppe konnte dargestellt werden, dass Menschen sich beständig in Abhängigkeit zu einer Gruppe sehen und wir deshalb auch beständig nach der Befriedigung innerer unbewusster Wünsche und Bedürfnisse streben. Dieses Streben steht in direkter Spannung mit der Gruppenmentalität, die Bion zufolge in den drei Hauptstrategien (*Abhängigkeit, Kampf/Flucht oder Paarbildung*) verfolgt wird und die in ihrer spezifischen Dynamik die Erfüllung der primären Aufgabe maßgeblich beeinflussen. Die Grundannahmen-Gruppen, die unter diesen Hauptstrategien operieren, schrecken vor der Weiterentwicklung zu einer funktionierenden Arbeits-Gruppe ab. Kooperationsprozesse, wie sie im Modell der funktionierenden Arbeits-Gruppe nach Bion (1971) dargestellt wurden, erfordern ausgesprochene Ideen, die einen Bezug zur Realität aufweisen, d.h. Kommunikation als Schlüssel der Vermittlung zwischen den Bedürfnissen des einzelnen Organisationsmitglieds bzw. der Gruppenmentalität in Form der Grundannahmen und der primären Aufgabe der Organisation,

welche die Existenz der Organisation legitimiert (siehe dazu auch Kapitel 1.1.1).

Bereits in den Ausführungen zum allgemeinen Begriffsverständnis wurde mit Spieß (2007) erläutert, dass sich Kooperation durch notwendige Reziprozität auszeichnet, die konfliktreich sein kann. Das Verständnis von Kooperation zeichnet sich durch die Abstimmung zwischen den Kooperationspartnern*partnerinnen über gemeinsame Ziele und Aufgaben aus. Das kann nur durch Absprache also Kommunikation gelingen. Die Abstimmung in der Organisation und mit den Kooperationspartnern*partnerinnen geht aber mit Gefühlen einher, die maßgeblichen Einfluss auf die Dynamik in und zwischen den Gruppen haben. Die Erweiterung durch das psychoanalytische Modell der Arbeits-Gruppe nach Bion (1971) ermöglicht die Dynamik dieser konfliktreichen Kooperationsprozesse genauer zu betrachten und zu verstehen. Durch dieses spezifische Begriffsverständnis wird außerdem in den Blick genommen, inwieweit Kooperation die Fähigkeit der einzelnen Organisationsmitglieder bzw. der Führungspersonen voraussetzt, eigene innere Zustände zu reflektieren, um ihren Einfluss auf Kooperationsprozesse bewusst zu machen und die Veränderung dieser automatischen Prozesse zu bewirken. Kann das innerhalb der Organisation und in der Zusammenarbeit mit anderen Organisationen nicht gewährleistet werden, besteht die Gefahr, das gemeinsame Ziel der Kooperation aus den Augen zu verlieren. Ein psychoanalytisches Verständnis von Kooperationen nimmt genau diese unbewusste Dynamik und deren Einfluss auf Kooperationsprozesse in den Fokus der Betrachtung.

Wie bereits oben kurz erläutert, handelt es sich bei der Mentalisierungstheorie um ein Konzept aus einer psychoanalytischen Denktradition, das genau diese Fähigkeit, über innere Zustände bei sich und anderen nachzudenken und Verhalten als Manifestation dieser inneren Zustände zu verstehen, in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt und daher als theoretischer Bezugsrahmen gewählt wurde. Das Vorverständnis des Mentalisierens ermöglicht, in der Organisation bzw. durch Kooperationsprozesse hervorgerufene psychische und soziale Herausforderungen, wie sie im Zuge der Begriffsdiskussion skizziert wurden, differenzierter zu verstehen und stellt ein Argument für die Wahl des theoretischen Bezugsrahmens dar. Bevor ich mich der Darstellung des theoretischen Bezugsrahmens näher widme, stelle ich die Erhebung des aktuellen Forschungsstand vor und identifiziere mögliche Forschungslücken (Kapitel 3). Das dafür gewählte methodische Vorgehen der Erhebung, die Systematic Literature Review, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

2 Methodisches Vorgehen: Systematic Literature Review

Okoli (2015) stellt einen Leitfaden für eine Systematic Literature Review vor. In dessen Anlehnung lege ich hier das methodische Vorgehen der Literaturrecherche dar. In den einzelnen Abschnitten gehe ich darauf ein, wie diese Schritte in meiner Masterarbeit zur Anwendung kommen.

1. Den Zweck der Systematic Literatur Review identifizieren

Okoli (2015, 882) hält folgende Ziele einer Literaturübersicht fest: “summarize existence evidence, identify gaps in current research, and provide a framework for positioning research endeavors.” Die Systematic Literature Review dieser Masterarbeit dient der Erhebung des Forschungsstands zum Thema Kooperationsprozesse zwischen Organisationen aus psychosozialen Arbeitsfeldern und/oder Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Organisationen. Anhand dieser Ergebnisse werden Forschungslücken identifiziert (Kapitel 3.1.3; 3.2.3), auf deren Grundlage das Forschungsvorhaben in Form von forschungsleitenden Fragestellungen festgelegt wird (Okoli 2015, 884; Kapitel 3.3). Die Ergebnisse der Literaturübersicht bilden den Forschungsgegenstand und werden im weiteren Verlauf der Masterarbeit weiter ausgearbeitet.

2. Das Screening festlegen

In diesem Schritt werden zunächst Kriterien festgelegt, die entscheidend für die Aufnahme von Beiträgen in die Literaturprüfung sind. Okoli (2015, 884) fasst diesen Schritt als „sceening for inclusion“ zusammen. Es muss explizit dargelegt werden, welche Kriterien die Beiträge erfüllen müssen, um in die Literaturübersicht aufgenommen zu werden. In der Systematic Literature Review dieser Masterarbeit handelt es sich zum einen um strukturelle Kriterien, um den Umfang der Arbeit einzugrenzen. Es werden bevorzugt Beiträge aufgenommen, die sich auf die vergangenen zehn bis zwanzig Jahre begrenzen, um ein Bild des aktuellen Forschungsstands zu erhalten. Empirische Studien werden nur aufgenommen, wenn sie sich auf den europäischen Raum beziehen. Zum anderen wurden auch inhaltliche Kriterien festgelegt. Sie orientieren sich an dem Thema der Masterarbeit. Es wurden zunächst nur Beiträge in die Literaturüberprüfung aufgenommen, die sich mit Zusammenarbeit oder Kooperation im Kontext Schule beschäftigen. Die nach dieser ersten Erhebung erfolgten Identifizierung von Forschungslücken (Kapitel 3.1.3) legt dar, dass eine Erweiterung der Recherche notwendig ist und auch Beiträge in die Literaturüberprüfung aufgenommen werden, die sich mit Kooperationsprozessen im Kontext psychosozialer Organisationen beschäftigen. Welches Begriffsverständnis von Organisation

und Zusammenarbeit bzw. Kooperation vorliegt ist auch ein Aspekt, der Einfluss auf das Screening hat und wurde deshalb zu Beginn expliziert (Kapitel 1).

3. Die Durchführung der Literaturrecherche

Dieser Schritt umfasst die Darstellung der Literaturrecherche. Für die Literaturrecherche habe ich mehrere verschiedene Suchmaschinen und Kataloge genutzt. Ich habe mit der Suche in den Bibliothekskatalogen der Universität Wien (u:search) gestartet und habe diese Ergebnisse mit Suchen auf peDOCS und GoogleScholar erweitert. Ich habe systematisch nach Begriffen und Begriffskombinationen gesucht. Diese Suchanfragen umfassten Schlagwörter, die das Thema der Masterarbeit betreffen wie bspw.:

- Zusammenarbeit/Kooperation/Kollaboration Schule
- Zusammenarbeit/Kooperation/Kollaboration Schule Jugendhilfe
- multi-agency working
- interorganisational working u.A.

4. Das Extrahieren der Informationen

Dieser vierte Schritt folgt auf das „screening for inclusion“, in dem Kriterien festgelegt wurden, nach welchen die Beiträge in die Literaturübersicht aufgenommen werden (s.o. 2. Schritt). „After reviewers have identified all the studies that should be included in the review, they need to systematically extract the applicable information from each study.“ (Okoli 2015, 884) Es werden anwendbare Informationen exzerpiert, damit diese im nächsten Schritt aufbereitet werden können. Für die Masterarbeit anwendbare Informationen sind zum Beispiel genannte Herausforderungen oder Voraussetzungen für interorganisationale Kooperationen.

5. Die Zusammenführung der Beiträge

Die erhobenen Beiträge werden im letzten Schritt zusammengeführt. Die Ausführungen stellen erste Ergebnisse der Masterarbeit dar, die den Grundstein für das weitere Vorgehen bilden und veranschaulichen den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs (3.1; 3.2) sowie in diesem Zusammenhang identifizierbare Forschungslücken zum Themenbereich der Zusammenarbeit zwischen Organisationen sowie Kooperationsprozesse zwischen Schule und außerschulischen Organisationen (3.1.3; 3.2.3). Diese Forschungslücken habe ich zum Anlass genommen, die forschungsleitenden Fragestellungen dieser Masterarbeit zu formulieren (Kapitel 3.3). Die detaillierte Ausarbeitung der erhobenen Beiträge erfolgt vor dem Hintergrund dieser forschungsleitenden Fragestellungen. Die Erhebung des Forschungsstands dient demnach zugleich der Erhebung des Forschungsgegenstands und stellen damit erste Ergebnisse der Masterarbeit dar.

3 Erhebung des aktuellen Forschungsstands und Identifizieren von Forschungslücken

Der aktuelle Forschungsstand über Kooperationsprozesse zwischen Schule und außerschulischen Organisationen ist der Forschungsgegenstand dieser Masterarbeit und wurde mit einer Systematischen Literaturübersicht erhoben. Zunächst stelle ich jene Beiträge vor, die im Zuge der Systematischen Literaturübersicht zum Bereich der Kooperationsprozesse im Kontext Schule erhoben wurden. Dieses Unterkapitel teilt sich in zwei Abschnitte, wobei der erste Abschnitt (Kapitel 3.1.1) die Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Organisationen darstellt und dabei die häufig genannte Kooperationspartnerin der Kinder- und Jugendhilfe exemplarisch dargestellt wird. Der zweite Abschnitt (Kapitel 3.1.2) widmet sich der Darstellung von Beiträgen, die die Zusammenarbeit im Kontext Schule aus mentalisierungstheoretischer Sicht betrachten. Die Beschreibung des Forschungsstands zu Kooperationsprozessen zwischen Organisationen aus dem psychosozialen Bereich, werden ebenfalls dieser Unterteilung unterzogen. In Kapitel 3.2.1 werden Beiträge vorgestellt, die Kooperationsprozesse zwischen psychosozialen Bereich beschreiben. In Kapitel 3.2.2 werden Beiträge vorgestellt, die sich mit Kooperationsprozessen aus mentalisierungstheoretischer Sicht auseinandersetzen. Die Identifizierung der Forschungslücken folgen jeweils am Ende der Unterkapitel (3.1.3; 3.2.3). Die Darstellung dieser ersten Ergebnisse der Systematischen Literaturübersicht endet mit der Ausführung der forschungsleitenden Fragestellungen und dem weiteren Vorgehen der Masterarbeit (3.3).

3.1 Kooperationsprozesse im Kontext Schule

Der Wechsel vom Verständnis von Schule als bloßes Gebäude, in dem pädagogische Beziehungen zwischen der Lehrperson und den Zöglingen stattfinden, zum Verständnis von der Institution Schule in ihrer Organisiertheit stellte einen Perspektivenwechsel der vorherrschenden kulturwissenschaftlich-geisteswissenschaftlich geprägten akademischen Pädagogik dar (Terhart 2018, 49). Die dadurch betonte institutionelle Charaktereigenschaft der Schule wurde als Bedrohung für die gestaltende Autonomie der Lehrkräfte im Unterricht angesehen und daher als vom System aufgezwängter „*Schulmechanismus*“ (ebd.) interpretiert. Eine weitere Wende in der Mitte der sechziger Jahre von der geisteswissenschaftlich dominierten Pädagogik zur sozialwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft initiierte eine Neuausrichtung der Schulpädagogik, die nicht zuletzt durch Ausführungen zum *heimlichen Lehrplan* (Zinnecker 1986; vgl.n. Terhart 2018, 49) zusätzlich angestoßen wurde. Schule in ihrer Organisiertheit reflektiert gesellschaftliche Prozesse und hat damit erheblichen Einfluss auf gesellschaftliche Strukturen und

deren Reproduktion. „Schule ist immer Teil ‚ihrer‘ Gesellschaft, und dies äußert sich in der Art und Weise, wie sie organisiert wird“ (Langenohl 2008, 818). Schule als organisiertes pädagogisches Feld besitzt außerdem eine Macht über pädagogische Prozesse, die in diesem Feld stattfinden. „Teilhabe an Schule ist eben erziehend – auch und insbesondere jenseits dessen, was auf curricularer und didaktischer Ebene durch LehrerInnen gezielt zu erreichen versucht wird“ (Terhart 2018, 49). Schule als eine Bildungsinstitution unterscheidet sich durch ihre aufgabenspezifische Konstruktion von anderen Organisationstypen (ebd., 50). In Anlehnung an Preisenböcker (2005, 59) identifiziert Langenohl (2008, 817) folgende organisationsspezifische Merkmale in Bezug auf die Schule:

„In Bezug auf die Schule kann man daher sagen, dass die Schule (1) bestimmte Ziele verfolgt (den Erziehungs- und Bildungsauftrag), dass sie (2) über eine interne Arbeitsteilung und Rollenstruktur verfügt (etwa Rollen unterschiedlicher FachlehrerInnen), dass sie (3) Mitglieder rekrutiert (LehrerInnen über eine Ausbildung, SchülerInnen durch Zwang) und dass sie (4) an einen oder mehrere physische Orte gebunden ist (die Schulgebäude), die die sozialen Situationen, die in ihnen stattfinden, beeinflussen (etwa durch die Anordnung von Tischen und Stühlen)“ (Anm.d.V.).

Der von Langenohl (2008) genannte Erziehungs- und Bildungsauftrag scheint für die Organisation Schule als Aufgabe, deren Erfüllung sie als *primäre Aufgabe* (s.o. Kapitel 1.1.2) in den Mittelpunkt ihrer Strukturen und ihres Handelns stellen sollte und auch gesetzlich in § 2 Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 80/2020 Schulorganisationsgesetz – SchOG) in folgendem Wortlaut verankert ist:

„§ 2. Aufgabe der österreichischen Schule

(1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.

Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (BGIB. Nr. 242/1962)

Auf den im Schulorganisationsgesetz beschriebenen Bildungsauftrag von Schule soll hier lediglich mit dem Zitat verwiesen werden, wird aber an späterer Stelle noch einmal aufgegriffen

(s.u. Kapitel 9). Festgehalten wird, dass im Schulorganisationsgesetz genannte Aspekte genauso auch in Leitbildern anderer Organisationen stehen könnten, die die Zielgruppe Kinder und Jugendliche haben.

Gerade das Ziel der Erfüllung des Bildungsauftrags ist von Uneinigkeit und Unklarheit geprägt (Böllert 2008, 8). Zum einen herrscht Unklarheit bei den Eltern darüber, wie sie ihre Bildungsverantwortung für ihren Nachwuchs wahrnehmen können und es setzt sich immer öfter die Ansicht durch, dass sich Eltern dieser Verantwortung gar nicht mehr bewusst sind und sie stattdessen gänzlich auf Bildungsinstitutionen übertragen (Böllert 2008, 8). Die Unterscheidung in internationalen Bildungsdiskursen zwischen informeller, nicht-formeller und formeller Bildung führt aber zu der Annahme, dass sich diese unterschiedlichen Bildungsprozesse zu verschiedenen Bildungsorten zuordnen lassen (ebd.). „Keiner dieser Orte ist für sich allein in der Lage, eine umfassende Bildung für alle zu gewährleisten. Konsequenterweise wird daher für die Zukunft eine Einbeziehung und wechselseitige Zusammenarbeit aller Bildungsorte gefordert“ (ebd., 15). Kooperation zwischen Schule als Bildungsinstitution und außerschulischen Organisationen als andere Bildungsorte ist demnach notwendig, um dem Bildungsauftrag nachkommen zu können.

Die Darstellung des aktuellen Forschungsstand zu Kooperationsprozessen im Kontext Schule gliedert sich in zwei Unterkapitel. Das erste Kapitel stellt Beiträge vor, die Kooperationsprozesse zwischen Schule und außerschulischen Organisationen am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe thematisieren (3.1.1). Das zweite Kapitel widmet sich der Darstellung von Kooperationsprozessen im Kontext von Schule aus mentalisierungstheoretischer Sicht (3.2.2).

3.1.1 Kooperationsprozesse zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe

In Beiträgen zur Zusammenarbeit von Schule mit außerschulischen Organisationen wird die Kinder- und Jugendhilfe häufig als Kooperationspartnerin genannt (Rakhkockhine 2006a; Rakhkockhine 2006b; Böllert 2008; Henschel u.a. 2008;). Zum einen in Beiträgen zur Schulentwicklung im Zusammenhang der Ganzttagsschule (Appel u.a. 2006; Deinet, Icking 2006; Thimm 2006; Böllert 2008) aber auch im Kontext der Zusammenarbeit dieser Organisationen in Form von Schulsozialarbeit (Oelerich 2000; Krüger, Stange 2008; Olk, Speck 2012).

Der Grund für diese häufige Thematisierung könnte in der bedeutenden Rolle liegen, die die Schule in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, als Zielgruppe der Kinder und Jugendhilfe einnimmt (Oelerich 2000; Olk, Speck 2012). Olk und Speck (2012, 355) stellen in ihrem Beitrag fest, dass spätestens seit Mitte der 1990er Jahre für beide Organisationen ein wachsender Handlungsdruck vorliegt, der für die Kooperation zwischen Kinder und Jugendhilfe und

Schule spricht. Zum anderen wandelten sich die Konzepte der beiden Institutionen, was eine Öffnung zur Folge hatte. Auch die Ganztagsschule und die Lebensweltorientierung der Kinder- und Jugendhilfe werden als Gründe genannt, die die Kooperation zwischen den beiden Organisationen notwendig gemacht hat (ebd. 356). Die Argumentation, die Oelerich (2000, 104f.) in ihrem Beitrag verfolgt ist, dass *dem Schülersein*Schülerinnensein* aufgrund der allgemeinen Schulpflicht maßgebliche Bedeutung für die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen zukommt (s.a. Kapitel 9).

Wird aber davon ausgegangen, dass die Heterogenität der Schüler*innen auch heterogene Lebenswelten bedeuten, stellt sich die Frage, inwieweit die Schule als Organisation auf diese verschiedenen Lebenswelten eingehen sollte bzw. kann und welchen Nutzen die Schüler*innen von der Kooperation mit außerschulischen Organisationen aus ihrer Lebenswelt haben könnten. Rakhokochkine (2006b, 331f.) stellt fest, dass diese Frage nicht eindeutig positiv beantwortet werden kann, weil die Berücksichtigung der außerschulischen Kontakte der Schüler*innen „eng mit der Diskussion über die Aufgabenverteilung zwischen Schule und anderen Institutionen verbunden“ ist. Auch Böllert (2008, 15f.) stellt fest, dass über die Vernetzung verschiedener Bildungsorte wie die Schule und die Kinder- und Jugendhilfe nur dann nachgedacht werden kann, wenn die jeweiligen Aufgaben und Funktionen geklärt sind. Das Verständnis der jeweiligen Aufgaben der Organisationen ist auch in Hinblick auf die Rollenverteilung ein Risiko für die Kooperation.

Olk, Speck (2012, 357) stellen fest, dass dieser Umstand den unzureichenden Kooperationskonzepten geschuldet ist, die den Mitgliedern einer Organisation Aufgaben übertragen, die nicht ihrem Aufgabenprofil entspricht (z.B. Jugendhilfefachkräfte, die Betreuungs- und Freizeitaufgaben in der Ganztagsschule übernehmen sollen). Darüber hinaus können unzureichende Kooperationskonzepte „Konflikte durch unterschiedliche Berufskulturen und Strukturen zwischen Jugendhilfe und Schule“ zur Folge haben (Olk, Speck 2012, 358). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Kooperationsprozesse zwischen Jugendhilfe und Schule ein pädagogisches Feld darstellt, das in den vergangenen Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen hat (Olk, Speck 2012, 358).

Vor dem Hintergrund des hier vorliegenden Begriffsverständnisses von Organisation und Kooperation (s.o. Kapitel 1), kann die unklare Rollenverteilung sowie intransparente Aufgabenteilungen der jeweiligen Organisationen als konfliktreich für Kooperationsprozesse zwischen Schule und außerschulischen Organisationen bezeichnet werden, da vor allem die Abstimmung über gemeinsame Zielvorstellungen eine Grundvoraussetzung für Kooperation ist. Das Wissen

um die Bedeutung einer klaren primären Aufgabe legt die Annahme nahe, dass gerade diese Unklarheit in der Organisation Schule mit belastenden Gefühlen einhergehen kann, die Einfluss auf psychodynamische Prozesse innerhalb der Organisation und der Kooperation mit außerschulischen Organisationen haben. Die Erweiterung der Perspektive auf diese Kooperationsprozesse durch die Mentalisierungstheorie ermöglicht diese innerpsychischen Prozesse und deren Bedeutung für interpersonelle Situationen, wie Kooperationsprozesse, in Überlegungen miteinzubeziehen. Der aktuelle Forschungsstand zu Beiträgen, die sich mit Kooperationsprozessen aus Sicht der Mentalisierungstheorie beschäftigen wird im folgenden Kapitel dargestellt.

3.1.2 Kooperationsprozesse im Kontext Schule aus mentalisierungstheoretischer Sicht

Einige wenige Beiträge zu Kooperationsprozessen im Kontext der Schule aus mentalisierungstheoretischer Sicht liegen vor. Gingelmaier und Ramberg (2018) stellen Mentalisieren in pädagogischen Kontexten als Reaktion für besonders belastende Situationen im Handlungsgefüge mit Anderen am Beispiel Schule vor. Mentalisieren im Kontext der Schule wird als die Fähigkeit zusammengefasst „die sozial-emotionale Entwicklung eines jungen Menschen aus dessen Perspektive zu betrachten, um pädagogische Interaktionen über professionelle Haltungen und Interventionen danach auszurichten“ (Gingelmaier, Ramberg 2018, 89). Das Verständnis pädagogischer Situationen und Interaktionen mit dem Konzept Mentalisieren ist sinnvoll, da „die Basis pädagogischer Interaktion und Intervention eine Vorstellung davon ist, wo sich das Kind situativ, biografisch und/oder entwicklungspsychologisch verorten lässt und mit welchen mentalen Zuständen dies einhergeht“ (Gingelmaier, Ramberg 2018, 101). Durch die Zusammenfassung von Befunden aus der Lehrer*Lehrerinnengesundheitsforschung kommen die Autoren zu dem Schluss, dass Mitglieder der Organisation Schule vielfältiger und herausfordernder Belastungsfaktoren ausgesetzt sind. Dazu gehören unter anderem und insbesondere „die hohe einzel- und gruppenbezogenen Interaktionsdichte im Zwangskontext Schule mit sehr vielen Interaktionspartnern[*partnerinnen; Anm.d.V.]“ (Gingelmaier, Ramberg 2018, 98). Auch Schwarzer (2019) untersucht das pädagogische Handlungsfeld Schule und arbeitet heraus, dass die Fähigkeit zu mentalisieren als schützende Ressource für die psychische Gesundheit von Lehrpersonen gesehen werden kann.

Diesen Autoren*Autorinnen zufolge, ist die Fähigkeit mentale Befindlichkeiten bei sich und anderen mentalisierend zu verarbeiten gerade in Situationen mit interpersonellem Stress, wo komplexe emotional-kognitive Fähigkeiten benötigt werden, hilfreich. Fonagy (2018, 12) schreibt mentalisierungsbasierten Ansätzen im pädagogischen Kontext große Bedeutung zu, da Pädagogen*Pädagoginnen ein „oftmals stressinduzierendes Arbeitsumfeld“ haben, welches

ausgewogenes Mentalisieren erheblich einschränken kann. Twemlow und Fonagy (2006, 293) fassen das anhand der mentalisierungstheoretischen Analyse eines Konflikts im schulpädagogischen Kontext wie folgt zusammen:

“Recognizing the inherent uncertainty of mental states offers us remarkable freedom to speculate about the nature of actions, to consider alternative perspectives, and to find an infinite variety of meanings behind behavior. Sadly, emotional arousal (...) restricts our capacity to mentalize, to find this richness and variety; instead, it forces us to be as economical as possible with our models of behavior and wherever possible to revert to stereotypical fixed patterns of conceptualization” (Twemlow, Fonagy 2006, 293).

Sich über die inneren Zustände bei anderen Personen nie ganz sicher sein zu können, macht Spekulationen notwendig und bietet dadurch die Möglichkeit viele verschiedene Handlungsweisen und vielschichtige dahinterliegende Absichten in Betracht zu ziehen. Emotionale Erregung, wie sie oft im pädagogischen Alltag aufkommt, schränkt die Fähigkeit zu mentalisieren und damit die Fähigkeit diese Vielfalt an Möglichkeiten zu erkennen, ein und zwingt uns, auf stereotypisierte Erklärungsansätze für Verhalten zurückzugreifen. Es liegen demnach Beiträge vor, die sich aus mentalisierungstheoretischer Perspektive mit Schule als pädagogisches Handlungsfeld auseinandersetzen und den Einfluss von inneren Zuständen auf Interaktionen und Denkansätze innerhalb der Organisation Schule als bedeutsam erkennen, jedoch nicht über Interaktionen bzw. Kooperationen innerhalb der Organisation Schule hinausgehen. Hier lässt sich die erste Forschungslücke identifizieren.

3.1.3 Identifizierung der ersten Forschungslücke

Das „Handbuch Mentalisierungsbasierte Pädagogik“ (Gingelmaier, Taubner, Ramberg 2018a) ist ein internationales Werk, in dem Mentalisieren als Kernaspekt pädagogischen Handelns und bedeutsam für den gesamten pädagogischen Kontext in seinen vielfältigen Handlungsfeldern herausgearbeitet wird (ebd. 14). Der Sammelband beinhaltet mentalisierungsbasierte Überlegungen über die Unterrichtspraxis in der Schule (Koch, Gingelmaier 2018) und der Erweiterung didaktischer Ansätze mit dem Konzept Mentalisieren (Hechler 2018) sowie mentalisierungsbasierte Interventionen für das pädagogische Feld Schule (Ramberg 2018) und die grundlegende Bedeutung des Mentalisierens für die Pädagogik (Gingelmaier, Ramberg 2018). Hier zeichnet sich eine Forschungslücke ab, die die Verfassung dieser Masterarbeit angestoßen hat. Die genannten Beiträge befassen sich mit den Reflexionsmodellen einzelner Organisationsmitglieder (z.B. der Lehrpersonen, Schüler*Schülerinnen). Die genannten Beiträge veranschaulichen, dass sich das Konzept Mentalisieren als theoretischen Bezugsrahmen für die Betrachtung von Kooperationsprozessen im pädagogischen Feld anbietet.

Mit der Erhebung des aktuellen Forschungsstands durch die Systematic Literature Review wurde dargestellt, dass auch die Beziehung zwischen Schülern*Schülerinnen und Lehrpersonen Beachtung in aktuellen Beiträgen findet, Kooperationsprozesse mit anderen Organisationsmitgliedern oder Akteuren im Kontext Schule, wie außerschulische Organisationen oder Professionellen aus anderen Organisationen oder Disziplinen werden allerdings nicht behandelt. Beiträge, die Kooperationsprozesse innerhalb der Organisation Schule aus mentalisierungstheoretischer Perspektive betrachten, liegen demnach, wenn auch in geringer Zahl, vor. Eine Forschungslücke lässt sich identifizieren, da dabei keine außerschulischen Organisationen in die Überlegungen über mentalisierungsbasierte Kooperationsprozesse einbezogen werden oder über die Grenzen der Organisation Schule hinausgehen. Aus diesem Grund wurde die Literaturrecherche auf Beiträge, die sich mit Kooperationsprozessen im Kontext psychosozialer Organisationen thematisieren, erweitert. Die Ergebnisse werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

3.2 Kooperationsprozesse im Kontext psychosozialer Organisationen

Im folgenden Kapitel werden die erhobenen Beiträge vorgestellt, die den wissenschaftlichen Diskurs über Kooperationsprozesse im Kontext psychosozialer Organisationen veranschaulichen. Das Kapitel gliedert sich in die Darstellung von Beiträgen, die sich mit Kooperationsprozessen zwischen psychosozialen Organisationen beschäftigen (Kapitel 2.3.1). Daran anschließend werden Beiträge vorgestellt, die sich mit Kooperationsprozessen im Kontext psychosozialer Organisationen beschäftigen und dabei den theoretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit, das Konzept Mentalisieren, einbeziehen (Kapitel 2.3.2). Das Kapitel endet mit der Identifikation einer weiteren Forschungslücke (Kapitel 3.2.3).

3.2.1 Kooperationsprozesse zwischen psychosozialen Organisationen

Beiträge, die Kooperationsprozesse zwischen psychosozialen Organisationen thematisieren, liegen ebenfalls vor. Bspw. kann hier eine Länderübergreifende Studie zu interprofessioneller Kollaboration zwischen betreutem Wohnen der Kinder- und Jugendhilfe und psychologischer Betreuung genannt werden, die in sechs europäischen Ländern durchgeführt wurde (Timonen-Kallio 2018). In einer umfassenden Studie konnten Atkinson u.a. (2001) Gründe für behördenübergreifende (i.O. *multi-agency*) Zusammenarbeit zusammenfassen. Genannt werden eine bestimmte Zielgruppe zu erreichen, um einen effektiveren und umfassenden Service anbieten zu können, ein spezifisches Bedürfnis nach der Arbeit mit mehreren Organisationen, als eine Reaktion auf wissenschaftliche Untersuchungen, um Versorgungslücken zu schließen oder als eine Antwort auf durch Regierungsprogramme angestoßene Initiativen (Atkinson 2001, 24). Als Beispiel interorganisationaler Kooperationsprozesse kann hier die Initiative *Every Child*

Matters genannt werden, durch die interprofessionelle und multiorganisationale Zusammenarbeit angestrebt werden sollte (Straker, Foster 2009; Cooper u.a. 2016). Diese Initiative und das Forschungsdesiderat multiorganisationale Zusammenarbeit zu überprüfen wurde in Großbritannien angestoßen, nachdem mehrere tragische Fälle bekannt wurden, in denen Kinder aufgrund von Vernachlässigung und Misshandlung zu Tode kamen, die bereits im System der Kinder- und Jugendhilfe aufgenommen waren und deren familiäres Umfeld unter Beobachtung stand (Atkinson u.a. 2001; Milbourne u.a. 2003; Atkinson u.a. 2005; Atkinson 2006). Atkinson u.a. (2001) untersuchen in ihrer Studie auch förderliche und hinderliche Faktoren, die in der Zusammenarbeit mehrerer Organisationen aufkommen können. Eine Voraussetzung für erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Organisationen in diesen Bereichen, ist das Wissen um Probleme und Herausforderungen, die mit multiorganisationaler Zusammenarbeit und mit deren strukturellen Kontexten verbunden sind (Milbourne u.a. 2003, 33). Diese Herausforderungen und Schlüsselfaktoren werden im vierten Kapitel vor dem Hintergrund der ersten Forschungsfrage detaillierter ausgeführt.

3.2.2 Kooperationsprozesse im organisationalen Kontext aus mentalisierungstheoretischer Sicht

Di Stefano u.a. (2017) erweitern ausgehend von den mentalisierungstheoretischen Grundannahmen von Fonagy und Kollegen*Kolleginnen ein Verständnis von Mentalisieren in Organisationen als die gemeinsame Bedeutungs- bzw. Sinnzuschreibung von Arbeitserfahrungen in psychosozialen Organisationen. Sie argumentieren, dass die Abwesenheit oder die Einschränkung der Fähigkeit zu Mentalisieren belastende Gefühle im Kontext der organisationalen Arbeit auslösen und damit die individuellen Organisationsmitglieder einem erheblichen psychosozialen Risiko aussetzen (ebd., 216). Dieser Beitrag wird im sechsten Kapitel für die Erläuterung des theoretischen Bezugsrahmens Mentalisieren für den Kontext der Organisation bzw. Kooperation erneut aufgegriffen.

Anhand von Fallbeispielen aus psychosozialen Institutionen, in denen Therapeut*innen Patient*innen dabei unterstützen, die Mentalisierungsfähigkeit wiederzuerlangen, veranschaulicht Döring (2013) förderliche und hinderliche Faktoren, die in der Zusammenarbeit innerhalb der Organisation auftreten können und wie die Beteiligten bei der Erfüllung ihrer Aufgabe von der Organisation und der Organisationsleitung durch mentalisierungsbasiertes Management unterstützt werden können. Ein förderlicher Faktor der Zusammenarbeit mehrerer Beteiligter liegt Döring (2013, 353) zufolge darin, dass das Mentalisieren in interpersonellen Beziehungspro-

zessen deutlich leichter fällt als in Situationen zu zweit, also in dyadischen Beziehungen. Diesen Vorteil beschreibt der Autor als einen „hilfreiche[n] Blick von außen, den eine Triade ermöglicht und der zu Entwicklung und Verständnis beitragen kann“ (ebd.; Anm.d.V.). Döring (2013) hält fest, dass es von der Qualität dieser Beziehung und von der allgemeinen Dynamik der Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb der Organisation abhängig ist, damit sich dieser Faktor förderlich auf die Zusammenarbeit in der Organisation auswirken kann. Alltägliche Ereignisse können das Mentalisieren von Mitgliedern der Organisation beeinträchtigen. Die Organisation kann ihre Mitglieder dabei unterstützen, die Fähigkeit zu mentalisieren wiederzuerlangen, indem sie Strukturen entwickelt, die Raum dazu bietet. Die Optimierung der Organisation, mit dem Ziel mentalisierungsfördernde Strukturen zu schaffen, erfolgt durch mentalisierungsbasiertes Management, wobei die Leitung einer Organisation als Bindeglied zwischen den Mitarbeitern*Mitarbeiterinnen und der Organisation eine zentrale Bedeutung zukommt (ebd.). Auch das „Treating Professionals in Crisis“-Programm (Bleiberg 2013) zielt auf die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit von Leitungspersonen. Durch dieses mentalisierungsfördernde Vorgehen können festgefahrene Abwehrstrategien, die der Stress- und Konfliktbewältigung innerhalb der Organisation dienen, aber der Erfüllung der primären Aufgabe abträglich sind (s.o. Kapitel 1.1.1), aufgebrochen werden und mit neuen Bewältigungsstrategien ersetzt werden, die die Arbeit im Sinne der primären Aufgabe fördern.

Ein Konzept, das sich mit Mentalisieren im Kontext interorganisationaler Kooperationsprozesse beschäftigt ist AMBIT – *Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment* (Bevington u.a. 2017). Es handelt sich dabei um ein Konzept, das Kooperationsprozessen in einem Netzwerk unterschiedlicher Organisationen des Sozial- und Gesundheitssystems mentalisierungstheoretisch betrachtet. Die Zielgruppe dieser multiorganisationalen Interventionen sind Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die als „hard to reach“ beschrieben werden, da ihre heterogenen Problemlagen, wie Drogenmissbrauch, Ausbeutung, das Einhalten von Betreuungs- oder Ausbildungsvereinbarungen oder Beschäftigungsverhältnissen, um nur einige wenige zu nennen, Maßnahmen verschiedener Organisationen erfordern, was mit erheblichen Herausforderungen für die gemeinsame Zusammenarbeit einhergeht und die Vielfalt der Interventionen von der Zielgruppe als frustrierend und überwältigend wahrgenommen werden (Bevington u.a. 2017, VII). Dieses Konzept wird im sechsten Kapitel der Masterarbeit detaillierter vorgestellt und für die Diskussion der in Beiträgen genannten Aspekte im Zusammenhang interorganisationaler Kooperationsprozesse im psychosozialen Kontext aufgegriffen (Kapitel 7).

3.2.3 Identifizierung der zweiten Forschungslücke

Beiträge, die sich mentalisierungstheoretisch mit Kooperationsprozessen innerhalb von Organisationen beschäftigen liegen vor (Döring 2013; Bleiberg 2013; Di Stefano u.a. 2017) vor. Die Ausführungen von Di Stefano u.a. (2017) legen das Konzept Mentalisieren für das Verständnis von Organisationen dar und erläutern Herausforderungen für Arbeitserfahrungen innerhalb von Organisationen. Sie beziehen aber die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen und deren Mitglieder nicht in ihre Überlegungen mit ein. Döring (2013) entwickelt zwar ein Netzwerkmodel für Kooperationen innerhalb einer Organisation, bezieht damit die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen jedoch nicht mit ein. Er spricht aber von Beziehungen, die auch in der Zusammenarbeit mit anderen Organisationen vorkommen und von Bedeutung sind. Zentral in seinen Überlegungen der Zusammenarbeit ist aber die gemeinsame primäre Aufgabe. Die primäre Aufgabe ist jedoch das, was die Organisationen voneinander unterscheidet und damit die „Gegenseitigkeit und Reziprozität“ als zentrales Merkmal von Kooperationen begründet und damit Zusammenarbeit zwischen Organisationen auszeichnet (Spieß 2007, 339; s.o. Kapitel 1.1). Das wird auch in Beiträgen sichtbar, die sich mit der Zusammenarbeit psychosozialer Organisationen auseinandersetzen. Diese Beiträge betrachten Kooperationsprozesse zwar nicht aus der Sicht der Mentalisierungstheorie. Sie enthalten jedoch Erkenntnisse, die Kooperationsprozesse zwischen psychosozialen Organisationen betreffen und diese teilweise auch in förderliche und hinderliche Aspekte einteilen (s.u. Kapitel 4).

Aus mentalisierungstheoretischer Perspektive gibt es Beiträge, die sich sowohl mit Kooperationsprozessen innerhalb Organisationen, vor allem mit Bezugnahme auf die Bedeutung der Leitung einer Organisation (Döring 2013; Bleiberg 2013), befassen als auch interorganisationale Kooperationsprozesse vor dem Hintergrund mentalisierungstheoretischer Grundannahmen betrachten (Bevington 2017). Das Konzept AMBIT (Bevington u.a. 2017) widmet sich Kooperationsprozessen zwischen mehreren Organisationen in einem Netzwerk. Die Autoren*Autorinnen stellen fest, dass Zusammenarbeit zwischen mehreren Organisationen gerade für Klienten*Klientinnen, deren heterogene Probleme die Arbeit verschiedener Organisationen erfordert. Als Forschungslücke festzuhalten ist, dass das AMBIT-Konzept zwar Probleme der Zielgruppe im Bereich der (Aus-)Bildung nennt, die Zusammenarbeit mit in diesem Problemfeld involvierten Professionellen bzw. Professionelle, die in der Organisation Schule tätig sind, jedoch nicht speziell fokussiert, wie es Ziel dieser Masterarbeit ist. Es handelt sich um den einzigen Beitrag, der mit der Systematic Literature Review zu diesem Thema ausfindig gemacht werden konnte und wird daher im weiteren Verlauf der Arbeit aufgegriffen. Diese Erkenntnisse werden für die Interpretation von Aspekten genutzt (Beantwortung der zweiten Forschungsfrage;

Kapitel 8), die in Beiträgen über Kooperationsprozesse mehrerer unterschiedlicher Organisationen im psychosozialen Feld genannt werden (Beantwortung der ersten Forschungsfrage; Kapitel 4).

3.3 Zusammenfassung und weiteres Vorgehen

Die Darstellung des aktuellen Forschungsstands zeigt, dass es eine Bandbreite an Beiträgen und Forschungsarbeiten gibt, die die Zusammenarbeit von Schule mit außerschulischen Organisationen erforschen (3.1). Oft wird dabei die Kinder- und Jugendhilfe als Kooperationspartnerin von Schule thematisiert (3.1.1). Die Ergebnisse der Systematic Literature Review konnte zeigen, dass Kooperationsprozesse zwischen Schule und außerschulischen Organisationen aufgrund der unklaren Rollenverteilung und der intransparenten Aufgaben konfliktreich sein können. Diese Beiträge betrachten Kooperationsprozesse aber nicht aus mentalisierungstheoretischer Sicht. Einige wenige Autoren*Autorinnen beschäftigen sich zwar mit Kooperationsprozessen im Kontext Schule mit mentalisierungstheoretischem Bezug (3.2.2). Diese Betrachtungen begrenzen sich aber auf Kooperationen innerhalb der Organisation Schule. Diese Ergebnisse der Systematic Literature Review nehme ich zum Anlass, hier eine Forschungslücke zu verorten (3.1.3). Es wurden keine Beiträge gefunden, die Kooperationsprozesse zwischen Schule und außerschulischen Organisationen aus mentalisierungstheoretischer Sicht betrachten.

Aus diesem Grund wurde die Literaturübersicht erweitert und nach Beiträgen gesucht, die sich mit Kooperationsprozessen zwischen psychosozialen Organisationen allgemein beschäftigen (3.2.1). Solche Beiträge liegen vermehrt vor und beschäftigen sich auch international mit dem Thema multiorganisationaler Zusammenarbeit. Mentale Befindlichkeiten, innerpsychische oder psychodynamische Prozesse werden in diesen Beiträgen jedoch nicht in Überlegungen über interorganisationale Kooperationsprozesse einbezogen. Diesem Aspekt kann durch die Wahl des theoretischen Bezugsrahmens Mentalisieren Rechnung getragen werden.

Hier liegen zwar mit Döring (2013), Bleiberg (2013) und Di Stefano u.a. (2017) Beiträge vor, die Zusammenarbeit innerhalb von psychosozialen Organisationen mentalisierungstheoretisch betrachten (3.2.2). Diese Konzepte gehen jedoch nicht über die Grenzen einzelner Organisationen hinaus. AMBIT betrachtet zwar Kooperationsprozesse zwischen verschiedenen Organisationen in einem Netzwerk unter der Perspektive der Mentalisierungstheorie. Die Organisation Schule wird aber als Kooperationspartnerin in diese Überlegungen nicht spezifisch mit einbezogen.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Systematic Literature Review und den identifizierten

Forschungslücken gehe ich in meinem Forschungsvorhaben folgende forschungsleitenden Fragestellungen nach:

- 1) Welche Aspekte werden in Beiträgen des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses als bedeutsam für Kooperationsprozesse zwischen Organisationen in psychosozialen Arbeitsfeldern beschrieben?*
- 2) Inwieweit können die genannten Aspekte vor dem Hintergrund der Mentalisierungstheorie als förderlich oder hinderlich für interorganisationale Kooperationsprozesse bezeichnet werden?*
- 3) Inwieweit lassen sich die bisherigen Ergebnisse auf den Kontext Schule übertragen?*
- 4) Welche Konsequenzen ergeben sich aus den gesamten Ergebnissen für Kooperationsprozesse zwischen der Organisation Schule und außerschulischen Organisationen?*

Das vierte Kapitel widmet sich der Beantwortung der ersten Forschungsfrage. Dafür werden ausgewählte Beiträge, die Zusammenarbeit von psychosozialen Organisationen thematisieren und im Zuge der Darstellung der Ergebnisse der Systematic Literature Review bereits genannt wurden (Kapitel 3.2.1), exzerpiert und deren Erkenntnisse vor dem Hintergrund der ersten Forschungsfrage aufbereitet.

4 Bedeutsame Aspekte für interorganisationale Kooperationsprozesse in psychosozialen Arbeitsfeldern

Das folgende Kapitel widmet sich der Beantwortung der oben ausgeführten ersten Fragestellung:

1) Welche Aspekte werden in Beiträgen des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses als bedeutsam für Kooperationsprozesse zwischen Organisationen in psychosozialen Arbeitsfeldern beschrieben?

Die Erhebung in Beiträgen genannter Aspekte kann Überlegungen darüber aufbringen, welche Maßnahmen in den handelnden Organisationen ergriffen werden müssen, um diese Herausforderungen in Zusammenhang mit interorganisationaler Zusammenarbeit zu bewältigen und gelingende Kooperationsprozesse zu gestalten. Dafür werden Erkenntnisse, die in Beiträgen zu dem Thema Kooperationsprozesse zwischen psychosozialen Organisationen dargestellt werden, zusammengefasst.

In den Beiträgen werden Kooperationsprozesse thematisiert, die interorganisationale Initiativen zwischen Organisationen und Professionellen aus dem Bildungs- und Gesundheitssektor, sowie aus Sozialeinrichtungen und lokalen Behörden fokussiert (Atkinson u.a. 2001, ii; Milbourne u.a. 2003, 33; Harris 2003; Bagley u.a. 2004; Atkinson 2006; Timonen-Kallio u.a. 2017). Weitere Beiträge fokussieren sich bei Untersuchungen interprofessioneller Kooperation auf die mentale Gesundheit von gefährdeten Kindern und Jugendlichen, die außerfamiliär in betreuten Wohneinrichtungen leben (Cooper u.a. 2016; Timonen-Kallio 2018). Die Auseinandersetzung mit den Studien von Atkinson u.a. (2001) und Timonien-Kallio (2018) in Kapitel 3.2.1 haben deutlich gemacht, dass in diesen Beiträgen in umfassender Weise bedeutsame Aspekte gelingender Kooperationsprozesse diskutiert werden. Die Arbeiten dieser Autoren*Autorinnen stehen daher im Mittelpunkt der nun folgenden detaillierten Darstellung der Erkenntnisse. Die anderen in Kapitel 3.2.1 vorgestellten Beiträge werden in den folgenden Ausführungen ergänzend angeführt.

4.1 Ergebnisse der Systematic Literature Review

Atkinson u.a. (2001) stellen mit ihrer Studie dar, dass „multi-agency working“ in den von Atkinson u.a. (2001) erhobenen Beiträgen ähnlich beschrieben wird: „Much of the available literature about multi-agency working describes it in the context of a single project or initiative where agencies come together to address a specific issue or concern“ (ebd., 3f.). Behördenüber-

greifende Zusammenarbeit betrifft demzufolge eine Maßnahme, durch die mehrere unterschiedlichen Organisationen und deren Mitglieder zusammenkommen, um dieses gemeinsame Anliegen zu bearbeiten. Schlüsselfaktoren für erfolgreiche Zusammenarbeit und die Kooperation hemmende Faktoren werden im Folgenden anhand der bereits erwähnten Ergebnisse der Systematic Literature Review (3.2.1) detailliert ausgeführt.

Die Ressourcenverteilung wurde als ausschlaggebende Herausforderung im Kontext multi-organisationaler Zusammenarbeit identifiziert (ebd., 115; Milbourne u.a. 2003, 32; vgl. Geddes 1997; vgl. Pearce, Hillman 1998). Diese weitläufige Herausforderung im Zusammenhang mit steuerlichen Mitteln (i.O. *fiscal resources*; Atkinson u.a. 2001, 114) und der Finanzierung von multi-organisationaler Zusammenarbeit konnte in drei maßgebliche Probleme eingeteilt werden: Konflikte in oder zwischen Organisationen; allgemein fehlende finanzielle Mittel; Bedenken über die Nachhaltigkeit der Finanzierung (Atkinson u.a. 2001; 115). Organisationen unter budgetärem Druck können sich einerseits weniger in die Zusammenarbeit einbringen, andererseits kann multi-organisationale Zusammenarbeit effektiver mit finanziellen Mitteln haushalten, weil Wiederholungen und Überschneidungen vermieden oder reduziert werden können (ebd., 119). Der geteilte Zugang zu finanziellen Mitteln und Ressourcen wird in der Untersuchung von Atkinson u.a. (2001) als Schlüsselfaktor für die erfolgreiche multi-organisationale Zusammenarbeit genannt, da sie von den Befragten als Strategie für die Bewältigung von oben genannten Herausforderungen erachtet wurden.

Aber auch Ressourcen, die außerhalb steuerlicher Finanzierung liegen, wurden als Faktor hervorgehoben, um multi-organisationale Zusammenarbeit entwickeln und aufrechterhalten zu können (ebd., 126). Dazu zählt, die Auswahl des Personals so zu gestalten, damit verschiedene Perspektiven auf das gemeinsame Anliegen entwickelt werden können (ebd., 127). Außerdem wurde hervorgehoben, dass Herausforderungen durch die Aufteilung zeitlicher und räumlicher Ressourcen, die für eine effektive Zusammenarbeit vorausgesetzt werden müssen, im Kontext multi-organisationaler Zusammenarbeit entstehen (ebd., 126, 128). Ein weiterer Aspekt, der im Zusammenhang mit dem Personal steht, ist die Notwendigkeit, die verschiedenen Organisationen mit Berücksichtigung ihrer oft spezifischen Aufgabenbereichen richtig einzusetzen (ebd. 154). Hervorgehoben wurde dabei, die Verantwortlichen auf strategischer Ebene zu konsultieren, damit diese dann die richtigen Interventionen in der jeweiligen Organisation setzen können (ebd., 15f.). Dabei müssen aber auch die jeweiligen zur Verfügung stehenden Ressourcen bei der Auswahl und Delegation mitbedacht werden, um eine erfolgreiche multi-organisationale Zusammenarbeit zu gewährleisten (ebd.). Neben dem Vorhandensein von Ressourcen gilt dem-

nach auch die richtige Inanspruchnahme der vielfältigen Ressourcen von unterschiedlichen Organisationen, also welche Organisation mit welchen Maßnahmen wann zum Einsatz kommt, als Schlüsselfaktor interorganisationaler Kooperationsprozesse.

Das gilt auch für eine weitere Herausforderung, die im Kontext der multi-organisationalen Zusammenarbeit in der Studie von Atkinson u.a. (2001, 115) geäußert wurde. Sie betraf die Frage nach der Rollenverteilung und Aufteilung der Verantwortung, der in den jeweiligen Organisationen tätigen Personen. Hier wurde eingeschränktes Verständnis über die Rolle anderer Organisationsmitglieder genannt sowie Konflikte über Verantwortungsbereiche oder die Notwendigkeit, bestehende Rollen zu adaptieren bzw. über bestehende Grenzen einer bestimmten Rolle hinauszugehen und neue Arbeitsprozesse herzustellen (ebd., 120ff.). Diese verschwimmenden Grenzen hatten weitere Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit zur Folge (ebd., 123). Demgegenüber wurde das Verständnis über die Rollen und Verantwortung bzw. Aufgaben anderer Organisationen als Schlüsselfaktor für die erfolgreiche multi-organisationale Zusammenarbeit genannt (ebd., 140). Die spezifischen Rahmenbedingungen oder Einschränkungen und die institutionellen Grenzen werden in der Literatur als bedeutsam für das Rollenverständnis und damit für die multiorganisationalen Zusammenarbeit genannt (Atkinson 2001, 140; Harris 2003, 311). „Without clear roles and responsibilities it was considered easy for agencies to work on different agendas, to assume that a piece of work was somebody else’s responsibility or for misunderstandings to develop.“ (ebd., 140f.) Herrscht keine Einsicht in die Rollen, Verantwortung und Bedingungen einer anderen Organisation können Missverständnisse aufkommen und die Arbeit an dem gemeinsamen Ziel beeinträchtigen, da Verantwortung leichter auf Andere abgeschoben werden kann. Aus diesem Grund werden auch der gegenseitige Respekt und die Wertschätzung der Arbeit anderer als Schlüsselfaktoren für erfolgreiche Zusammenarbeit genannt (Atkinson u.a. 2001, 141). Als besonders hilfreich für das Verständnis für andere Organisationen gelten „hybrid‘ professionals“, die bereits in verschiedensten Organisationen gearbeitet haben und deshalb über eine Einsicht in deren Arbeitsweisen verfügen, die das empathische Verständnis für deren spezifische Herausforderungen und Prioritäten ermöglicht (Atkinson u.a. 2001, 225; Atkinson u.a. 2005, 14)

Erkenntnisse aus der Studie von Atkinson und Kollegen*Kolleginnen (2001, 123) zeigen, dass die jeweiligen Prioritäten von Individuen oder gesamten Organisationen unterschiedlich und deshalb in Konkurrenz zueinanderstehen können. Die Befragten geben zwar an, dass die Ziele ihrer Organisation und das gemeinsame Projektziele dieselbe Ausrichtung aufweisen. Trotzdem gab es bei näherer Betrachtung einzelner Fälle Unterschiede, die sich in der Zielgruppe oder

dem Ansatz (interventiver oder präventiver Ansatz) einer Organisation zeigen: „[M]ost went on to describe ‘*different priorities*’ or ‘*tensions*’, for example, differences in the target group, different government targets and a focus on preventative work versus crisis intervention.” (Atkinson u.a. 2001, 124; H.i.O.) Als Voraussetzung für eine erfolgreiche multi-organisationale Zusammenarbeit sollte es deshalb einen Bezugspunkt geben, der die Organisationen einigt und eine gemeinsame Grundlage bilden sollte (ebd., 143). Das können gemeinsame Ziele sein, die von allen Beteiligten vertreten werden können (ebd.). Andere Befragte betonten außerdem ein „coming together of minds“ (ebd.) d.h. als Gleichgesinnte zusammen zu fusionieren. Das schließt ein gemeinsames Verständnis darüber, was den gemeinsamen Zweck der Zusammenarbeit ausmacht, mit ein.

“Discourse indicated that setting priorities was not a simple case of clarity or prescription, but a complex negotiation of role and the creation of a context where ‘what works’ replaced any individual or agency-specific agenda, thereby requiring those individuals involved to assess the basis of their priorities” (Atkinson u.a., 2005, 15).

Die beständige Auseinandersetzung mit der eignen Rolle und den Prioritäten der eignen Organisation gilt als Voraussetzung für die Entwicklung einer multi-organisationalen Zusammenarbeit, in der ein gemeinsames Verständnis geschaffen wird, was zielführend ist und weniger Fokus auf den einzelnen Vorhaben der einzelnen Organisationen liegt (Atkinson 2001, 144f.). Bei Atkinson u.a. (ebd.) wird das als bedarfsorientiertes Handeln zusammengefasst (ebd.). Auch Bagley u.a. (2004, 604) sprechen in ihrer Fallstudie über ein interorganisationales Programm für die Kooperation der gemeinsamen Vision des Ziels große Bedeutung zu, wenn über die Grenzen der Organisation hinaus interprofessionell zusammengearbeitet wird.

Ähnliche Ergebnisse stellt auch Timonen-Kallio (2018) in ihrer ländervergleichenden Studie vor. Die Studie vergleicht die Anforderungen an die interprofessionelle Zusammenarbeit im Kontext betreuten Wohnens von Kindern und Jugendlichen in sechs europäischen Ländern.

“The main finding was that in spite of encouragement for integrated RCC [residential child care; Anm.d.V.], obstacles for collaboration and lack of coordination between systems remain, often related to understanding the professional role and tasks, lack of shared knowledge, attitudes and ways of communication. One significant finding in the cross-country comparison was the evident and unrealistic expectations for the ‘other’ provider to help and care.” (ebd., 947)

Genau wie bei Atkinson u.a. (2001) stellt auch hier die Herausforderungen in der Kollaboration häufig sowohl in Zusammenhang mit der mangelnden Einsicht und Verständnis für die Aufgaben und Rollen der Professionellen als auch einem Mangel an geteiltem Wissen und Kommunikationsformen stehen eine zentrale Erkenntnis der Untersuchung dar (Timonen-Kallio 2018,

947). Ein weiteres Ergebnis des Ländervergleichs waren die unrealistischen Erwartungen als hinderlicher Faktor, die an die jeweils *Anderen* gestellt wurden und die Zusammenarbeit beeinträchtigten.

Der Ländervergleich zeigt, dass ein bedeutsamer Aspekt multiorganisationalen Arbeitens im psychosozialen Kontext die fehlende Koordination aufgrund des mangelnden Verständnisses für die unterschiedlichen Rollen und Aufgaben sind:

“The study indicates that in spite of encouragement for integrated RCC [residential child care; Anm.d.V.], obstacles for collaboration and lack of coordination between systems remain, often related to the understanding of professional role and tasks, lack of shared knowledge, attitudes and ways of communication” (Timonen-Kallio 2018, 958)

Diese Herausforderungen können unrealistische Erwartungen an die Kooperationspartner*partnerinnen zur Folge haben (ebd., 947, 954). Sowohl in der internationalen Studie von Timonen-Kallio (2018) als auch in der nationalen Studie aus Großbritannien (Atkinson u.a. 2001, 13) wird die Kommunikation zwischen den Organisationen als maßgeblicher Aspekt multiorganisationaler Zusammenarbeit angesehen.

Besonders die tägliche Kommunikation zwischen den Akteuren kann Verunsicherung hervorrufen (Atkinson u.a. 2001, 128). „Within agencies there were reported to be problems between those working at different levels, in other words, strategic and operational level, whereas between agencies concern was expressed about communication being hampered by the different availability of service professionals.” (Atkinson u.a. 2005, 13) Herausforderungen, die die Kommunikation in der multi-organisationalen Zusammenarbeit betreffen, treten demnach sowohl innerhalb einer Organisation als auch zwischen den Organisationen sowie auf unterschiedlichsten Ebenen auf. Wenn zudem die Intervention, die die Zusammenarbeit erforderlich macht, politisch motiviert oder aus einem Regierungsprogramm einhergeht, kann die behördenübergreifende Zusammenarbeit durch die schlechte Kommunikation zwischen Ministerien und Ressorts beeinträchtigt werden (Atkinson u.a. 2001, 130). Auch wechselnde Regierungen haben Auswirkungen auf multiorganisationale Kooperationsprozesse im psychosozialen Kontext (Harris 2003, 304). Soll Kommunikation als Schlüsselfaktor für erfolgreiche multi-organisationale Zusammenarbeit gelten, müssen Möglichkeiten entwickelt werden, die den Austausch untereinander ermöglichen und offene Kommunikationswege zwischen den Organisationen schaffen (ebd., 148ff.). Erforderte Kommunikationsfähigkeiten für die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Organisationen wurden wie folgt zusammengefasst: “Communication skills, perhaps not surprisingly, featured highly in the list of skills that professionals considered important for multi-agency working, as did also listening skills, negotiation and compromise,

and building personal relationships” (Atkinson u.a. 2001, 149). Kommunikation im Kontext multiorganisationaler Zusammenarbeit umfasst demnach auch Kompromissbereitschaft und die Fähigkeit zu Verhandeln.

Verhandlungsbereitschaft wird auch benötigt, wenn Organisationen mit unterschiedlichen bereits bestehenden Strukturen, Werten und Vorschriften aufeinandertreffen. Diese spezifischen Charakteristika der einzelnen Organisationen zeigten sich als Herausforderung für die multi-organisationale Zusammenarbeit. Als „agency culture“ zusammengefasst, beschreibt der Begriff für Organisationen spezifische Vorgehensweisen und Personalschlüssel, die das Arbeiten in einem multi-organisationalen Umfeld erschweren:

“[W]hen demands were made on those who sought security in existing practices, or where (inadvertently or purposefully) the agency culture was challenged, participants reported resistance to multi-agency working. This was greater when the aims of the initiative were not clearly articulated, received, shared, valued, or understood by all parties – in short, where there was lack of common purpose” (Atkinson u.a. 2001, 131; Anm.d.V.)

Sich als einzelne Organisation und damit auch als darin wirkendes individuelles Mitglied der Begutachtung und dem Urteil anderer Organisationen auszusetzen, ist demnach eine Herausforderung, die mit der Zusammenarbeit zwischen Organisationen einhergeht. Das kann den Autoren*Autorinnen zufolge auch einen Widerstand gegenüber Veränderungen der eigenen Arbeitsweisen und der Organisationskultur insgesamt auslösen. Auch Milbourne u.a. (2003, 21) nennen mit Verweis auf Geddes (1997) sowie Pearce und Hillman (1998) inflexible Organisationen als Herausforderung für multiorganisationale Zusammenarbeit.

Die Art der Organisationskultur hängt auch maßgeblich von der Führungsperson ab. Auch auf strategischer Ebene zeichnen sich Atkinson u.a. (2001, 134f.) zufolge Schwierigkeiten im Zusammenhang mit behördenübergreifender Zusammenarbeit ab:

„There was evidence that multi-agency initiatives had to be seen as strongly supported and promoted at strategic level in order to remain credible at operational level, yet that this strategic drive had in itself to be very carefully managed in order to carry along all the various participants.”

Die Art der Führung hat demnach nicht nur Auswirkungen auf die einzelne Organisation, sondern auch auf die Zusammenarbeit zwischen Organisationen. Die Ergebnisse der Studie legen die Annahme nahe, dass es umso wichtiger ist, auf den strategischen Ebenen Führungskräfte zu beauftragen, die gleichgesinnt (i.O. *like-minded*) auf das gemeinsame Ziel hinarbeiten und sich dabei nicht scheuen, sowohl über bestehende Strukturen hinweg zu arbeiten als auch neue Strukturen zu schaffen, um Veränderungen zu initiieren (ebd., 135).

Leistungsbereitschaft auf der strategischen Ebene alleine führt aber nicht automatisch zu Erfolg. Für erfolgreiche multi-organisationale Zusammenarbeit sahen die Befragten in der Studie von Atkinson u.a. (2001, 139) wechselseitige Leistungsbereitschaft sowohl auf der strategischen als auch auf der operationalen Ebene als Voraussetzung an.

In Hinblick auf erfolgreiche multi-organisationale Zusammenarbeit können die Anforderungen an die Führungspersonen auf der strategischen Ebene wie folgt zusammengefasst werden:

“Two broad aspects of leadership were identified: leadership as a strategic drive and tenacity that could surmount any obstacles to progress; and leadership as a strategic vision that could bring together the team required in order to effect change, with effective leadership being considered to be a combination of the two.” (Atkinson u.a. 2001, 151)

Führungspersonen sollten demnach die Vermittlungskompetenz besitzen, motiviert und bestimmt Herausforderungen annehmen und bewältigen zu können sowie die Mitglieder einer Organisation als Team zusammenbringen, um Veränderungen anzustoßen. Für die erfolgreiche multi-organisationale Zusammenarbeit erfordert es demnach eine klare und nachvollziehbare Ausrichtung auf strategischer Ebene. Die klare Ausrichtung auf der Führungsebene in der Rolle des*der „*programme manager*“ hat laut Bagley u.a. (2004; H.d.V.) erheblichen Einfluss darauf, ob und wie erfolgreich interorganisationale Initiativen umgesetzt werden können.

Befragte äußerten auch, dass sie durch neue Arbeitsweisen, die im Zusammenhang mit multi-organisationaler Arbeit einhergehen, vor Herausforderungen gestellt wurden (Atkinson u.a. 2001, 135f.). Nicht zuletzt war die Ausübung einer neuen oder erweiterten Rolle der Grund für den Eindruck, ihr Wissen über die Grenzen der eigenen Organisation hinaus verbessern oder erweitern zu müssen. Ängste, durch spezifisches Training für die Arbeit im multi-organisationalen Kontext die professionelle Entwicklung im Kontext der Ursprungsorganisation zu versäumen, kommt im Zusammenhang der Aus- und Weiterbildung als Herausforderung hinzu (ebd.). Durch professionelle Weiterentwicklung und Weiterbildung können Initiativen im multiorganisationalen und interprofessionellen Kontext erfolgreich umgesetzt werden (Straker, Foster 2009).

4.2 Zusammenfassung und Beantwortung der ersten Fragestellung

In diesem Kapitel wurde dargestellt, welche Aspekte in den erhobenen Beiträgen über Kooperationsprozesse zwischen mehreren Organisationen im psychosozialen Bereich genannt werden. Aus dieser Übersicht der Beiträge können folgende Detailergebnisse festgehalten werden:

- Die Verteilung finanzieller Mittel gilt als Herausforderung für jede einzelne Organisation und kann Konflikte zwischen den Organisationen auslösen. Der dadurch entstehende budgetäre Druck wirkt sich belastend auf die einzelnen Organisationen und damit auch auf Kooperationsprozesse aus. Ein gemeinsamer Zugang zu finanziellen Mitteln ermöglicht effizientere Arbeit durch das Vermeiden von Wiederholungen und wirkt sich dadurch positiv auf das Budget aus. (Atkinson u.a. 2001; Milbourne u.a. 2003, 32; vgl. Geddes 1997; vgl. Pearce, Hillman 1998)
- Auch zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen werden als bedeutsamer Faktor im Zusammenhang mit interorganisationaler Zusammenarbeit genannt. Die Aufteilung ist komplex, da sie die Einsicht in die jeweiligen Bedürfnisse und Herausforderungen der einzelnen Organisationen benötigt und auch zu Konflikten zwischen den Kooperationspartnern*partnerinnen kommen kann. (ebd.)
- Von maßgeblicher Bedeutung sind die Leitungspersonen der Organisationen, da sie entscheiden, welche Ressourcen wann benötigt werden. Das Verständnis für die Rollen und interdisziplinären professionellen Hintergründe der einzelnen Organisationsmitglieder, aber auch der Kooperationsorganisationen ist für die Umsetzung von Kooperationsprozessen von maßgeblicher Bedeutung und steht in direktem Zusammenhang mit der effizienten Ressourcenverteilung. Die Leitungspersonen sind auch diejenigen, die durch ihre autoritäre Position die Ressourcen, aber auch Rollen verteilen und Verantwortungsbereiche innerhalb der Organisation zuweisen. (Atkinson u.a. 2001, 134ff., 151ff.; Bagley u.a. 2004)
- Die Rollenverteilung und die dadurch notwendige Aufteilung der Verantwortung ist ebenfalls ein Faktor, der sowohl innerhalb der Organisation als auch im Kooperationsprozess herausfordernd sein kann und Konflikte auslösen kann. Das Verständnis für die eigene Rolle, über die Aufgabe und Grenzen der eigenen Organisation muss beständig reflektiert werden. Außerdem muss diese Perspektive für die Aufgaben und Herausforderungen der anderen Organisationen erweitert werden, damit die Verantwortung aufgeteilt und Kooperationsprozesse gelingen können. (Atkinson u.a. 2001)
- Bei der Verteilung der Verantwortung zwischen den Kooperationsorganisationen ist die jeweilige Organisationskultur von Bedeutung. Der Begriff Organisationskultur fasst strukturellen Rahmenbedingungen, Werte und Arbeitsweisen der Organisationen zu-

sammen. Diese spezifischen Charakteristika (Prioritäten, Aufgabenbereiche, Arbeitsweisen) der einzelnen Organisationen können in Konkurrenz zueinanderstehen und stellen eine Herausforderung für Kooperationsprozesse dar.

- Unabdingbar für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Organisationen ist deshalb ein verbindendes Ziel, das die unterschiedlichen Organisationen mit ihren vielfältigen Organisationskulturen und unterschiedlichen Prioritäten oder Arbeitsweisen untereinander verbindet. Das Ziel der Kooperation muss klar und transparent sein, damit die Organisationen bei Bedarf Änderungen in ihren Arbeitsweisen vornehmen können. Die gemeinsame Zielvorstellung sollte in einem „coming together of minds“ von allen zusammenarbeitenden Organisationen getroffen werden. Der Leitung kommt die bedeutende Aufgabe zu, die Prioritäten der eigenen Organisation zu vertreten und zum anderen die Prioritäten anderer Organisation sowie das gemeinsame Ziel der Kooperation in die eigene Organisation zu tragen. Die gemeinsame Zielvorstellung muss im Einklang mit den Leitbildern und Zielvorstellungen der einzelnen Organisationen stehen, was wiederum die Reflexion der eignen Aufgabe aber auch das Verständnis für andere Organisationen erfordert. (Atkinson u.a. 2001, 144f.; Atkinson 2005, 15; Bagley u.a. 2004, 604)
- Im Hinblick auf Kooperationsprozesse wird deshalb die Fähigkeit der einzelnen Organisationen erfordert, bestehende Rollen zu adaptieren, über bestehende Grenzen hinauszugehen und neue Arbeitsprozesse zu schaffen. Diese Veränderungen können herausfordernd sein und gehen oft mit Widerständen bei den Organisationsmitgliedern und Organisationen einher. Veränderungen können nur durch die Reflexion der Aufgabe, Rollen und Ziele der eigenen Organisation und der anderen Organisationen erreicht werden. Es erfordert deshalb geeignete Führungskräfte, die auf strategischer Ebene nicht nur Veränderungen in der eigenen Organisation anstoßen können, damit Zusammenarbeit möglich wird, sondern auch Vermittlungskompetenz mit anderen Organisationen beweist, um gemeinsame Initiativen umsetzen zu können. (Atkinson u.a. 2001, 134ff., 151; Bagley u.a. 2004)
- Eine offene Perspektive für die Prioritäten und Ziele der einzelnen Organisationen sowie das Verständnis für das gemeinsame Ziel der Kooperation ist wichtig, damit Missverständnisse über die jeweiligen Aufgabenbereiche und Verantwortlichkeiten vermieden werden können und eine realistische Erwartungshaltung eingenommen werden

kann. Ein mangelndes Verständnis für andere Organisationen, deren Herausforderungen, Bedürfnisse, Ressourcen, Grenzen usw. führt zu unrealistischen Erwartungshaltungen gegenüber anderen Organisationen oder einzelnen Professionellen und gefährdet die Kooperation (Timonen-Kallio 2018, 947ff.).

- Ausschlaggebend bei interorganisationalen Kooperationsprozessen ist die Kommunikation. Das betrifft sowohl die tägliche Kommunikation innerhalb der Organisation zwischen strategischer (Leitung) und operativer Ebene (im Feld Tätige), die konfliktreich kann und Verunsicherung hervorrufen kann. Die Kommunikation zwischen den Organisationen erfordert Kompromiss- und Verhandlungsbereitschaft, um das gemeinsame Ziel der Kooperation erreichen zu können. Es sind deshalb Möglichkeiten für den Austausch und Kommunikationswege zu schaffen.
- Ein nicht zu unterschätzender Aspekt ist die Weiterbildung einzelner Organisationsmitglieder. Die professionelle Weiterbildung führt zu einem erweiterten Verständnis für die Rollen und Aufgaben anderer Organisationen und unterstützt dadurch interorganisationale Kooperationsprozesse. Organisationsmitglieder, die bereits in verschiedenen Bereichen tätig waren gelten als sogenannte „hybrid professionals“ als besonders wertvoll für interorganisationale Zusammenarbeit, da sie eine erweiterte Perspektive für Arbeitsprozesse in anderen Organisationen einbringen können. Weiterbildungen gelten zwar als förderlich für Kooperationsprozesse (Straker, Foster 2009), gehen aber auch mit Druck für einzelne Organisationsmitglieder einher.

Die Übersicht dieser Bezugspunkte für interorganisationale Kooperationsprozesse im psychosozialen Bereich konnte darstellen, welche Schlüsselfaktoren und Herausforderungen bei der Zusammenarbeit mehrerer Organisationen von Bedeutung sind. Die in der Darstellung des aktuellen Forschungsstands angeführten Beiträge (Kapitel 3.2.1) konnte im Zuge dieses Kapitels detailliert dargestellt werden und die darin genannten Aspekte zusammenfassen. Als übergreifendes Ergebnis kann ein Faktor hervorgehoben werden, der auf Kooperationsprozesse zwischen mehreren unterschiedlichen Organisationen maßgeblichen Einfluss hat. Dieser Faktor betrifft die Vielfalt der Perspektiven, die in interorganisationalen Kooperationsprozessen aufeinandertreffen. Dabei handelt es sich sowohl um die Perspektiven einzelner Organisationsmitglieder, die durch ihre Ausbildung und ihre Arbeitserfahrungen innerhalb der Organisation mit einer eigenen Aufgabe sowie einer spezifischen Organisationskultur beeinflusst und geformt wird.

Zusammenarbeit mehrerer Organisationen kann perspektivenerweiternd sein und dadurch auch

den Zugang zu Aufgaben erweitern, die Organisationen bspw. durch die gemeinsame Zielgruppe oder gemeinsamen Initiativen teilen. Kooperationsprozesse im multiorganisationalen Kontext ermöglichen andere Organisationen zu verstehen und können Interaktionen verbessern, gehen aber gleichzeitig mit erhöhten Anforderungen und steigendem Druck für die einzelnen Organisationen einher.

Die in diesem Kapitel herausgearbeiteten Aspekte, die im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs für das Gelingen von Kooperationsprozessen zwischen einzelnen psychosozialen Organisationen als bedeutsam beachtet werden, werden in den folgenden Kapiteln vor dem Hintergrund mentalisierungstheoretischer Überlegungen kritisch diskutiert. Inwieweit diese Möglichkeit der Perspektivenerweiterung als förderlicher Faktor für Kooperationsprozesse genutzt werden kann, kann vor dem Hintergrund mentalisierungstheoretischer Überlegungen differenzierter verstanden werden und wird im Zuge der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage ausgeführt (Kapitel 8). Dies erfolgt in Anlehnung an eine hermeneutische Vorgehensweise, die im folgenden Kapitel vorgestellt wird (Kapitel 5).

5 Methodisches Vorgehen: Hermeneutisches Verfahren

Im folgenden Kapitel stelle ich das hermeneutische Verfahren als Methode des Verstehens von Beiträgen über Kooperationsprozesse in psychosozialen Organisationen und/oder der Organisation Schule dar. Um das Forschungsinteresse adäquat bearbeiten zu können, habe ich als forschungsmethodisches Vorgehen ein hermeneutisches Verfahren gewählt, das sich an Wolfgang Klafki (1974) anlehnt. Ich orientiere mich an Klafki (1974), weil er in seinen Ausführungen das hermeneutische Verfahren als Methode der Erziehungswissenschaft beschreibt und ausdrücklich auf pädagogische Sachverhalte als Forschungsgegenstand Bezug nimmt. Er legt ein systematisches Regelsystem fest, welches „die wichtigsten Prinzipien und Regeln dieser so genannten *hermeneutischen Methode*“ darstellt (Klafki 1974, 153; H.i.O). Bevor ich dieses Regelsystem darlege, erläutere ich kurz die Grundannahmen eines hermeneutischen Verfahrens.

5.1 Grundannahmen eines hermeneutischen Verfahrens

Der Begriff *Hermeneutik* kommt, wie erste Ansätze einer solchen Kunstlehre, aus dem Griechischen und geht auf *hermeneia* zurück, was Auslegung, Erklärung bedeutet (Krüger 2012, 184). Als Hermeneutik wird deshalb auch oft die „*Theorie der Interpretation*“ oder die „*Auslegungslehre*“ bezeichnet (Klafki 1974, 128). Über die Verwendung für die Auslegung der Bibel und die Interpretation und Anwendung von Gesetzen im Mittelalter kam es zu einer Wende zur philosophischen Hermeneutik Anfang des 19. Jahrhunderts durch Friedrich Schleiermacher (Krüger 2012, 184). An sein Konzept einer allgemeinen Hermeneutik als Kunstlehre des Verstehens schließt Wilhelm Dilthey zum Ende des Jahrhunderts an und entwickelt die Hermeneutik zur methodologischen Grundlage der Geisteswissenschaften (ebd.). Dilthey (1961, Bd. V, S. 318; zit.n. Krüger 2012, 185) definiert Verstehen als „den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen.“ Er unterscheidet weiter zwischen elementarem und höherem Verstehen, wobei Dilthey in Anlehnung an Schleiermacher das Modell des *hermeneutischen Zirkels* entwickelt hat, um vom einen zum anderen zu gelangen (Krüger 2012, 186). Dieses zweidimensionale Modell stellt sich aus dem Vorverständnis des Interpret*der Interpretin einerseits und der Ganzheitlichkeit des Textes andererseits zusammen.

„Durch die Interpretation des Textes eignet man sich ein Wissen über das behandelte Gebiet an, mit dem das ursprüngliche Vorverständnis erweitert und in einem zweiten Schritt auch das ursprüngliche Textverständnis korrigiert wird. ... Eine zweite Dimension des hermeneutischen Zirkels bezieht sich auf den Tatbestand, das [sic!] sich Einzelelemente eines Textes nur aus dem ganzen Text erschließen lassen sowie umgekehrt das Ganze eines Textes nur auf der Grundlage

der einzelnen Elemente zu verstehen ist.“ (Krüger 2012, 186f.)

Durch die Zirkelbewegung des hermeneutischen Verstehens kann dieses nie vollständig abgeschlossen werden und sollte deshalb als Prozess verstanden werden (ebd.).

5.2 Prozess des hermeneutischen Verstehens

Eine hermeneutisch geleitete Textinterpretation erfolgt in drei Phasen (Danner 1989, 94f.; zit.n. Krüger 2012, 187). Die Phase der Überprüfung des Vorverständnisses, die Phase textimmanenter Interpretation (semantische und syntaktische Untersuchung und grammatische Zusammenhänge) und die Phase der koordinierenden Interpretation. Auch Klafki (1974, 134-153) folgt in seinem Regelsystem aus elf methodologischen Grunderkenntnissen bzw. Arbeitsschritten, die „die wichtigsten Prinzipien und Regeln dieser sogenannten *hermeneutischen Methode*“ (ebd. 153) darstellen, diesen Phasen. Im Folgenden werden diese elf Arbeitsschritte wiedergegeben und soweit möglich in Hinblick auf die in dieser Masterarbeit erfolgende Analyse erläutert.

1. Der erste Schritt im Prozess des hermeneutischen Verfahrens ist die Formulierung der Fragestellung(en) und des darin inhärenten Vorverständnisses, mit dem der Forscher*die Forscherin an den Gegenstand, den Text, den pädagogischen Sachverhalt herantritt. „Textinterpretation erfolgt immer unter bestimmten Fragestellungen, und in der Fragestellung drückt sich ein bestimmtes Vorverständnis des zu untersuchenden Zusammenhanges aus“ (Klafki 1974, 137). Die forschungsleitenden Fragestellungen der Masterarbeit ermöglichen das Verstehen des Forschungsgegenstandes, gleichzeitig enthalten sie aber ein bestimmtes Vorverständnis, das an den Forschungsgegenstand herangetragen wird:

1) Welche Aspekte werden in Beiträgen des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses als bedeutsam für Kooperationsprozesse zwischen Organisationen in psychosozialen Arbeitsfeldern beschrieben?

2) Inwieweit können die genannten Aspekte vor dem Hintergrund der Mentalisierungstheorie als förderlich oder hinderlich für interorganisationale Kooperationsprozesse bezeichnet werden?

3) Inwieweit lassen sich die bisherigen Ergebnisse auf den Kontext Schule übertragen?

4) Welche Konsequenzen ergeben sich aus den gesamten Ergebnissen für Kooperationsprozesse zwischen der Organisation Schule und außerschulischen Organisationen?

Die Fragestellungen und das Vorverständnis müssen bewusst gemacht und reflektiert werden und weiters auch klar formuliert werden, damit die Aussagen für andere nachvollziehbar und

überprüfbar werden. Die Reflexion der inhärenten Begriffe wurde bereits in Kapitel 1 angestoßen. Da die Hermeneutik eine Methode des Verstehens ist, ist die Darstellung des Begriffsverständnisses grundsätzlich hermeneutisch. Auch die Darstellung erster Ergebnisse der Systematic Literature Review bzw. die Erhebung selbst (Kapitel 2, 3) ist ein Prozess des Verstehens, da ich als Verfasserin Beiträge mit einem Vorverständnis lese, das sich bspw. durch das Studium geformt hat und nur zum Teil bewusst gemacht werden kann. Die Explikation des theoretischen Bezugsrahmens dieser Arbeit (Kapitel 6 und 7) dient auch dazu, das Vorverständnis, mit dem der Forschungsgegenstand betrachtet wird, einzugrenzen.

2. Die hermeneutische Methode zeichnet sich aber nicht allein durch die Explikation des Vorverständnisses aus, sondern auch durch die Überprüfung desselben am Gegenstand der Interpretation. Klafki (1974, 138) schreibt dazu: „Die vorgängige Fragestellung und das sich darin ausdrückende Vorverständnis müssen am Text bzw. an den Texten selbst immer wieder überprüft und ggf. geändert werden.“ Der theoretische Bezugsrahmen des Mentalisierens wird innerhalb der Arbeit durch die Interpretation der Beiträge überprüft, ob das Vorverständnis in seiner Form für die Betrachtung des Gegenstandes geeignet ist oder ergänzt werden muss. Die Wahl der Methode der Interpretation könnte nicht nur bestehende Wissensbestände ergänzen, sondern zudem zur Erweiterung des Vorverständnisses, d.h. der theoretische Perspektive führen. Möglicherweise liefert die Interpretation der Beiträge Gründe dafür, das Konzept des Mentalisierens für das Verständnis von Kooperationsprozessen von Schule und außerschulischen Organisationen zu erweitern. Bereits in der Erläuterung dieses Arbeitsschritts spricht Klafki (1974, 138) den oben bereits beschriebenen *hermeneutischen Zirkel* als prinzipielle Eigenschaft des hermeneutischen Verfahrens an, der im zehnten Arbeitsschritt detailliert dargestellt wird.

3. Bevor mit der Lektüre des zu interpretierenden Textes begonnen werden kann, erfolgt der dritte Arbeitsschritt. Darin erfolgt die Überprüfung des Textes, die sich am Forschungsinteresse orientiert. Dieser Arbeitsschritt wurde innerhalb der Systematic Literature Review bei der Erhebung der zu interpretierenden Beiträge als Forschungsgegenstand durchgeführt. Die Text- oder auch Quellenkritik ist besonders bei Texten wichtig, die nicht mehr in ihrer originalen Form vorliegen oder wenn nicht eindeutig feststeht, ob der Text auch von dem*der zugewiesenen Verfasser*in stammt.

„Eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Texten ist die Quellen- bzw. Textkritik. (...) Der Wissenschaftler[*die Wissenschaftlerin] muss, soweit sie vorliegen, solche kritischen Ausgaben verwenden; andernfalls muss er[*sie] die kritische Überprüfung der von ihm [*ihr] benutzten Quellen selbst leisten.“ (Klafki 1974, 139f.; Anm.d.V.).

Da die zu interpretierenden wissenschaftlichen Beiträge aus den vergangenen dreißig Jahren kommen und in ihrer originalen Form vorliegen, wird dieser Arbeitsschritt bei der Verfassung Masterarbeit nicht viel Raum einnehmen.

4. Die Erarbeitung eines Verständnisses über einzelne Begriffe und spezifische Termini und deren Bedeutung für den gesamten Text stellt den vierten Arbeitsschritt dar. „Ein notwendiges Moment der Interpretation ist die Frage nach der Bedeutung einzelner Worte oder Formen eines Textes ... es handelt sich um den semantischen Aspekt, d.h. also den auf die Wortbedeutung gerichteten Aspekt der Interpretation.“ (Klafki 1974, 141f.) Dieser Schritt des hermeneutischen Verfahrens erfolgte in der Masterarbeit in der Darstellung der Erkenntnisse der jeweiligen Beiträge (Kapitel 3 und 4). Wird in den Beiträgen von Zusammenarbeit, Kooperation oder Kollaboration gesprochen, muss überlegt werden, welche Bedeutung diese Begriffe im Beitrag und für die Masterarbeit haben. Das ist notwendig, weil in der Masterarbeit verschiedene die Zusammenarbeit betreffende Begriffe synonym verwendet werden. Die Begründung dessen liegt unter anderem in der Schwierigkeit der genauen Übersetzung englischsprachiger Begriffe und deren Gegenüberstellung mit Begriffen in deutschsprachigen Beiträgen. Dieser Schritt hat auch bei der Explikation des Vorverständnisses (Kapitel 6) Bedeutung, weil dem theoretischen Bezugsrahmen des Mentalisierens spezifische Begriffe zugrunde liegen, die erläutert werden müssen (Kapitel 6.1).

5. Klafki (1974, 142) betont in diesem Abschnitt die Bedeutung der vorherigen Schritte, um ein „scheinbares [Verständnis; Anm.d.V.], ein Fehlverständnis“ bei der direkten Kenntnisnahme eines als aufschlussreich angenommenen Textes zu bremsen. Der fünfte Arbeitsschritt unterstützt diesen Interpretationsprozess mit der Berücksichtigung der Umstände, unter welchen der Text entstanden ist. „Pädagogische Texte entstehen häufig als Stellungnahmen im Zusammenhang mit Kontroversen, sie ergreifen Partei, sind Ausdruck eines praktischen Engagements, nicht eines rein theoretischen Erkenntnisstrebens; folglich können sie nur verstanden werden, wenn auch die jeweiligen Gegenspieler in die Interpretation mit einbezogen werden.“ (Klafki 1974, 144) Koller (2012, 212) nennt dieses Grundprinzip hermeneutischer Verfahren die „Berücksichtigung des Kontextes“. Um gesellschaftliche Zusammenhänge und ähnliches in der Interpretation der Beiträge berücksichtigen zu können, habe ich im Zuge der Literaturrecherche auch Zeitungsartikel über die jeweiligen gesellschaftlichen Umstände gelesen, die zu der Verfassung der Beiträge oder dem Auftrag von Studien geführt haben. Auch die Autoren*Autorinnen selbst nehmen Bezug auf ihr Forschungsinteresse, das Umstände beinhaltet, die zur Durchführung einer Studie oder zum Verfassen eines Artikels geführt haben.

6. Klafki (1974, 144) nennt auch die Hinzunahme weiterer Quellen als notwendig, um die Interpretation übergreifender Zusammenhänge vorzunehmen. „Zur Interpretation eines einzelnen Textes ist es häufig notwendig, über den immanenten Zusammenhang hinauszugehen und weitere Quellen hinzuzuziehen.“ (ebd. 145) Dabei ist die Wechselseitigkeit textimmanenter und textübergreifender Zusammenhänge zentral. Klafki (ebd.) spricht dabei von einem „Verhältnis wechselseitiger Erklärung textimmanenter und textübergreifender Zusammenhänge“ (ebd.). Auch dieser Schritt erhält besonders bei der Interpretation historischer Texte Bedeutung.

7. Der siebente Arbeitsschritt widmet sich den syntaktischen Mitteln eines Textes. „Für die Ermittlung des Argumentationszusammenhanges eines Textes haben die syntaktischen Mittel, die Sätze oder Satzteile miteinander verbinden, große Bedeutung. Wissenschaftliche Interpretation muss folglich diesem Aspekt der Syntax eines Textes besondere Aufmerksamkeit schenken.“ (Klafki 1974, 146) Dieser Schritt ist wichtig, um die Argumentation des Verfassers*der Verfasserin zu verstehen und dabei mitzuberücksichtigen in welcher gesellschaftlichen, politischen oder ideologischen Position er*sie sich zum Zeitpunkt des Verfassens befunden hat. Syntaktische Mittel, die zum Beispiel Gegenpositionen (jedoch, aber, u.a.) kennzeichnen geben darüber Aufschluss. Auch dieser Arbeitsschritt war in der Darstellung des aktuellen Forschungsstands (Kapitel 2) bereits von Bedeutung für die Systematische Übersicht der Beiträge. Auch die detaillierte Ausführung der Ergebnisse in Kapitel 4 machte die Berücksichtigung syntaktischer Mittel, die die Argumentation kennzeichnen notwendig.

8. Der daran anschließende achte Arbeitsschritt wendet die Analyse der Beziehung zwischen einzelnen Sätzen und Satzgliedern, wie es im siebenten Arbeitsschritt durchgeführt wird, auf den gesamten Text an. Klafki (1974, 148) nennt verschiedene Textteile, die durch die Interpretation voneinander unterschieden und gegliedert werden: „Hauptthesen, Begründungen, Erläuterungen, Beispiele, Nebengedanken, Exkurse usw.“ Dieser Schritt ist sowohl als Interpretin hilfreich, um mich einem ganzheitlichen Verständnis des Textes anzunähern, als auch als Verfasserin der Masterarbeit, um die Erkenntnisse geordnet und nachvollziehbar darstellen zu können. Dieser Aspekt war bereits im ersten Teil der Arbeit (Kapitel 1-4) von Bedeutung und wird auch in der Bearbeitung der weiteren forschungsleitenden Fragestellungen wichtig werden.

9. Die neunte methodologische Grunderkenntnis des hermeneutischen Verstehens betitelt Klafki (1974, 149) als „Kriterium der logischen Folgerichtigkeit“. Als Interpret*Interpretin muss bedacht werden, dass der Autor*die Autorin logische Fehler gemacht haben könnte. Der Text muss daher an dem „Kriterium der logischen Folgerichtigkeit“ überprüft werden.

„Soweit es sich bei zu interpretierenden Texten um Argumentationszusammenhänge handelt,

ist der Gesichtspunkt der inneren Widerspruchsfreiheit, der logischen Stringenz ein entscheidender Auslegungsaspekt. Der Interpret[*die Interpretin; Anm.d.V.] muss die Begründungen, Folgerungen, Herleitungen des Autors nicht nur mitvollziehen, sondern kritisch überprüfen.“ (ebd.)

Dieser Arbeitsschritt kommt bereits bei der Aufnahme der Beiträge für die Analyse zum Zug, wie es bereits im vorhergehenden Teil der Arbeit durch das Vorgehen der Systematischen Literaturübersicht dargestellt wurde. Dieser Schritt hat auch bei der Verfassung der Masterarbeit Bedeutung, denn es muss bedacht werden, dass der entstehende Text für Leser*innen transparent und nachvollziehbar sein sollte.

10. Der zehnte Arbeitsschritt greift das Prinzip auf, das bereits im zweiten Schritt bei dem wechselseitigen Einfluss zwischen der Fragestellung und der Auslegungsarbeit beschrieben wurde, nämlich das Prinzip der Wechselbeziehung bei Interpretationen:

„Die einzelne Aussage und ihre sprachlichen Elemente werden im Gang der Interpretation immer wieder im Zusammenhang größerer Aussagenszusammenhänge ausgelegt ... später in einem Text auftretende Aussagen wirken ergänzend und verändernd auf das Verständnis des früher Gesagten zurück. Zugleich gilt aber auch: der jeweils umfassendere Zusammenhang kann nicht ohne seine einzelnen Elemente verstanden werden.“ (Klafki 1974, 150)

Klafki (1974, 150) erläutert aber weiter, dass sich die Interpretation weniger als kreisförmiges Verstehen darstellt, sondern die Auslegungsarbeit zu einem veränderten tieferen Verständnis des Textes führt und daher vielmehr einer *Spirale* entspricht. Klafki (ebd.) bevorzugt daher den Begriff der *hermeneutischen Spirale*. Die hermeneutische Spirale wird, wie bereits beschrieben, nicht nur bei der Erweiterung des Verständnisses des Forschungsgegenstandes durch die vom Vorverständnis geleitete Interpretation deutlich, sondern auch bei der Anpassung und Erweiterung des Vorverständnisses durch den Gegenstand der Interpretation. Der Arbeitsschritt der hermeneutischen Spirale ist Schwerpunkt der folgenden Kapitel, in denen das Vorverständnis expliziert (Kapitel 6 und 7) wird und die in Kapitel 4 genannten Aspekte als förderlich oder hinderlich aus Sicht der Mentalisierungstheorie als Vorverständnis interpretiert werden (Kapitel 8). Wie im zweiten Arbeitsschritt bereits beschrieben, ermöglicht ein hermeneutisches Vorgehen sowohl erweiternde und vertiefende Erkenntnisse durch die Analyse der gesammelten Beiträge mit der theoretischen Perspektive des Mentalisierens als Vorverständnis als auch eine mögliche Erweiterung oder Ergänzung des Konzepts Mentalisieren in Hinblick auf den zu interpretierenden Gegenstand.

11. Der letzte Arbeitsschritt betrifft die Wirkung gesellschaftlicher Umstände auf den Verfasser*die Verfasserin des Textes sowie die Wirkung des Textes auf die Leser*innenschaft. Dieser

Schritt erfolgt darin, indem sich die Textinterpretation die ideologiekritische Frage nach dem „Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Lage und Bewusstsein“ stellt (Klafki 1974, 153). Diese Frage betrifft nicht nur den zu interpretierenden Text bzw. dessen Verfasser*in sondern auch die positiven und negativen Reaktionen der Leser*innenschaft, die ebenfalls ideologisch sein können (ebd.).

Dieser letzte Arbeitsschritt lässt sich auf Klafkis (1974, 127) Ausführungen zur Analyse pädagogischer Sachverhalte rückbeziehen, die er zum Beginn seiner Darstellung der elf Arbeitsschritte eines hermeneutischen Verfahrens macht. Dabei nimmt die unvermeidliche Wertung besondere Bedeutung ein:

„Wenn man einen Sachverhalt als eine *pädagogischen* Sachverhalt anspricht, so schließt das immer schon ein, dass diesem Sachverhalt von bestimmten Menschen oder Menschengruppen ‚Sinn‘, ‚Bedeutung‘ zugesprochen wird, mit positiver oder negativer Wertung von verschiedenen Menschen in übereinstimmenden oder in widersprechenden Urteilen.“ (ebd., Hervorhebung im Original)

Pädagogische Sachverhalte werden demnach aus einem bestimmten Interesse und mit einer bestimmten Absicht hervorgebracht. Dementsprechend erfolgt auch die Stellungnahme zu ihnen aus einem bestimmten Interesse und mit einer spezifischen Zielsetzung, die hinterfragt werden muss. Das Forschungsinteresse dieser Masterarbeit wurde in der Einleitung und in der Darstellung der forschungsleitenden Fragestellungen (Kapitel 3.3) dargestellt.

5.3 Zusammenfassung und weiteres Vorgehen

In meiner Masterarbeit beziehe ich, unter der Perspektive des Mentalisierens als mein Vorverständnis, Stellung zu in den Beiträgen beschriebenen Aspekte (s.o. *Forschungsfrage 1*). Der Gegenstand der Interpretation, die in den Beiträgen genannte Aspekte, wurde in Kapitel 4 bereits dargestellt. Nach der Interpretation mit dem Vorverständnis des Mentalisierens, das in den folgenden Kapiteln 6 und 7 dargestellt wird, kann die zweite Forschungsfrage beantwortet werden (Kapitel 8). Diese Ergebnisse versuche ich in mein Vorwissen miteinzubeziehen, um Kooperationsprozesse zwischen Schule und außerschulischen Organisationen vor dem Hintergrund der Mentalisierungstheorie als Vorverständnis zu diskutieren.

6 Theoretischer Bezugsrahmen – Konzept Mentalisieren

In diesem Kapitel stelle ich das Konzept Mentalisieren als theoretischen Bezugsrahmen der Masterarbeit dar und expliziere damit mein Vorverständnis, mit dem ich die Beiträge aus der Literaturübersicht, angelehnt an ein hermeneutisches Verfahren (Kapitel 5), interpretiere.

Fonagy u.a. (2004, 31) legen in ihrem Buch „Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst“ Forschungsergebnisse dar, die die Relation zwischen der Qualität der Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und dessen primären Bezugspersonen auf der einen Seite und der jeweiligen Reflexionskompetenz der Bindungsperson und des Kindes auf der anderen Seite belegen. Zudem postulieren die Autoren*Autorinnen, dass „die Mentalisierungsfähigkeit eine zentrale Determinante der Organisation des Selbst und der Affektregulierung ist“ (ebd.). Diese Thesen werden im folgenden Kapitel mit unterschiedlichen Bezügen verschiedener Autorinnen*Autoren nachgezeichnet und dienen damit als Einführung in den theoretischen Bezugsrahmen der vorliegenden Masterarbeit (Kapitel 6.2). Daran anschließend werden Multidimensionalität und Dynamik als Merkmal der Fähigkeit zu mentalisieren dargestellt und die Aufrechterhaltung und der Zusammenbruch der Mentalisierungsfähigkeit beschrieben (Kapitel 6.3). Vor alledem widme ich mich den zentralen Begriffen dieses theoretischen Ansatzes (Kapitel 6.1).

6.1 Begrifflichkeiten

Das Konzept der „Mentalisation“ wurde erstmals in der französischen Psychoanalyse der 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts im Zusammenhang mit der Beschreibung psychosomatischer Störungen vorgelegt (Taubner, Sevecke 2015, 170). „Damit meint ‚Mentalisation‘ ... die Fähigkeit zur Repräsentation und Symbolisierung körpernahen, affektiven Erlebens in etwas Mentales.“ (ebd.) Die (Neu)Konzeptualisierung der Mentalisierungstheorie erfolgte durch Fonagy und Kollegen*Kolleginnen in den 90er Jahren mit dem Ziel, die Psychoanalyse mit Erkenntnissen aus verschiedenen Psychotherapierichtungen und der Psychotherapieforschung sowie der Neurobiologie, empirischen Entwicklungspsychologie und Theorien des Geistes (Theory of Mind – ToM) zu verbinden und empirisch weiter zu entwickeln (Taubner, Volkert 2017; Taubner 2015; Brockmann, Kirsch 2015). Fonagy und Kollegen*Kolleginnen „definieren Mentalisierung ... als eine Form von zumeist vorbewusster imaginativer mentaler Aktivität, nämlich der Wahrnehmung und Interpretation menschlichen Verhaltens als Funktion intentionaler mentaler Zustände (zum Beispiel Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle, Überzeugungen, Ziele, Absichten und Beweggründe)“ (Fonagy 2009, 90). Dabei handelt es sich nicht nur um das Wahrnehmen und Verstehen eigener mentaler Zustände, sondern ist auch darauf bezogen, die mentalen

Zustände von anderen zu interpretieren. Dadurch wird es auch möglich, Verhalten als Reaktion auf mentale Inhalte in einem selbst oder als Reaktion auf die mentalen Inhalte, die bei jemand anderen vermutet werden, zu verstehen. Die Fähigkeit zu mentalisieren erlaubt deshalb auch, sich künftiges Verhalten bei sich selbst und anderen Menschen vorzustellen und so auch bis zu einem gewissen Grad vorherzusagen (Taubner, Sevecke 2015, 170). Dass das Vorhersagen von mentalen Zuständen und den Verhaltensweisen, die diese nach sich ziehen, lediglich bis zu einem gewissen Grad möglich sein kann, ist deshalb ein erwähnenswerter Aspekt, weil „ein wichtiger Indikator für eine hohe Qualität des Mentalisierens ... das Gewahrsein [ist; Anm.d.V.], dass wir nicht absolut wissen und wissen können, was im Kopf eines anderen vorgeht“ (Fonagy 2009, 90).

Bevington u.a. (2017) begründen die Verwendung von *mentalisieren* statt *Mentalisierung* darin, dass das substantivierte Verb die mentale Aktivität widerspiegelt „because it ‚does what it says‘ (it is about attributing a *mentality* as the driver of behaviors); and because we are all mental (to be otherwise is to be *mindless*)“ (Bevington u.a. 2017, 206; H.i.O.). Dem Unterschied zwischen Mentalisierung und Mentalisieren widmet sich auch Allan (2009). Er zieht, wie andere Vertreter*Vertreterinnen des Konzepts, das substantivierte Verb Mentalisieren vor, da diese Form der Aktivität und dem Prozesshaften Rechnung trägt. „Mentalisieren ist etwas, das wir tun – und mitunter nicht so effektiv tun, wir [sic!] es möglich wäre“ (Allan 2009, 29). Mentalisieren ist eine Fähigkeit, die sich über einen Zeitraum und in Abhängigkeit von dem Austausch mit anderen entwickelt und demnach nicht genetisch vorhanden ist.

Dieser Kernaspekt des Mentalisierens spiegelt sich auch in den theoretischen Grundannahmen wider.

6.2 Theoretische Grundannahmen des Konzepts Mentalisieren

Die Neukonzeptualisierung durch Fonagy und Kollegen*Kolleginnen begann in den 90er Jahren mit dem Ziel, die Psychoanalyse mit Erkenntnissen aus verschiedenen Psychotherapierichtungen und der Psychotherapieforschung sowie der Neurobiologie, empirischen Entwicklungspsychologie und Theorien des Geistes (Theory of Mind – ToM) zu verbinden und empirisch weiter zu entwickeln (Taubner, Volkert 2017; Taubner 2015; Brockmann, Kirsch 2015). Fonagy u.a. (2004) postulieren, dass die Fähigkeit zu mentalisieren durch frühe soziale Bindungsbeziehungen entwickelt wird. Sie legen empirische Forschungsergebnisse vor, die zeigen, dass die Qualität der Bindungsbeziehung in Verbindung mit der Fähigkeit zu mentalisieren von Kind und Bezugsperson stehen. Bspw. konnten Fonagy und Kollegen*Kolleginnen (1993) mit Untersuchungen mit dem Adult Attachment Interview (AAI; Main, Goldwyn 1996) darlegen, dass

die Entwicklung einer sicheren Bindung von Kindern zu ihren Müttern steigt, wenn diese selbst einen besseren Zugang zu ihrem Inneren haben. Slade (2005) sowie Slade u.a. (2005) konnten zeigen, dass über die Fähigkeit der Mutter zu mentalisieren das Bindungsmuster des Kindes bis zu einem gewissen Grad vorhergesagt werden kann. Nach diesen Ausführungen wird deutlich, warum die Mentalisierungstheorie ursprünglich für die Schließung der Transmissionslücke der Weitergabe von Bindungsmustern konzipiert wurde (Fonagy u.a. 1991). Erkenntnisse aus der Bindungstheorie sind nur eine der theoretischen Quellen, die das Mentalisierungskonzept aufgreift und erweitert. Im folgenden Kapitel werden vier Grundannahmen vorgestellt, die das Mentalisierungskonzept aufgreift oder erweitert. Diese theoretischen Quellen umfassen die Theory of Mind (6.2.1), die Bindungstheorie (6.2.2), Annahmen zur Affektregulation und zur Entwicklung des Selbst (6.2.3) und ausgewählte Konzepte der Objektbeziehungstheorie (6.2.4). Da diese Grundannahmen über weite Strecken Interaktionsprozesse in der frühen Kindheit zwischen Säuglingen und deren Bezugspersonen behandeln, folgt auf die Ausführungen zu den theoretischen Grundannahmen ein Kapitel, das sich den zentralen Charakteristika des Mentalisierens im Erwachsenenalter bzw. dem Alltag widmet (6.3.1) und die Aufrechterhaltung bzw. den Zusammenbruch der Fähigkeit zu mentalisieren beschreibt (6.3.2).

6.2.1 Mentalisieren als Theory of Mind – Parallelen und Unterschiede

„Theory of Mind ist der Versuch, zu verstehen, was Andere denken, wissen, glauben, wollen, planen oder mögen. Theory of Mind bezeichnet also den Prozess, die mentalen Zustände Anderer zu erschließen und über diese nachzudenken.“ (Böckler-Raettig 2019, 11) Diese Definition lässt bereits erkennen, dass es sich bei den Konzepten Theory of Mind und Mentalisierung um verwandte Konzepte handelt. Vertreter*Vertreterinnen der Mentalisierungstheorie stellen die Theory of Mind zwar als eine theoretische Grundannahme der Mentalisierungstheorie dar, halten aber Unterschiede zu ihr fest und erweitern die Theory of Mind um mehrere Aspekte (Target, Fonagy 1996; Fonagy 2009; Taubner 2015). Diese Erweiterung bezieht sich vor allem auf das Verständnis von individuellen Unterschieden bei der Fähigkeit, mentale Befindlichkeiten möglichst genau zuzuschreiben, also von der „Akkuratheit der Attribuierung mentaler Befindlichkeiten“ (Taubner 2015, 21). Ein weiterer Unterschied der Mentalisierungstheorie zur Theory of Mind ist die Berücksichtigung affektiver, beziehungs- sowie situationsorientierter Anteile neben kognitiven (ebd.). Vertreter*Vertreterinnen der Mentalisierungstheorie erklären intersubjektive Prozesse, wie sie nur durch Bindungsbeziehungen mit primären Bezugspersonen entstehen, als unabdingbar für die Ausbildung der Fähigkeit, über Gefühle und Gedanken zu reflektieren (Target, Fonagy 1996, 471; Fonagy 2009, 119; Taubner 2015, 21). Diese These

aus einer psychoanalytischen Denktradition enthält die maßgebliche Bedeutung der Qualität der Bindungsbeziehung zur primären Bezugsperson in der frühen Kindheit und unterscheidet sich darin von psychologischen Ansätzen, die kognitive Vorläufer der Theory of Mind hervorheben und davon ausgehen, dass Kinder durch die alleinige Beobachtung Repräsentationen der Welt sammeln, ohne den Austausch mit anderen (Target, Fonagy 1996, 461). Fonagy u.a. (1997) konnten die Bindungsqualität zwischen Mutter und Kind als Prädiktor für die kindliche Metakognition (theory of mind) im Alter von fünf Jahren identifizieren und heben damit die zentrale Rolle der Bezugsperson und ihrer emotionalen Beziehung zum Kind hervor (Fonagy, Target 1997, 689). Die Grundannahme, dass sich die Fähigkeit zu mentalisieren nur im intersubjektiven Austausch mit anderen entwickeln kann, ist zentral für das Konzept des Mentalisierens. Das folgende Kapitel fokussiert diese Zusammenhänge zwischen der Bindungstheorie und dem Konzept Mentalisieren.

6.2.2 Bindungstheorie

Fonagy u.a. (2004) postulieren, dass die Fähigkeit zu mentalisieren durch frühe soziale Bindungsbeziehungen entwickelt wird und legen empirische Forschungsergebnisse vor, die die Qualität der Bindungsbeziehung in Relation mit der jeweiligen Fähigkeit des Kindes und der primären Bezugsperson zu mentalisieren stellt. Für nähere Ausführungen über die theoretischen Grundlagen der Bindungstheorie und die entwicklungspsychologische Erforschung der Bindung zwischen Kindern und deren primären Bezugspersonen wird auf Bowlby (1988/2008) sowie Ainsworth (1978/2015) verwiesen, die erstmals in standardisierten Versuchen das Bindungsverhalten untersucht und kategorisiert (Bindungsmuster) hat. An dieser Stelle wird lediglich festgehalten, dass die Qualität der Bindungsbeziehung abhängig von dem feinfühligem Verhalten der Bezugsperson, d.h. prompte und auf die kindlichen Bedürfnisse abgestimmte Reaktionen, ist (Oberlerchner 2017, 129). Fühlt sich das Kind sicher und geborgen, ist das Bindungssystem in einer geringen Intensität aktiviert. Das Kind hat dann die Bezugsperson als *sichere Basis*, die sie als Ausgangspunkt nimmt, um die Welt erfahren und explorieren zu können (Ainsworth 1978/2015, 21). Die Bezugsperson passt sich dem Verhalten des Kindes an, stellt Sicherheitsmechanismen zur Verfügung und greift erst dann ein, wenn das Kind zu weit gehen sollte (ebd.). Die ineinandergreifende Eigenschaft der Bindungssysteme der Bezugsperson und des Kindes führten zu der Annahme, dass die biologische Funktion des Bindungsverhaltens auch eine pädagogische, d.h. eine Möglichkeit zu lernen beinhaltet oder beinhalten sollte (ebd. 21f.)

Die Bindungstheorie gilt als Grundannahme des theoretischen Bezugsrahmens Mentalisieren.

Fonagy u.a. (2004) plädieren allerdings für eine Neuformulierung, die sich im Ziel der Bindung auszeichnet: „Statt die biologische Funktion der ontogenetischen Veränderung des Bindungssystems auf andere, biologisch bedingte Reifungsprozesse zurückzuführen, sagen wir, das ein entscheidender Selektionsvorteil der menschlichen Bindung darin bestand, die Entwicklung von sozialer Intelligenz und Bedeutungserzeugung zu ermöglichen.“ (ebd. 132)

Von dieser Annahme gehen auch Vertreter*Vertreterinnen der Mentalisierungstheorie aus, wenn sie das *epistemische Vertrauen* als eine Voraussetzung für die Entwicklung der Fähigkeit zu mentalisieren bezeichnen. „Epistemisches Vertrauen bezeichnet die unbewusste Bereitschaft oder Fähigkeit eines Individuums, von einer anderen Person gesendete Signale und Informationen als vertrauenswürdig, generalisierbar und relevant für sich selbst einzuschätzen.“ (Taubner, Volkert 2017, 17) Für das feinfühlige Verhalten der Bindungsperson und damit die Qualität der Bindungsbeziehung sind der Augenkontakt und die Stimmlage der Bezugsperson wichtige Indikatoren. Diese sogenannten ostensiven, d.h. hinweisende Kommunikationsformen lenken die Aufmerksamkeit von Kindern und gelten als Basis für epistemisches Vertrauen in der frühen Kindheit (Csibra, Gergely 2009, 148; Taubner, Volkert 2017, 18). Eine Sichere Bindungsbeziehung gilt als „förderliche Bedingung“ für epistemisches Vertrauen (Kirsch, Brockmann, Taubner 2016, 50). Csibra und Gergely (2009) postulieren, dass die menschliche Kommunikation durch diese Merkmale darauf ausgelegt ist, generalisiertes Wissen zwischen Individuen zu übertragen. Dieses Kommunikationssystem, genannt *Natürliche Pädagogik* (i.O. natural pedagogy), ermöglicht, kognitiv undurchsichtiges Kulturwissen, das über die alleinige Beobachtung nur schwer erlernbar wäre, effizient über diese sozialen Lernprozesse aufzunehmen (Csibra, Gergely 2009, 148). Dem geht voraus, die Information auf ihren Wahrheitsgehalt zu überprüfen, was unter dem Begriff *epistemische Wachsamkeit* (i.O. epistemic Vigilance) verstanden wird (Sperber u.a. 2010 363; zit.n. Schwarzer 2018, 74). Erst wenn die epistemische Wachsamkeit zu einem Gegenüber durchbrochen und epistemisches Vertrauen aufgebaut werden kann, ist das Individuum in der Lage Informationen als relevant aufzunehmen und zu generalisieren (Schwarzer 2018, 74).

Die Fähigkeit sich nicht durch Beobachtung erlernbares Kulturwissen und damit einhergehende spezifische Verhaltensweisen anzueignen ist essenziell, um einer Gemeinschaft zugehörig zu werden und zu bleiben (Taubner, Volkert 2017, 17). Die Notwendigkeit des Lernens über interpersonelle Prozesse bleibt ein Leben lang und insbesondere in hochkomplexen Kulturen aufrecht. Die Beziehung zu anderen Menschen und das sich entwickelnde epistemische Vertrauen ist auch ein wichtiger Faktor, wenn es um die Aneignung unsichtbaren Kulturwissens geht, was auch beim Eintritt und der Arbeit in einer Organisation mit ihrer jeweiligen Organisationskultur

ausschlaggebend ist, wie später (Kapitel 7) noch erläutert wird.

Diese Ausführungen konnten darlegen, dass zwischenmenschliche Interaktionsprozesse und die Bedeutung der Struktur frühkindlicher Beziehungen als „roter Faden“ (Dornes 2004) für die Entwicklung der Fähigkeit zu mentalisieren gelten und bestimmt dadurch „nicht nur die Natur der psychischen Realität des Individuums, sondern auch die Qualität und Kohärenz des reflektierenden Teils des Selbst, der ... den Kern der Selbststruktur bildet.“ (Target, Fonagy 1996, 461; Übers.d.V.) Die in der Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind abgestimmten Kommunikationsformen stellen damit auch eine Grundlage für die Entwicklung des Selbst dar. Markierte Affektspiegelung wird auch als Modell zur Förderung epistemischen Vertrauens in der frühen Kindheit beschrieben (Kirsch, Brockmann, Taubner 2016). Dieses Modell spielt auch bei der Entwicklung der Selbstregulierung von Affekten eine bedeutende Rolle, wie das folgende Unterkapitel beschreibt.

6.2.3 Affektregulierung und die Entwicklung des Selbst

Das Konzept Mentalisieren ist im Wesentlichen eine Entwicklungspsychologie des Selbst (Taubner 2015, 26) und geht davon aus, dass das psychische Selbst kein genetischer Besitz ist, sondern das Resultat einer Entwicklung, die über die gesamte Kindheit verläuft und maßgeblich von der Beziehung mit „reiferen Psychen“ abhängt und deren Interaktion „wohlwollend, reflektierend und hinreichend abgestimmt“ sein muss (Fonagy 2009, 90). Das Kind wird dadurch fähig, „innere von äußerer Realität und innere mentale und emotionale Prozesse von interpersonellen Vorgängen zu unterscheiden.“ (ebd.) Demnach ist die Entwicklung der Affektregulierung und die damit zusammenhängende Affektspiegelung durch die Bezugsperson ausschlaggebender Faktor für die Entwicklung der Fähigkeit zu mentalisieren. Aber auch die Vorstellung der Bindungsperson von ihrem Kind, also die Fähigkeit der Bindungsperson zu mentalisieren, ist wesentlich beim Prozess der Affektspiegelung. Verschiedene Emotionsausdrücke, wie Ärger, Freude oder Traurigkeit, werden dem Säugling erst in der Interaktion mit der Bezugsperson und vor allem aufgrund deren Reaktion auf die gezeigten Gefühlszustände als innere Zustände bewusst (Dornes 2004, 178). Die gezeigten Affekte werden von der Bezugsperson wahrgenommen und beantwortet. „Durch die damit einhergehende Übertreibung kommt es zu einer Markierung, die es dem Säugling erlaubt zu bemerken, dass die Eltern etwas *darstellen* und nicht nur etwas Eigenes ausdrücken.“ (ebd.; H.i.O.) Diese Herausforderung des Säuglings, den Affektausdruck der Bezugsperson als „Ausdruck und Widerspiegelung seines eigenen Affektzustands“ zu verstehen wird als „referenzielle Verankerung“ beschrieben (Dornes 2004 179; H.i.O.). Fonagy und Target (2002, 858) fassen die adäquate Affektspiegelung als natürliches

„Biofeedback-Sensibilitätstraining“ zusammen, durch welches das Kind schrittweise die Selbstregulierung seiner Affekte erlernt: „Aus unserer Sicht ist sie [die soziale Biofeedback-Theorie; Anm.d.V.] der Schlüssel zum Verständnis der Zusammenhänge zwischen frühen Beziehungserfahrungen, den ersten Ansätzen von Selbstregulation und späterer Vulnerabilität durch psychosozialen Stress“ (Fonagy, Target 2002, 839). Der Zugang zum mentalen Zustand der Bezugsperson gilt als die Voraussetzung für die Entwicklung einer mentalisierenden Selbstorganisation und damit der selbständigen Regulation von Affekten (Fonagy 2009, 128). Überstimulierende, ausbleibende oder inkongruente Spiegelungsprozesse verhindern, dass sich das Kind als ein Wesen entdecken kann, welches fühlen und Überzeugungen und Absichten haben kann (ebd.). „Die Fähigkeit zu ‚interpretieren‘ ... wird zu einer typisch menschlichen Eigenschaft, wenn andere ‚psychisch an Erfahrungen, Informationen und Affekten‘ beteiligt werden“ (Bogdan 1997, 94; zit.n. Fonagy u.a. 2004, 132). Fonagy u.a. (2004, 132) stellen das als *Interpersonalen Interpretationsmechanismus* dar, der als Ergebnis eines psychischen Prozesses gilt und durch die Nähe zur Bezugsperson erzeugt wird. „Er [der Interpersonale Interpretationsmechanismus; Anm.d.V.] stellt einen Mechanismus zur Verarbeitung *neuer* Erfahrungen dar und ähnelt deshalb am ehesten Bions (1962) Alpha-Funktion“ (ebd.). Diese Funktion wird im folgenden Kapitel in der Darstellung des Containment-Modells von Bion (1962, 1967) als zentrale Grundannahme der Konzepts Mentalisieren näher erläutert.

6.2.4 Containment-Modell nach Bion

Bion greift in seinem Containment-Modell auf eine Metapher zurück, die die primäre Bezugsperson als Auffangbehälter (*Container*) sieht, die Reize, wie zum Beispiel den Schmerz des Hungergefühls, die das Kind noch nicht denken und deshalb nicht verarbeiten kann, aufnimmt (*contained*). Diese unverdaubaren Reize nennt Bion Beta-Elemente. Um Beta-Elemente verarbeiten zu können bedarf es der Alpha-Funktion: „Der Terminus ‚Alpha-Funktion‘ steht für den unbekannten Prozess, durch den rohe Sinnesdaten zu mentalen Inhalten, die Bedeutung haben und zum Denken verwendet werden können, transformiert werden. Die Produkte, die aus der Alpha-Funktion resultieren sind Alpha-Elemente“ (Hinshelwood 1989, 214ff.; zit.n. Lazar 1993, 79). Bions (1962, 1967) Arbeiten zur psychoanalytischen Objektbeziehungstheorie, umfassen demnach Überlegungen, die die Bedeutung der primären Bezugsperson für die Entwicklung der selbständigen Affektregulation hervorhebt. Sie wurden als eine der theoretischen Grundannahmen der Mentalisierungstheorie genannt und von Holmes (2009) für die Erläuterung des Mentalisierungskonzepts zusammengefasst:

„Gedanken müssen von einem Denker [dem Container; Anm.d.V.] contained werden, der sie

denken kann. Bion bezeichnet die Fähigkeit, Gedanken zu denken, als Alphafunktion. Die Alphafunktion transformiert Beta-Elemente (Gedanken ohne einen Denker) in Alpha-Elemente; über Alpha-Elemente kann nachgedacht, das heißt mentalisiert werden“ (Holmes 2009, 69).

Säuglinge können die Beta-Elemente nicht denken, da sie noch keine Alphafunktion ausgebildet haben. Sie sind deshalb von einem Container, der primären Bezugsperson, abhängig, die die Beta-Elemente mit ihrer Alphafunktion verdauen können und an den Säugling als Alpha-Elemente zurückgeben können. „Mütterliches Containment, Transformation und Re-präsentation der negativen inneren Verfassungen des Babys sind notwendig, damit das Kind seine eigene Erfahrung reflektieren und durcharbeiten kann bzw., wie Bion sagt, seine eigenen Gedanken denken und seine eigenen Gefühle fühlen kann“ (Fonagy, Target 2002, 852). Die erfolgreiche Überleitung von Beta- in Alpha-Elemente ermöglicht die Errichtung einer „Kontaktschranke“ zwischen bewusstem und unbewusstem Denken“ (Holmes 2009, 70). Der Säugling kann nun Beta-Elemente, somatische Reize wie Hunger oder Schmerz, von Alpha-Elementen, als Gedanken, als Gegenstand rationalen Denkens, unterscheiden und somit auch zwischen Realität und Fantasie, was ein zentraler Aspekt der Fähigkeit zu mentalisieren ist (ebd.). Die Affektregulation gilt als zentrales verbindendes Merkmal zwischen dem Konzept des Mentalisierens und Bions Sichtweise auf Objektbeziehungen, wie im vorherigen Kapitel bereits angedeutet wurde (Fonagy u.a. 2004, 132; Holmes 2009, 80). Der Unterschied zwischen Bions Containment-Modell und dem Konzept des Mentalisierens liegt Holmes (2009) zufolge in der Schwerpunktsetzung des Forschungsdesiderats. Bion strebt mit seinem Modell als „Theorie über den Ursprung des Denkens [...] nach einer *vollständigen* Erklärung des Denkprozesses an sich“ (ebd. 69, 80). Mentalisieren fokussiert hingegen „auf einen spezifischen Aspekt des Denkens: die Fähigkeit, andere und sich selbst als intentionale Urheber zu verstehen“ (ebd., 80). Das Konzept des Mentalisierens versucht außerdem die klinische Erfahrung mit Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie zu verbinden und entstammt darin der Tradition des angelsächsischen Empirismus (ebd.). Bions Modell, das sich der Metapher des Verdauens bedient, entstammt Holmes (2009, 82) zufolge einer anderen Diskurswelt als das Konzept des Mentalisierens, das operationalisiert und im Experiment bestätigt oder widerlegt werden kann.

Die Ausführungen der theoretischen Grundannahmen des Mentalisierungskonzepts haben gezeigt, dass diese wesentlichen Grundsteine für die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit sind. Die zentrale Gemeinsamkeit der theoretischen Grundannahmen untereinander sowie der Fähigkeit zu mentalisieren besteht in der Relevanz von Beziehungen: „Die Bedeutung der zwischenmenschlichen Interaktion für die Entwicklung des Denkens und Fühlens ist der rote Fa-

den, der die ... Themen durchzieht.“ (Dornes 2004, 197) Der Beziehungsaspekt und der Einfluss situativer Faktoren ist nicht nur bei Grundannahmen zur Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit während der frühen Kindheit essenziell, sondern auch um die ausgebildete Fähigkeit aufrechtzuerhalten. Für die vorliegende Masterarbeit ist von besonderer Bedeutung zu verstehen, unter welchen Bedingungen mentalisieren gefördert oder behindert wird, also welche förderlichen und hinderlichen Aspekte mentalisierendes Denken und Handeln beeinflussen. Dieser Aspekt wird im folgenden Kapitel ausgeführt.

6.3 Multidimensionale und dynamische Aspekte des Mentalisierens

Mentalisieren ist keine genetisch festgelegte Eigenschaft des Geistes, sondern ein Prozess, eine Fähigkeit, die mehr oder weniger präsent ist. Die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit über die Lebensalter kann hier nicht im Detail nachgezeichnet werden. Festzuhalten ist, dass den ersten fünf Lebensjahren höchste Bedeutung beigemessen werden (Target, Fonagy 1996; Dornes 2004; Fonagy u.a. 2004; Fonagy, Target 2002; Holmes 2009; Brockmann, Krisch 2015; Taubner 2015;) da über diese Zeitspanne wichtige dem Mentalisieren vorausgehende Denkmodi entwickelt werden. Die Fähigkeit des Mentalisierens wird außerdem in der Adoleszenz erweitert und differenziert (Fonagy u.a. 2004; Taubner, Curth 2013; Taubner u.a. 2016; Taubner, Volkert 2017). Trotz dieser (Weiter)Entwicklungen gibt es Faktoren, die die Fähigkeit zu mentalisieren fördern oder behindern können. Für das weitere Vorgehen in dieser Masterarbeit sind diese Aspekte besonders relevant, weshalb sie im Folgenden genauer erläutert werden. Zuvor werden aber die multidimensionalen und dynamischen Eigenschaften der Mentalisierungsfähigkeit dargestellt.

6.3.1 Multidimensionalität des Mentalisierens

Wie bereits ausgearbeitet wurde, hängt die Entwicklung der Fähigkeit zu mentalisieren maßgeblich von den Entwicklungen in der frühen Kindheit und den Bindungs- und Beziehungserfahrungen in dieser Zeit ab. Trotzdem ist es keine Garantie dafür, diese Fähigkeit in Situationen bei Bedarf einfach abrufen zu können. Menschen mit anhaltenden interpersonellen Schwierigkeiten, wie sie aus Störungen der frühen Bindungsbeziehung resultieren können, sind in ihrer Fähigkeit zu mentalisieren oft beeinträchtigt. Mentalisieren ist komplex und multidimensional und zeichnet sich durch Stärken in den einen und Schwächen in anderen Bereichen aus. Mentalisieren bewegt sich innerhalb folgender vier Dimensionen (Fonagy, Luyten 2009, 1358; Bevington u.a. 2017, 46f.):

- (a) mentalisieren des *selbst* versus *anderer*
- (b) *internes* versus *externes* mentalisieren
- (c) *kognitives* versus *affektives* mentalisieren
- (d) *kontrolliertes/explizites* versus *automatisches/implizites* Mentalisieren

(a) Mentalisieren des *selbst* versus *anderer*

Es wurde in den obigen Kapiteln bereits erläutert, dass Mentalisieren im Zusammenhang mit Bindungsbeziehungen und der Entwicklung des Selbst entsteht. Das Kind kann sich als denkendes Wesen mit Absichten entdecken, wenn es von den Bezugspersonen als solches wahrgenommen wird (Fonagy 2009, 129). Folglich ist die Fähigkeit, sich selbst zu mentalisieren eng mit der Fähigkeit andere zu mentalisieren verbunden. Es kann sein, dass Menschen unterschiedliche Stärken oder Schwächen darin haben, mentale Befindlichkeiten bei sich selbst oder aber bei anderen wahrzunehmen und zu interpretieren (Bevington u.a. 2017, 47). Diese unterschiedlichen Fähigkeiten für das eine oder andere zieht spezifische interpersonelle Herausforderungen nach sich. Dadurch wird deutlich, dass ein *ausgeglichenes* Mentalisieren für das Verständnis komplexer interpersoneller Situationen notwendig ist (ebd.).

(b) *internes* versus *externes* Mentalisieren

Mentalisieren setzt oft die Herstellung von Verbindungen zwischen sichtbaren Merkmalen, zum Beispiel dem Gesichtsausdruck oder dem Verhalten, und inneren, nicht sichtbaren Befindlichkeiten voraus (ebd.). Mentalisieren bedeutet demnach, sowohl über die beobachtbaren Ausdrücke nachzudenken, d.h. *extern* zu mentalisieren, als auch die möglichen dahinter liegenden innerpsychischen Zustände zu beachten, also *intern* zu mentalisieren. Das bezieht sich erneut sowohl auf sich selbst als auch andere (s.o.).

(c) *kognitives* versus *affektives* Mentalisieren

Kognitives Mentalisieren umfasst die Fähigkeit, mentale Befindlichkeiten bei sich und anderen benennen, erkennen und begründen zu können. *Affektives* Mentalisieren hingegen bezieht sich auf das Verständnis der erlebten Gefühle, was wiederum die Voraussetzung für Empathie ist (ebd., 48). Individuen, die vornehmlich *kognitiv* mentalisieren, haben Schwierigkeiten, Zugang zu ihren eigenen Gefühlen und denen anderer zu bekommen und erleben damit auch empathisches Verhalten gegenüber anderen als Herausforderung (ebd., 49). Individuen, die vornehmlich *affektiv* mentalisieren, sind oft von Gefühlen, die ihnen entgegengebracht werden und ihren eigenen Empfindungen überwältigt, können diese nur schwer voneinander trennen und haben Schwierigkeiten darin, Gefühle kognitiv zu kontextualisieren (ebd., 48f.).

(d) kontrolliertes /explizites versus automatisches/implizites Mentalisieren

Um *kontrolliert* zu mentalisieren benötigt es mehr Zeit, denn es passiert reflektiert, bewusst und unter Anstrengung sowie Intention (Bevington u.a. 2017, 46). Dabei wird auch von explizitem Mentalisieren gesprochen (Allan 2009). Explizites Mentalisieren zeichnet sich dadurch aus, dass über das Verhalten oder mentale Prozesse, wie Gefühle, Ansichten, Erwartungen, usw., sowohl bei sich selbst als auch anderen nachgedacht oder gesprochen wird (ebd., 31f.). Implizites Mentalisieren erfolgt hingegen intuitiv, prozedural und nicht bewusst. Wird implizit mentalisiert, geschieht das demnach *automatisch*. Im Alltag mentalisieren wir die meiste Zeit automatisch, da die begegneten Situationen keine große Aufmerksamkeit oder Reflexion erfordern (Bevington u.a. 2017, 46). Allan (2009, 33f.) gibt einige anschauliche Beispiele für implizites Mentalisieren, da es schwieriger ist, diese unausgesprochenen Denkprozesse bei sich und anderen zu erfassen. Bspw. handelt es sich um implizites Mentalisieren, wenn im Gespräch mit anderen deren emotionalen Befindlichkeiten wahrgenommen und darauf reagiert wird, indem wir sie automatisch selbst im Gesicht spiegeln. „Sollten wir versuchen, all dies explizit zu tun, wäre das Ergebnis keine natürliche Empathie, sondern ein steifes, hölzernes Verhalten“ (ebd.). In einer Umgebung, in der wir uns sicher fühlen ist kontrolliert zu mentalisieren nicht notwendig und würde sogar Interaktionen beeinträchtigen, weil sie sich übermäßig anstrengend und „schwer“ anfühlen (Bevington u.a. 2017, 46). Die Autoren*Autorinnen bezeichnen diese Art des unnötigen kontrollierten mentalisieren als „hypermentalisieren“ (ebd.).

Je nach Situation wird die Fähigkeit zu mentalisieren in ihren multiplen Dimensionen angeregt aber auch gestört. Dieser Aspekt der Kontextbezogenheit und Multidimensionalität ist Inhalt des folgenden Kapitels.

6.3.2 Aufrechterhaltung und Zusammenbruch der Mentalisierungsfähigkeit

Es hängt an mehreren Faktoren, inwieweit auf die Fähigkeit zugegriffen werden kann. Zum einen betrifft das die jeweiligen Bedürfnisse des Individuums. Zum anderen betrifft es sowohl situative als auch beziehungsabhängige Elemente (Taubner 2015, 57). „Mentalisierung kann ... als ein Kontrollsystem in der Organisation des Selbst betrachtet werden, welches nicht im engeren Sinne ein Teil der Persönlichkeit ist, sondern eine Eigenschaft der Gesamtheit aus Person und Situation“ (ebd.). Mentalisierung wird besonders von Stress- und Belastungssituationen beeinflusst. Dieser Einfluss zeigt sich in der Art zu mentalisieren, wie Allan (2009) anhand des Mentalisierens in der psychotherapeutischen Praxis veranschaulicht. Gerade in Situationen, die von hoher interpersoneller Belastung sind, wäre explizites Mentalisieren nicht angebracht, da ein automatisches Verarbeiten der Situation zielführender für eine gelingende Interaktion ist

(s.o. Kapitel 6.3.1, d). Wann zwischen explizitem zu implizitem Mentalisieren gewechselt wird, veranschaulicht das „stressabhängige Schaltmodell“ (*behavioral-switch-model*; Fonagy, Luyten 2009, basierend auf Mayes 2006):

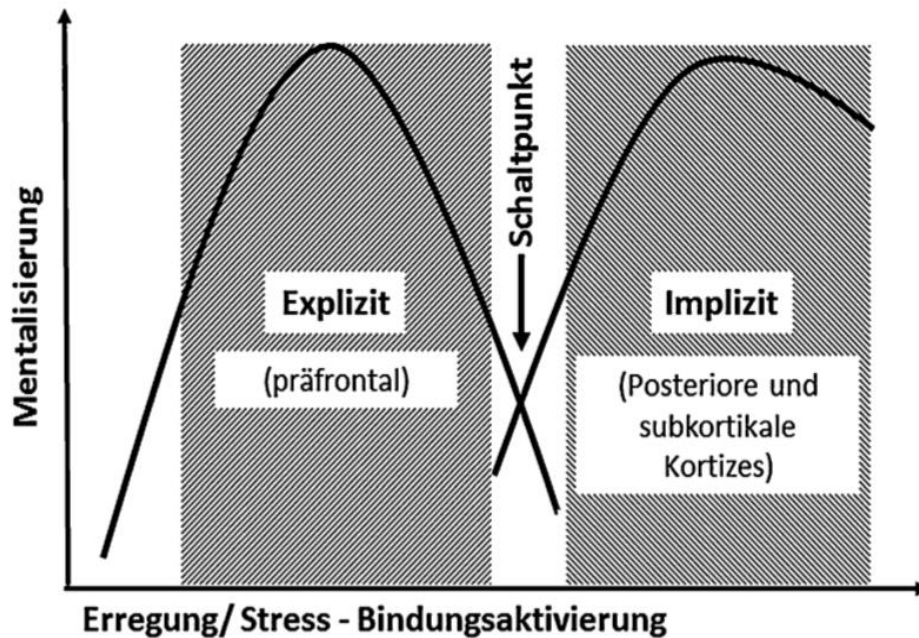


Abb. 1: Stressabhängiges Schaltmodell der Mentalisierung (Taubner, Sevecke 2015, 171)

Dieses Modell stellt dar, wie explizites Mentalisieren zunächst durch interpersonelle Erregung oder beziehungsbezogenen Stress aktiviert und sogar angeregt wird. Mit weiter anwachsender Erregung sinkt jedoch die Fähigkeit explizit zu mentalisieren. Mit steigendem Arousal (Erregung/Stress – Bindungsaktivierung) wechselt die Mentalisierungsfähigkeit ab einem Schaltpunkt von einer kontrollierten, exekutiven, expliziten Funktion zu einer automatischen und internalen bzw. impliziten Reaktion und Verarbeitung mentaler Befindlichkeiten (Fonagy, Luyten 2009, 1367). Der Wechsel zwischen explizitem und implizitem Mentalisieren zeichnet sich demnach als Wechsel von kontrollierten zu automatischen Denkprozessen aus, wie oben bereits erläutert wurde (Kapitel 6.3.1; d). Zwischen diesen beiden Denkprozessen je nach Bedarf wechseln zu können zeichnet eine gute Funktion der Mentalisierungsfähigkeit aus (s.o.; Bevington u.a. 2017, 46). „Einerseits erfüllen diese Systeme die Aufgabe, den Kortex vor Überstimulation zu schützen; andererseits ermöglichen sie die Koordination zwischen Aufmerksamkeits-, Exekutiv- und sensorischen kortikalen Systemen“ (Taubner, Sevecke 2015, 171). Durch die Verlagerung der Aktivierung auf andere Hirnareale nimmt auch die Komplexität und die Flexibilität der Mentalisierungsfunktion ab, sodass mit ansteigendem Stress auf unreifere Reflexionsmodi zurückgegriffen werden müssen, die an anderer Stelle ausgeführt werden (Dornes 2004; Fonagy u.a. 2004; Brockmann, Kirsch 2015; Taubner,

Sevecke 2015).

Taubner (2015, 67) führt mehrere empirische Untersuchungen an, die zeigen, dass Stress und emotionale Erregung zu einer Beeinträchtigung der Mentalisierungsfähigkeit führen, wenn sie im Zusammenhang mit Bindungspersonen erlebt werden. Bspw. wird bei Kindern mit unsicher-ambivalenten und desorganisierten Bindungen zu ihren Bezugspersonen, bei dem Versuch, die Nähe zur primären Bezugsperson aufrechtzuerhalten, der reflexive Modus eher eingeschränkt als bei Kindern mit sicheren Bindungen zu ihren Bezugspersonen (Fonagy 2003, 173). Aber wie eine Studie mit hirnbildgebenden Verfahren (funktionale Magnet-Resonanz-Tomografie – fMRT) und standardisierten Mentalisierungstests („Reading the Mind in the Eyes“-Test; Baron-Cohen u.a. 2001) veranschaulicht, hatte auch bei 18 gesunden Erwachsenen nur bindungsbezogener Stress eine Verschlechterung der Mentalisierungsfähigkeit zur Folge (Nolte u.a. 2013). Es hängt aber „von der allgemeinen Qualität der Bindungsbeziehung ... und von den dynamischen Schwankungen des emotionalen Zustands dieser Beziehung“ (Fonagy 2009, 100) ab, ob und wann die Fähigkeit zu mentalisieren zusammenbricht. Folglich können Individuen ab einem bestimmten Belastungsgrad nicht mehr wie sonst mentalisieren und können von dieser Fähigkeit in emotional hochbelastenden Situationen nicht Gebrauch machen (Taubner 2015, 67). Diese Beeinträchtigungen reichen von „*verzerrtem* Mentalisieren (*Fehlinterpretationen der Psyche oder unkontrollierte Vorstellungen*)“ bis hin zur „*Unfähigkeit* zu mentalisieren (*Geistesblindheit im Sinne der völligen Missachtung mentaler Zustände*)“ (Allan 2009, 44).

6.4 Zusammenfassung

Zu Mentalisieren heißt, mentale Zustände (Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle, Überzeugungen, Absichten, Erwartungen, Beweggründe, usw.) bei sich und anderen wahrzunehmen und Verhalten als Reaktion auf diese inneren Zustände zu interpretieren. In der Entwicklung der Fähigkeit zu Mentalisieren spielt die Beziehung zur primären Bezugsperson eine maßgebliche Rolle, damit sich das Kind erst als denkendes, fühlendes Wesen erleben kann, mit anderen Worten, ein Selbst entwickeln kann (s.o. Kapitel 6.2). Ist die Beziehung zur primären Bezugsperson beeinträchtigt, kann das Auswirkungen auf die Entwicklung des Selbst und die selbständige Affektregulation und damit auf die Fähigkeit zu mentalisieren haben. Um Allen (2009, 29) vom Beginn des Kapitels noch einmal aufzugreifen: „Mentalisieren ist etwas, das wir tun – und mitunter nicht so effektiv tun, wir [sic!] es möglich wäre.“ Wie effektiv wir in der Lage sind zu mentalisieren, hängt zwar maßgeblich von den Beziehungserfahrungen in unserer frühen Kindheit ab, aber steht vor allem unter dem Einfluss aktueller interpersoneller Beziehungen und damit einhergehendem bindungsbezogenen Stress (s.o. Kapitel 6.3). Der

Grad des Stresspotenzials interpersoneller Situationen bestimmt darüber, ob wir die Zeit haben explizit und kontrolliert zu mentalisieren oder ob wir gezwungen sind, schnell und automatisch zu reagieren und bei der Erklärung mentaler Zustände auf stereotypische Konzeptualisierungen zurückzugreifen. Bei zweiterem besteht die Gefahr der Fehlinterpretationen und daraus resultierenden Missverständnissen.

Es erhärtet sich nach den Ausführungen des sechsten Kapitels die Annahme, dass Mentalisieren ein Kernaspekt zwischenmenschlicher Interaktionen darstellt und damit auch für das Verständnis von interorganisationalen Kooperationsprozessen in Betracht gezogen werden sollte. Die Erweiterung des Konzepts Mentalisieren für Organisationen und Kooperationen wird im folgenden Kapitel dargestellt.

7 Mentalisieren im Kontext von Organisation/Kooperation

Im folgenden Kapitel wird zunächst die Erweiterung des theoretischen Bezugsrahmens Mentalisieren für Überlegungen über interpersonale Prozesse im Kontext von Organisationen dargestellt (7.1). Dabei werden auch Bezüge zu anderen theoretischen Konzepten hergestellt, die das Verständnis der Mentalisierungstheorie im Kontext von Organisation bzw. Kooperation erleichtern sollen. Die Bedeutung der Fähigkeit zu Mentalisieren für Kooperationsprozesse wird mit einem mentalisierungsbasierten Konzept für die Arbeit in einem Netzwerk aus mehreren Organisationen in Kapitel 7.2 beschrieben. Das Kapitel dient der Darstellung des Mentalisierungskonzepts im Kontext von Organisationen und Kooperationen und stellt mentalisierungsbasierte Aspekte dar, die für die Interpretation der in Kapitel 4 genannten Aspekte als förderlich oder hinderlich aus Sicht der Mentalisierungstheorie und damit für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage relevant sind.

7.1 Erweiterung des Konzepts Mentalisieren für den organisationalen Kontext

Bei dem Versuch, das Mentalisierungskonzept für das Verständnis von organisationsdynamischen Prozessen anzuwenden, bekommt die Definition des Konzepts eine erweiterte Schwerpunktsetzung:

“[M]entalizing, when applied to organizations, is the symbolic process that originates from the worker’s experience of a given context that allows one to attribute meaning from the recognition of the emotions, desires, and intentions of self and others, and that helps to define the meaning of goals, roles, tasks, and relationships” (Di Stefano, Piacentino, Ruvolo 2017, 218).

In diesem Sinn kann Mentalisieren als die Fähigkeit angesehen werden, die es dem Individuum ermöglicht, den Arbeitserfahrungen in der Organisation Bedeutung zu verleihen. Diese Bedeutungs- oder Sinnzuschreibung folgt der Wahrnehmung und Interpretation von den in der Organisation vorherrschenden Emotionen, Wünschen und Intentionen bei sich selbst und anderen, um dadurch die Bedeutung von Zielen, Rollen, Aufgaben und Beziehungen zu definieren (ebd.). Erfahrungen im Zusammenhang mit der Arbeit in Organisationen Bedeutung zuzuschreiben und sie angemessen zu repräsentieren heißt also zu „Mentalisieren in Organisationen“ (ebd.). Das erfolgt nicht nur durch einzelne Individuen, sondern stellt eine spezifische Fähigkeit der gesamten Organisation dar. Die adäquate innere Repräsentation einer Organisation durch die Sinnzuschreibung von darin gemachten Erfahrungen, wurde bereits mit dem „Organization-in-the-mind“-Begriff (Armstrong 2005, 3) beschrieben. Dieses Konzept wurde im Zusammenhang mit Organisationsberatung entwickelt (ebd.) und kann mit Mentalisieren in Organisationen in Verbindung gebracht werden (Di Stefano, Piacentino, Ruvolo 2017).

7.1.1 Organization-in-the-mind

Der Begriff *Organization-in-the-mind* wurde von Pierre Turquet, einem Organisationsberater und Psychoanalytiker, eingeführt, um aufzuzeigen, wie man das Verhalten „zumindest zum Teil als reflexiv und beherrscht von unbewussten Annahmen, Bildern und Fantasien über die ... Organisation“ verstehen kann (Armstrong 2005, 3; Übers.d.V.). Shapiro und Carr (1991, 69f.; zit.n. Armstrong 2005, 3) führen den Begriff wie folgt aus:

„[Any; Anm.i.O.] organization is composed of the diverse fantasies and projections of its members. Everyone who is aware of an organization, whether a member of it or not, has a mental image of how it works. Though these diverse ideas are not often consciously negotiated or agreed upon among the participants, they exist. In this sense, all institutions exist in the mind, and it is in interaction with these in-the-mind entities that we live.”

Mit dem Begriff *Organization-in-the-mind* kann also veranschaulicht werden, dass Organisationen durch die inneren Bilder aufgebaut sind, die in Organisationsmitgliedern sowie jeglichen Personen, die die Organisation und ihre Funktion als solche wahrnehmen, entstehen.

Armstrong (2005, 4) schließt an diesen Aspekt an, wenn er diese inneren Zustände als psychische Reaktion auf die Organisation als psychosoziales Feld darstellt. Er sieht es als notwendig an, über die Projektionen im organisationalen Raum als eine Antwort auf etwas nachzudenken, das *von der Organisation selbst* herbeigeführt wurde und nicht von außen auf sie auferlegt wird. Dadurch liegt die Annahme Armstrongs (2005, 5) nahe, dass die „*Organization-in-the-mind*“ als individuelles inneres Modell, als spezifische Reaktion auf eine gemeinsame Organisationsdynamik verstanden werden kann.

Bei „*Organization-in-the-mind*“ handelt es sich um die Reflexion der Organisation, wie sie vom Individuum wahrgenommen wird bzw. um die Repräsentation der Organisation im Individuum. Durch die Darstellung dieses Konzept kann veranschaulicht werden, dass sich eine Organisation als Ganzes im Inneren eines Individuums in Form von Bildern, Wünschen und Projektionen wiederfindet (Armstrong 2005, 4ff.). Die Organisation besteht also nicht zuletzt aus den mentalen Inhalten der einzelnen Organisationsmitglieder. Mentalisieren in Organisationen unterscheidet sich von *Organization-in-the-mind*, weil das Konzept nicht nur das innere Modell der Organisation im individuellen Organisationsmitglied, sondern auch den interpersonellen Kontext einer Situation mit einbezieht und den Einfluss von Beziehungsstrukturen innerhalb der Organisation bedenkt (Di Stefano, Piacentino, Ruvolo 2017, 219).

Ein Modell, das sich mit diesem Aspekt des Konzepts Mentalisieren als theoretische Perspektive interorganisationale Kooperationsprozesse in Netzwerken im psychosozialen Bereich widmet ist *AMBIT – Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment* (Bevington u.a. 2017).

Der Fokus dieses Modells liegt auf psychosozialen Organisationen, die in einem weitläufigen Netzwerk, also in Zusammenarbeit mit anderen Organisationen agieren, um ihren Klienten*Klientinnen bestmögliche Unterstützung bieten zu können. Diese Zielgruppen werden als „hard to reach“ beschrieben, da es sich um Personen, oft Jugendliche und junge Erwachsene, handelt, deren Probleme über mehr als ein Gebiet des Sozial- und Gesundheitssystems reicht i.S. einer Komorbidität (Bevington u.a. 2017, 10). Diese Probleme betreffen nicht nur ihre psychische Gesundheit, sondern auch Herausforderungen im Bereich von Betreuungsvereinbarungen, Ausbildung oder Beschäftigungsverhältnisse, Drogenmissbrauch, Ausbeutung, um nur einige wenige der heterogenen Problemfelder zu nennen (Bevington u.a. 2017, VII). Das Manual wurde insbesondere für Professionelle konzipiert, die in diesen Bereichen arbeiten, mit dieser Zielgruppe in Kontakt treten oder in irgendeiner Weise in deren Fürsorgesystem tätig sind. Das Konzept nutzt die Theorieperspektive der Mentalisierung, weniger um einen Handlungsleitfaden für die Praxis zu formulieren, sondern um eine Art des Lernens und des Verstehens für die Organisationen, deren Mitglieder und gesamte Netzwerke mehrerer Organisationen bereitzustellen und damit ein Modell, basierend auf der Fähigkeit zu mentalisieren, für die Zusammenarbeit mit der spezifischen Zielgruppe, dem Team innerhalb der eigenen Organisation und anderen Organisationen in einem Netzwerk aufzubauen. Das wird in der folgenden Abbildung ersichtlich. Das AMBIT-Rad zeigt die Kernaspekte des Konzepts auf.

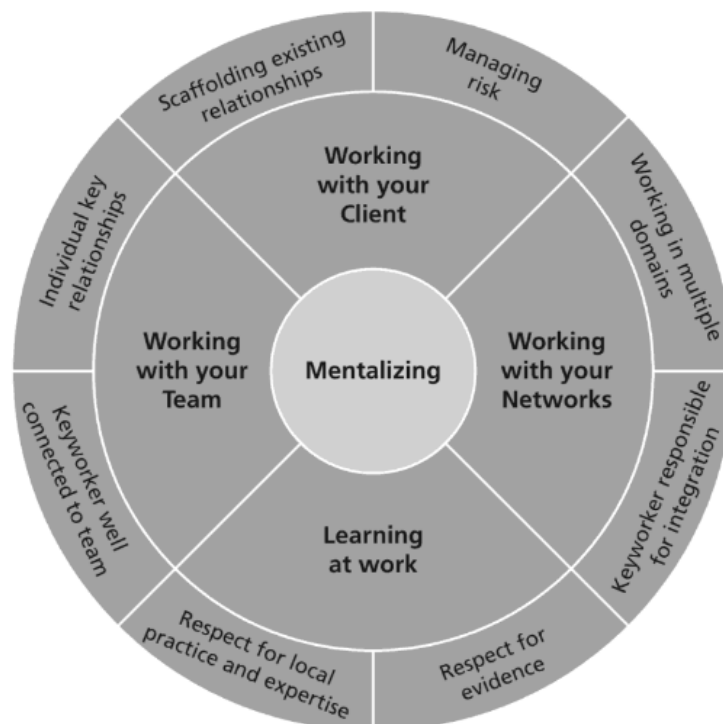


Abb. 2: „The AMBIT wheel“ (Bevington u.a. 2017, 22)

Das Rad ist eine Metapher für die Balance, die die gemeinsame Zusammenarbeit erfordert. Die Autoren*Autorinnen vertreten die Ansicht, dass Arbeiten im psychosozialen Betreuungskontext immer mit Herausforderungen verbunden sind, die bei den Organisationsmitgliedern ein Ungleichgewicht vermitteln. Diese Herausforderungen umfassen, das Gefühl, für mehrere Aufgaben zuständig zu sein, die sich auch widersprechen können (Bevington u.a. 2017, 23). Das Rad spiegelt demnach auch die Dilemmata, die Organisationsmitgliedern in ihrer Arbeit erleben und zielt darauf ab, ihnen beim Wiedererlangen der nötigen Balance zu helfen:

“AMBIT is designed to help workers recognize, articulate, and normalize this sense of imbalance in the work in which they are engaged, creating a non-critical and accepting culture around this experience, and enabling forums within the team, such as supervision or team discussions, in which these imbalances can be explored and addressed” (ebd., 28).

Der AMBIT-Ansatz ist also eine mentalisierungsbasierte Perspektive auf die verschiedenen Aspekte in der Arbeit mit gefährdeten Personen, Kindern und Jugendlichen sowie deren Umfeld. Der Aspekt der Beziehung zu bedeutenden anderen wurde bereits in der Darstellung der theoretischen Grundannahmen des Konzepts Mentalisieren als roter Faden identifiziert. Auch bei der Adaptierung des Konzepts für Kooperationsprozesse spielen Beziehungen eine maßgebliche Rolle. Der Kernaspekt der Teamarbeit innerhalb der Organisation gilt als Voraussetzung für die Arbeit in einem interorganisationalen Netzwerk und wird daher im folgenden Kapitel ausführlich besprochen.

7.1.2 Mentalisierungsbasierte Teamarbeit

Die Autoren*Autorinnen sehen AMBIT als „team approach“ und setzen deshalb auf ein einigermaßen funktionierendes Team, um Kernaspekte des Modells umsetzen zu können (ebd., 172). Die Charakteristika, die ein gut funktionierendes Team ausmachen, decken sich zum einen mit den obigen Ausführungen über das psychoanalytische Verständnis von Organisationen (Kapitel 1.2.1) und zum anderen mit den Aspekten für erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Organisationen in psychosozialen Arbeitsfeldern (Kapitel 4). Die Organisation als Team, wie sie Bevington u.a. (2017) beschreiben, muss

- eine gemeinsame Aufgabe haben und
- eine nachvollziehbare Rollenverteilung, die auch die verschiedenen Verantwortungsbereiche repräsentiert sowie
- von einer Führungsperson geleitet werden, die das Team durch ihre Autorität unterstützt und
- mit ausreichenden und angemessenen Ressourcen für die Erfüllung der Aufgabe versorgt (ebd., 173).

“Teams in which there is persistent conflict between team members, rivalries between different sub-groups, repudiation of agreed power structures, and lack of clarity about roles and responsibilities will find the AMBIT approach extremely challenging” (Bevington u.a. 2017, 173).

Teams müssen demnach gut funktionieren, um mentalisierungsbasiert mit Klientinnen*Klienten und in Kooperation mit anderen Organisationen arbeiten zu können.

Funktionierende Teams zeichnen sich den Ausführungen zufolge dadurch aus, dass sie eine geteilte Aufgabe haben und innerhalb des Teams ein klares Verständnis über die Rollen und die Verantwortlichkeit der einzelnen Teammitglieder herrscht. Die Leitung hat eine verlässliche Führungsposition inne und stellt angemessene Ressourcen für die Erfüllung der Aufgabe zur Verfügung. Darüber hinaus sollte ein funktionierendes Team gut koordiniert sein, effektiv Entscheidungen treffen können, gut kommunizieren und kohärent sein sowie kompetent in der Konfliktbewältigung sein (ebd.).

Ausschlaggebend für die erfolgreiche Umsetzung des mentalisierungsbasierten Ansatzes in der Arbeit mit Netzwerken ist demnach eine positive Teamkultur innerhalb der Organisation. Diese setzt sich zusammen aus der *organizational culture* und dem *organizational climate* (Williams, Glisson, 2014; vgl.n. Bevington u.a. 2017, 173f.). Bevington u.a. (2017, 174) ziehen drei Schlüsselfaktoren aus den Erkenntnissen von Williams und Glisson (2014) über *organizational culture* und *organizational climate*, die ein funktionierendes Team auszeichnen:

- „Reducing rule-following that is rigid or ‘blind’ (or poorly mentalized)
- Increasing openness to innovation
- Increasing knowledge and skills around new forms of practice.”

Regeln der Organisation unreflektiert oder unzureichend mentalisiert zu befolgen, kann unzureichende Entscheidungsfindung zur Folge haben und damit Konsequenzen für die erfolgreiche Arbeit mit dem Team, dem Netzwerk und der Zielgruppe haben. Der zweite Punkt ist, als Team für Veränderungen offen zu sein und die Perspektive der einzelnen Organisationsmitglieder und der gesamten Organisation zu erweitern. Das kann in direktem Zusammenhang mit dem dritten Punkt gesehen werden, da durch die Offenheit für Veränderungen auch das Lernen in Organisationen angestoßen werden kann, um neue Arbeitsweisen in der Organisation zu etablieren. Die Autoren*Autorinnen vertreten die Annahme, dass durch diese Art der Organisationskultur rund um das Team, Stress für die Organisationsmitglieder reduziert werden, Interaktionen mit der Zielgruppe verbessert, realistische Erwartungen unterstützt werden und die Transparenz über die Rollen gesteigert werden kann (Bevington u.a. 2017, 174).

Die Organisation selbst muss sich als Raum zur Verfügung stellen, wo Schwierigkeiten aner-

kannt werden können und flexibel auf bestimmte Umstände und die unterschiedlichen Perspektiven reagiert werden kann (Bevington u.a. 2017, 177). Dazu zählt auch, bereits gemachte Erfahrungen mit bestimmten Gegebenheiten als Ressource zu nutzen, indem sie reflektiert und bei Bedarf für Überlegungen hinzugezogen werden können: „Such learning requires teams to discuss, reflect, and invest in this process so that some ‚institutional memory‘ is laid down, and pre-existing wheels do not have to be completely reinvented“ (ebd.). Ziel der Organisationskultur im Sinne des mentalisierungsbasierten Modells ist dabei immer die Beschäftigten zu entlasten und längerfristig die Arbeit in der Organisation effizient zu gestalten.

Eine Möglichkeit, die Arbeit in psychosozialen Organisationen effizienter zu gestalten, ist, als Organisation *gemeinsam nachzudenken* (i.O. *Thinking Together*; Bevington u.a. 2017, 184ff.). *Thinking Together* stellt ein klares, ostensives Signal (s.o. 6.2.2) dar, mit dem Teams markieren können, was als nächstes passiert. Aus Sicht der Autoren*Autorinnen ist entscheidend, wofür die Bezeichnung steht und dass alle Beteiligten dasselbe darunter verstehen:

„Thinking Together is a label that teams can use to mark out clearly (as an *ostensive cue* [dt. ostensives Signal, s.o. Kapitel 6.2.2; Anm.d.V.] ...) what is about to happen. As a signaling mechanism, the crucial quality of any name is that there should be a shared understanding of what it refers to“ (ebd.).

Die genannten ostensiven Signale wurden bereits in Kapitel 6.2.2 bei der Diskussion epistemischen Vertrauens als Kommunikationssystem für die effiziente Weitergabe relevanter Informationen erläutert. *Thinking Together* stellt ein Tool für die gemeinsame Fallbearbeitung im Team dar, und umschließt vier Schritte (ebd., 188):

1. *Die Aufgabe markieren* – In diesem Schritt wird die Diskussion als Möglichkeit markiert, gemeinsam nachzudenken und die Mitglieder werden ermuntert, sich selbst zu mentalisieren, indem der Zweck des Zusammenkommens und die erwünschten Ergebnisse der Diskussion festgelegt werden.
2. *Den Fall darlegen* – Die wichtigsten Informationen über den Fall werden mitgeteilt.
3. *Den Moment mentalisieren* – Es folgt die Beschreibung, wie sich die Mitglieder selbst fühlen, oder wie sich Personen fühlen, die den Fall betreffen (Klienten*Klientinnen, Familienmitglieder, usw.)
4. *Zum Zweck zurückkehren* – Im letzten Schritt wird die Diskussion auf den zu Beginn genannten Zweck (1. Schritt) rückbezogen. Es wird außerdem besprochen, was als nächstes zu tun ist.

Die Diskussionen, die unter dieser mentalisierungsbasierten Technik stattfinden, ermöglicht Mitgliedern, mentale Zustände zu erkennen und ihr Nachdenken dahingehend anzupassen (Be-

vington u.a., 197). *Thinking Together* ist eine Technik, die es dem Team ermöglicht, die Entscheidungsfindung in einem Fall effizienter zu gestalten und sich wiederholende Themen zu reduzieren (ebd.). Durch die konkrete Anwendung des Konzepts Mentalisieren in Organisationen können Arbeitsvorgänge effizienter gestaltet werden. Zu einer mentalisierenden Organisation gehört wie bereits erwähnt, die Bereitschaft zu *lernen*. Mentalisieren in Organisationen ermöglicht, Herausforderungen und Entscheidungen zu reflektieren und aus ihnen zu lernen und damit Vorgänge bei Bedarf weiterzuentwickeln.

Der AMBIT-Ansatz betont aber, dass explizites Mentalisieren nie als einziger Aspekt eines funktionierenden Teams alle anderen Aspekte ersetzen kann (ebd., 175). Für manche Aufgaben, wie bspw. die Urlaubseinteilung, reichen automatische, unbewusste Reflexionsprozesse aus. Explizites Mentalisieren könnte in Fällen dieser einfachen Aufgaben, die erfolgreiche Erledigung verkomplizieren und behindern (s.o. Kapitel 6.3.1). Auch Konflikte und Auseinandersetzungen können nicht zwingend durch explizites Mentalisieren aufgelöst werden. Sie können durch Verhandlungen und wo nötig durch die Führungsperson beigelegt werden. Anders ist es bei Konflikten, die auf Missverständnissen beruhen, wo die Fähigkeit sich kontrolliert und bewusst zu bemühen, eine Vorstellung über die Erwartungen, Wünsche, Gefühle u.a. des Gegenübers und sich selbst zu erreichen, notwendig ist, um das Missverständnis aufzulösen (ebd.). Bevington u.a. (ebd.; H.i.O) plädieren deshalb auf explizites Mentalisieren „in a *marked way*“. Dieses markierte explizite Mentalisieren erfolgt über Kommunikationswege zwischen den einzelnen Organisationsmitgliedern und unter Beachtung der Frage, ob es hilfreich wäre, die mentalen Zustände derjenigen zu reflektieren, die an der Aufgabe, dem Konflikt, der Fragestellung etc. beteiligt sind. Es handelt sich um einen Balanceakt, wobei das Wissen um unterschiedlichen Perspektiven ein Aspekt ist, dem Mentalisieren Beachtung beimisst.

Ein weiterer bedeutender Aspekt bei der Etablierung einer lernenden Organisation, die flexibel auf Veränderungen reagiert, ist die organisationale Leitung, da sie die autoritäre und hierarchische Position haben und erfüllen müssen, um Veränderungen zu initiieren. Besonders Personen in Leitungs- oder Führungspositionen würden dieser Ansicht nach davon profitieren, ihre Mentalisierungsfähigkeit zu nutzen, um die Organisation als Raum für sozio- und psychodynamische Prozesse zu verstehen. Demnach sollten Führungspersonen nicht nur fachliches Können und Managementqualifikationen zu ihren Kompetenzen zählen, sondern auch die Fähigkeit zu mentalisieren, wenn es darum geht „sozio- und psychodynamische Prozesse in Organisationen zu verstehen und auf sie in angemessener Weise einzugehen und zu reagieren“ (Steinhardt, Datler 2005, 226). Das Verständnis für Organisationen im Sinne der Mentalisierungsfähigkeit, mentale Prozesse bei sich und anderen wahrzunehmen, zu interpretieren und als Reaktion auf

das Verhalten und auf die psychischen Prozesse von sich und anderen zu verstehen, kann demnach vor allem Leitungskräften helfen, ihre Rolle adäquat auszuüben und damit zur Erfüllung der primären Aufgabe beizutragen. Die Wahrnehmung innerer Zustände, insbesondere Emotionen, die als belastend, ängstigend oder bedrohlich erlebt werden, ist für die Konzentration der Arbeitsprozesse auf die primäre Aufgabe und damit deren erfolgreiche Erfüllung von Bedeutung (Steinhardt, Datler 2005, 226).

Die Fähigkeit zu mentalisieren hängt dabei aber auch von der Organisation selbst ab. Eine Schlüsselfunktion von Mentalisieren in Organisationen kommt dem Ausmaß zu, in dem die Organisation als Ganzes die individuellen Organisationsmitglieder unterstützt (Di Stefano, Piacentino, Ruvolo 2017, 219). Die Organisation selbst sollte strukturell und in ihrer Funktion so aufgebaut sein, dass die Wahrnehmung und Bewältigung bzw. Reflexion von gruppendynamischen Prozessen und damit einhergehende mentale Befindlichkeiten (z.B. belastende Gefühle, Bilder über die Organisation im Sinne einer *Organization-in-the-mind*; s.o. Kapitel 7.1.1) ermöglicht wird. Der Organisation selbst liegt eine Containment-Funktion inne, die es den Mitgliedern ermöglicht eigene mentale Zustände und die anderer zu mentalisieren. Bei dieser unterstützenden Funktion wird vor allem die „Relevanz des organisatorischen Kontexts, in dem die interpersonalen Bindungen entstehen und entwickelt werden, betont.“ (ebd.; Übers.d.V.) Mentalisieren in Organisationen wird demnach durch unterstützende Beziehungen gefördert. Durch das Mentalisieren in Organisationen wird aber auch die Bindung zum Arbeitsplatz gefördert, was wiederum die Identität der Mitglieder in der Organisation sowie deren Angstbewältigung unterstützt und dadurch Arbeitserfahrungen zugänglich und interpretierbar macht (ebd.).

Von den unterstützenden Beziehungen ist auch die Entwicklung einer für die Organisation spezifischen Kultur, Struktur und Funktionsmodalitäten abhängig (s.o. Kapitel 1; vgl. Williams, Glisson, 2014, vgl.n. Bevington u.a. 2017, 173). Diese organisationsspezifischen Eigenschaften und die spezifische Organisationsdynamik können für die Organisationsmitglieder als belastend erlebt werden und wirken sich damit auch auf die Mentalisierungsfähigkeiten der Organisationsmitglieder aus (Taubner, Kotte 2018; Kotte, Taubner 2016).

7.1.3 Einschränkungen der Mentalisierungsfähigkeit im organisationalen Kontext

Wie oben (Kapitel 6.3) beschrieben, entsteht ein Zusammenbruch der Mentalisierungsfähigkeit in Abhängigkeit zu Bindungsbeziehungen bzw. zu beziehungsbezogenem Stress. In Organisationen entstehen ebenfalls Beziehungen zwischen den einzelnen Organisationsmitgliedern, die

die Mentalisierungsfähigkeit in bedrohlichen Situationen beeinträchtigen können. „Dies bedeutet, dass in Situationen starker emotionaler Belastung ... Individuen ab einem spezifischen Belastungsgrad nicht mehr auf ihre sonst vorhandenen Mentalisierungsfähigkeiten zurückgreifen können“ (Kotte, Taubner 2016, 80). Die Bindungsbeziehungen in Organisationen beschränken sich aber nicht nur auf jene zwischen einzelnen Organisationsmitgliedern. Auch die Bindung an Gruppen, Teams bzw. die Gesamtorganisation kann als emotional belastend erlebt werden und die Mentalisierungsfähigkeit einschränken (ebd., 81). Wie bereits beschrieben (s.o. Kapitel 1), hängt auch die Erfüllung der primären Aufgabe mit belastenden Gefühlen zusammen, da das Risiko des Scheiterns immer präsent ist.

Eine Einschränkung der eigenen Mentalisierungsfähigkeit kann sich dadurch zeigen, dass diese starken Gefühlszustände nicht zugänglich sind und somit auch nicht genau ausgemacht werden kann, was genau gefühlt wird oder wodurch diese Gefühle ausgelöst wurden. Es entsteht dadurch die Gefahr einer *Überschwemmung*, die durch diese unzugänglichen Gefühle bedrohlich ansteigt (Di Stefano, Piacentino, Ruvolo 2017, 220). Dabei ist nicht nur die Fähigkeit beeinträchtigt, die eigenen Gefühlszustände zu „dekodieren“, sondern auch die Container-Funktion (s.o. Kapitel 6.2.4) für andere Organisationsmitglieder wird durch eine Einschränkung der Mentalisierungsfähigkeit gehemmt (Di Stefano, Piacentino, Ruvolo 2017, 220). “In this scenario, workers are no longer able to understand and regulate their affects, to adopt a flexible attitude toward events, and to develop and manage possible solutions to work problems” (vgl. Twemlow, Fonagy, Sacco, 2005; zit.n. Di Stefano, Piacentino, Ruvolo 2017, 220). Bietet die Organisation keine Räume, die Mentalisieren zuzulassen bzw. die Möglichkeit zur Bewältigung belastender Situationen und Gefühle, nehmen die Organisationsmitglieder die Organisation als zunehmend bedrohlich und unsicher wahr. Die Bedrohung und Unsicherheit, die die Organisation dann vermittelt führt zu Frustration in Bezug auf die Erfüllung der primären Aufgabe der Organisation (Di Stefano, Piacentino, Ruvolo 2017, 220).

Mentalisieren im organisationalen Kontext ist komplex, da nicht nur die eigenen mentalen Zustände und die eines einzelnen Gegenübers mentalisiert werden müssen, sondern der spezifischen Kultur der Gesamtorganisation Bedeutung zugeschrieben werden muss. Die Gestaltung eines effizienten Netzwerks, das erfolgreiche Kooperationsprozesse zwischen mehreren Organisationen unterstützt, ist weitaus komplexer, wie das folgende Kapitel ausführen wird.

7.2 Mentalisieren in Kooperationsprozessen

Die Kooperation in einem Netzwerk ist ein Kernaspekt des *Adaptive Mentalization-Based In-*

tegrative Treatment. Ein funktionierendes Netzwerk ist nicht zuletzt durch das Aufeinandertreffen von verschiedenen Perspektiven sehr komplex und bringt Herausforderungen für das Gelingen von Kooperationsprozessen mit sich, da unterschiedliche innere Modelle bezüglich der Schwierigkeiten desselben*derselben gemeinsamen Klienten*Klientin existieren und gleichzeitig heterogene Verantwortungsbereiche vorliegen (Bevington u.a. 2017, 210). Diese Herausforderungen führen dazu, dass Netzwerke nicht nur vom Klientel und dessen Umfeld, sondern auch von den Professionellen selbst oft als frustrierend und enttäuschend erlebt werden und auch professionelle Rivalitäten, schlechte berufliche Beziehungen oder limitierte Ressourcen reale Probleme für die Zusammenarbeit zwischen Organisationen darstellen können (ebd., 212). Bevington u.a. (ebd.) stellen aber fest, dass daraus entstehende Schuldzuweisungen (i.O. *dominant narrative of blame*), die meist ein bestimmtes Organisationsmitglied bzw. eine Vertreterin*einen Vertreter einer Organisation betreffen, nicht gerechtfertigt und ganz sicher nicht förderlich für die Zusammenarbeit in einem Netzwerk sind. „Our view is that these narratives are usually symptoms of severe and complex underlying systematic problems, and high levels of professional anxiety, with consequent failures in mentalizing.” (ebd.) Schuldzuweisungen basieren dieser Ansicht nach auf bedrohlichen Gefühlen, die das Scheitern von Mentalisieren zur Folge haben. Professionelle Netzwerke, die in den Ausführungen von Bevington u.a. (2017, 214ff.) fokussiert werden, sind Personen, die in einer formellen Beziehung zu dem Klienten*der Klientin stehen und verschiedenen Disziplinen und Professionen angehören. Ein Schlüsselfaktor für die erfolgreiche Kooperation in Netzwerken ist demnach die Integration von verschiedenen Organisationen, Behörden und Institutionen in ein gemeinsames Netzwerk.

7.2.1 Integration als Kooperation

Die Integration oder das Zusammenschließen von mehreren Organisationen, inklusive deren unterschiedliche Perspektiven, disziplinäre Hintergründe und Ressourcen, in ein gemeinsames Netzwerk erfährt durch die Komplexität der hochbelasteten Klienten*Klientinnen besondere Notwendigkeit. „AMBIT accepts the proposition that agencies need to work together and that isolated (or in our terminology, dis-integrated) agency practice is likely to be unhelpful for young clients and their carers.“ (ebd., 216; H.i.O.) Wie bereits beschrieben wurde, steht die Zielgruppe psychosozialer Organisationen oft vor mehrfachen Herausforderungen, die ineinander verflochten sind und deshalb auch gemeinsam adressiert werden müssen (s.o. Komorbidität der Zielgruppe; ebd., 216ff.). Die Einbindung einzelner Organisationen in einen gemeinsamen Arbeitsprozess ist jedoch mit einigen Herausforderungen verbunden. Das AMBIT-Modell geht davon aus, dass isolierte, desintegrierte Organisationen die Norm darstellen (ebd., 217). Die

Autoren*Autorinnen stellen fest, dass die Integration von einzelnen Organisationen in einem Netzwerk zwar oft erwartet wird, aber die Grundbedingungen durch die verschiedenen Disziplinen und Professionen auf eine Desintegration hinauslaufen. Ein Netzwerk aus verschiedenen Professionellen, die Organisationen mit verschiedenen primären Aufgaben in Bezug auf die Zielgruppe angehören, die unterschiedliche Ausbildungen haben, welche wiederum die unterschiedlichen Perspektiven und Verständnisse von Herausforderungen der Zielgruppe geformt haben – alle diese Grundvoraussetzungen machen es schwierig, ein gemeinsames Verständnis von der Lebenslage, in der sich der Klient*die Klientin befindet, zu bekommen. Das erschwert auch die Etablierung gemeinsamer Arbeitsweisen, um diese heterogenen und vielschichtigen Herausforderungen zu adressieren sowie sich darüber zu verständigen, welche Organisation in welchen Situationen verantwortlich ist (Bevington u.a. 2017, 218). Es stellt demnach eine große Herausforderung dar, ein funktionierendes Netzwerk zu entwickeln und nachhaltig als Netzwerk bestehen zu können. Da Desintegration in einem Netzwerk der Norm entspricht, liegt die sich aufdrängende Frage weniger darin, *warum* sie existiert, sondern vielmehr, *wie* sie sich zeigt und *was* getan werden kann, um die Auswirkungen auf die Organisationsmitglieder, die Erfüllung der Aufgabe und letztlich die Arbeit mit der Klientin*dem Klienten zu minimieren (ebd., 218).

Die übergeordnete Aufgabe des Netzwerks ist, einen positiven und nachhaltigen Einfluss auf die Arbeit mit der Zielgruppe zu bewirken, sodass sich gefährdete junge Menschen auch außerhalb der Betreuung und Begleitung der Organisationen, weiterentwickeln können. Die Perspektiven und Erfahrungen der in den Kooperationsprozessen beteiligten Akteure*Akteurinnen (Klienten*Klientinnen, einzelne Organisationsmitglieder oder gesamte Organisationen) haben wechselwirkenden Einfluss auf die Zusammenarbeit im Netzwerk (ebd., 218ff.).

Professionelle Netzwerke sind meist so weitläufig, dass es grundsätzlich fast unmöglich ist, persönliche Beziehungen untereinander aufzubauen (ebd., 218). Trotzdem haben die Organisationsmitglieder ein Bild von anderen Organisationen und ihren Mitgliedern. Dieses Bild nennen Bevington u.a. (ebd.) „mythologizing“:

“An agency and all the workers working for it, is often (quite naturally) characterized by a worker in another agency on the basis of their last memorable contact. ... [T]here is a tendency for biased negative feedback about this large system to be privileged over positive affirmations that things have gone and can go, well.”

Gesamte Organisationen werden auf den Kontakt zu einem einzelnen Mitglied oder die Erfahrungen mit anderen Personen aus derselben Disziplin reduziert und eingeschränkt. Die Gefahr besteht auch darin, dass diese Vorstellungen, die meist negativ besetzt sind, an die Klientin*den

Klienten bewusst oder unbewusst weitergegeben wird. Das Vertrauen in das Netzwerk wird dadurch beeinträchtigt.

Ein weiterer Grund für anhaltende Desintegration in Netzwerken ist die Versuchung, die Vermittlung von anderen Organisationen als deren Scheitern zu verstehen: „[I]t is very easy to experience the very act of accepting a referral to one’s agency as evidence of the earlier failures of another agency“ (Bevington u.a. 2017, 219).

Auch die Klienten*Klientinnen beeinflussen das Bild von anderen Organisationen des Netzwerks, indem sie voreingenommene negative Rückmeldungen weitergeben (ebd.). Oft liegt der Grund dafür darin, dass Klienten*Klientinnen eine positive Beziehung mit dem jeweiligen Organisationsmitglied anstreben, indem sie auch hilfreiche und erfolgreiche Arbeit der Vorgängerin*des Vorgängers für sich behalten oder diese überhaupt nicht als solche wahrnehmen können (ebd.). Die Kritik einer Klientin*eines Klienten über eine andere Organisation oder deren Mitglieder verleitet oft zu der Einstellung, es selbst besser machen zu können und damit das voreingenommene Urteil über das Netzwerk zu übernehmen (ebd.).

Umgekehrt liegt die Versuchung nahe, Maßnahmen oder Perspektiven anderer Organisationen oder einzelner Organisationsmitglieder sowie deren Disziplin oder Profession in Anwesenheit des Klienten*der Klientin in Frage zu stellen (ebd., 220). Diese Darstellung des Netzwerks dient auch der Erfüllung des Wunsches auf Seiten der Organisationsmitglieder, sich als die einzige Person darzustellen, der die Klienten*Klientinnen vertrauen können und ihnen ehrlich sagen, wie es ist.

Bevington u.a. (2017) setzen also nicht nur bei der direkten Arbeit mit der Zielgruppe, sondern auch bei der Förderung eines gemeinsamen Netzwerks und dem Umgang mit Desintegration auf Mentalisieren als Kern des Modells (s.o., Abb.2).

“In a complementary way, AMBIT aims to address the problems of how frontline workers with different intervention models, professional languages, and specific responsibilities toward the client can understand each other’s dilemmas more accurately (through adopting a mentalizing stance to these dilemmas) and incorporate such beliefs into supporting effective collaborative practice” (ebd., 220).

Durch eine mentalisierende Grundhaltung in der Arbeit in einem multiorganisationalen Netzwerk wird das Verständnis für die Herausforderungen der anderen Organisationen, mit ihren jeweils eigenen Erwartungen und Zielvorstellungen gefördert und führt dadurch zu effektiveren Kooperationsprozessen. Dieses Verständnis kann in effektiven Kooperationsprozessen eingebunden werden.

7.2.2 Epistemisches Vertrauen als Voraussetzung für Kooperationsprozesse

Bevington u.a. (2017, 223) versuchen darzulegen, dass Organisationen, die mentalisieren, besser in der Lage sind, integrierte Netzwerke zu unterstützen und damit Kooperationsprozesse zu fördern. Wie bereits erwähnt (Kapitel 7.2.1) besteht ein Schlüsselaspekt einer mentalisierenden Organisation in der Fähigkeit zu *lernen*. Inwiefern eine Organisation als eine *lernende Organisation* bezeichnet werden kann, die offen für Veränderung ist und sich an bestimmte Verhältnisse anpassen kann, hängt maßgeblich von der Organisationskultur und der Unterstützung der Führungsperson ab (ebd.):

„The extent to which an organization can be defined as a ‘learning organization’ depends on the extent to which its members maintain a position of epistemic trust toward the information they receive each from another ... In turn, the process by which epistemic trust is stimulated within a system is dependent on the capacity of the leadership and management of the organization to stimulate it.”

Bei der Etablierung einer lernenden Organisation spielt demnach das epistemische Vertrauen eine besondere Rolle. Wie bereits Ausführungen in Kapitel 6.2.2 gezeigt haben, stellt epistemisches Vertrauen eine Notwendigkeit dar, um kognitiv undurchsichtiges Kulturwissen, das nicht beobachtbar ist, weiterzugeben. Die Fähigkeit der Organisation als Ganzes zu *lernen*, also sich weiterzuentwickeln und an bestimmte Umstände anzupassen, hängt nicht zuletzt von der Kommunikation zwischen den Organisationsmitgliedern und der Leitung einer Organisation zusammen und damit inwieweit epistemisches Vertrauen stimuliert werden kann. Epistemisches Vertrauen wird stimuliert, wenn die Kontaktpersonen als verlässliche Informationsquelle akzeptiert werden kann (ebd.). Das ist vor allem bei der Kommunikation der Führungsperson essenziell, da diese Veränderungen in der Organisationskultur initiiert und damit eine lernende Organisation maßgeblich beeinflusst.

Beim Informationsaustausch zwischen Organisationsmitgliedern (i.O. peer-to-peer knowledge transfer; ebd., 224) spielen die Kommunikation und darin enthaltenden ostensive Signale, die diese Informationen als allgemein gültig und anwendbar kennzeichnen und damit nicht erst geprüft werden müssen (s.o. Kapitel 6.2.2 *epistemische Wachsamkeit*) eine bedeutende Rolle. In einem Netzwerk von unterschiedlichen Organisationen und Personen ist es aber nahezu unmöglich, zu jeder Person eine Beziehung aufzubauen, die epistemisches Vertrauen ermöglicht. Bevington u.a. (2017, 224) sehen die Lösung in diesem Dilemma in der Berücksichtigung des Kontexts. Da die Kooperationspartner*partnerinnen sich nicht persönlich kennen, müssen sie durch die übergeordneten Ziele der Organisation auf deren Erwartungen, Absichten usw. schließen (ebd.).

“All this interpersonal predictability and understanding is relevant, not for its own sake, but because understanding the actions of others and feeling that one’s own actions are being accurately interpreted create a background of trust that accelerates the transmission of information cross the network” (Bevington u.a. 2017, 225).

Deshalb sind auch die institutionellen Leitbilder von maßgeblicher Bedeutung in Kooperationsprozessen, weil sie für Personen außerhalb der Organisation deutlich machen, was die primäre Aufgabe der Organisation ist und wie bzw. wann die Organisation die Aufgabe als erfolgreich erfüllt ansieht (ebd.; s.o. Kapitel 1.2.1). Die primäre Aufgabe ist der Bezugsrahmen, in dem sich Organisationsmitglieder bewegen und ist auch für Kooperationspartner*partnerinnen der wichtigste Anhaltspunkt, um Verhalten und Interventionen in der Zusammenarbeit zu verstehen, auch wenn kein persönlicher Kontakt zu der Person möglich ist.

Ein Kernaspekt der Kooperation in einem Netzwerk und ein maßgeblicher Aspekt des Konzepts Mentalisieren ist, dass Annahmen über die Absichten anderer nur insofern hilfreich für das eigene Verständnis sind, wenn mir bewusst ist, dass meine eigenen Absichten für mein Gegenüber genauso undurchsichtig und unverständlich sein können. Die Kennzeichen eines mentalisierenden sozialen Systems, die Bevington u.a. (ebd.) festlegen, ähneln denen, die Mentalisieren im Allgemeinen kennzeichnen. Sind diese Kennzeichen vorhanden, reicht das zwischenmenschliche Verständnis aus, um epistemisches Vertrauen zu schaffen und effizient relevantes Wissen zu vermitteln. Dazu gehört, dass die Organisationskultur flexibel ist und damit in der Lage ist zu *lernen*. Auch die Orientierung an Problemlösungen und die Wechselseitigkeit der verschiedenen Perspektiven als Ressource gehören zu den genannten Kennzeichen. Wenn sich jemand z.B. für eine bestimmte Maßnahme oder den Klienten*die Klientin, usw. einsetzt, sollten die Beteiligten in der Lage sein, ihre eigenen Erfahrungen zu beschreiben und sich nach den Erfahrungen der anderen erkundigen, statt selbst die Erfahrungen anderer zu definieren. „The importance of sharing individualized aspects of one’s experience in this way is that it can help facilitate a more mentalized dialogue about the client’s need with colleagues, by reducing professional defensiveness” (ebd., 256).

Mentalisierende soziale Systeme zeichnen sich durch eine Umgebung aus, in der die Eigenverantwortung für das Verhalten des*der Einzelnen zentral ist, statt den Eindruck zu vermitteln, dass einem etwas einfach passiert. Die Neugier für die Perspektive anderer ist ein weiteres Merkmal, das auch die Einstellung betrifft, dass die eigene Perspektive durch die anderer erweitert wird.

Nicht-mentalisierende soziale Systeme zeichnen sich hingegen dadurch aus, dass sie individuelle Subjektivität nicht respektieren oder sich darüber hinwegsetzen und damit individuelle

Handlungsfähigkeit außer Kraft setzen, was in weiterer Folge Selbstverteidigung und Selbsterhaltung auslöst und damit Kooperation verhindert. Diese Art von sozialen Systemen erweckt bei den Beteiligten auch oft Angst und ein überwältigendes Bedürfnis nach Sicherheit und Schutz. Das führt dazu, dass das emotionale Stresslevel erhöht wird und damit ausgeglichenes mentalisierendes Nachdenken außer Kraft setzt und die Beteiligten auf nicht-mentalisierte Denkmodi zurückgreifen müssen, die oft inkohärent, konkretistisch oder selbstverherrlichend sind. (Bevington u.a. 2017, 225f.) Diese Merkmale nicht-mentalisiender sozialer Systeme verhindern Zusammenarbeit:

„Such social systems, once established, can be self-reinforcing; therefore, despite the emotional instability they produce in individuals, as in social systems they are highly stable. This is because non-mentalizing undermines the very social mechanism that could alter its character: human collaboration.” (ebd., 226)

Etablierte soziale Systeme enthalten eine spezifische Gruppendynamik, die den einzelnen Mitgliedern oft nicht bewusst ist, und deshalb auch schwer veränderbar sein kann, wie in den Ausführungen des psychoanalytischen Verständnisses von Kooperation bereits dargestellt wurde (s.o. Kapitel 1.1.1). Mentalisieren in sozialen Systemen zu etablieren kann als Möglichkeit gesehen werden, unbewusste psychodynamische Prozesse explizit reflektierbar zu machen und damit für Veränderungen zugänglich zu machen.

7.3 Zusammenfassung

Diese Ausführungen konnten darlegen, dass Kooperationsprozesse in einem Netzwerk komplex sind. Das rührt von den komplexen und vielfältigen Problemfeldern der Zielgruppe her, die nicht nur die Integration verschiedener Organisationen in einem Netzwerk erfordern, sondern auch das nicht-professionelle Netzwerk aus Familie und anderen Bezugspersonen rund um den Klienten*die Klientin miteinzubeziehen. Wie die Ausführungen zu Beginn der Masterarbeit gezeigt haben, zeigt sich Kooperation immer als konfliktreiches Unterfangen, das mit unangenehmen Gefühlen einhergehen kann und die Abstimmung zwischen den Bedürfnissen der einzelnen Organisationsmitglieder, der Aufgabe der Organisation selbst und der Organisationskultur, die Arbeitsweisen in der Organisation bestimmt, erfordert (Kapitel 1). “[C]ross-agency working is often hard to make sense of (i.e. to mentalize) and is not always characterized by reciprocal and trusting professional relationships” (ebd., 261). Umso wichtiger ist es, epistemisches Vertrauen durch das Verständnis der primären Aufgabe der Partnerorganisationen zu schaffen und damit auch zu versuchen, einhergehende Herausforderungen und spezifische Schwierigkeiten bzw. unterschiedliche Perspektiven zu erkennen.

Kooperationen in einem Netzwerk zwischen verschiedenen Organisationen mit unterschiedlichen primären Aufgaben und damit möglicherweise abweichenden Perspektiven bergen demnach auch eine Vielfalt an Möglichkeiten, wenn Neugier und Verständnis für diese unterschiedlichen Sichtweisen vorhanden sind, mit anderen Worten, die Organisationen und deren individuelle Mitglieder in der Lage sind zu mentalisieren (Bevington u.a. 2017, 227ff.). Es liegt also nahe, Diskurse zu interorganisationaler Zusammenarbeit mit dem theoretischen Bezugsrahmen des Konzepts Mentalisieren zu betrachten und förderliche und hinderliche Aspekte aus mentalisierungstheoretischer Perspektive herauszuarbeiten, wie die Beantwortung der ersten Forschungsfrage beabsichtigt und im folgenden Kapitel dargestellt wird.

8 Förderliche und hinderliche Aspekte interorganisationaler Kooperationsprozesse aus mentalisierungstheoretischer Sicht

Das folgende Kapitel zielt auf die Interpretation der Ergebnisse der ersten Forschungsfrage (s.o. Kapitel 4). Für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden mit einer Systematic Literature Review zunächst Beiträge erhoben, die interorganisationale Kooperationsprozesse beschreiben (Kapitel 3.2.1). Diese Beiträge wurden in Kapitel 4 detailliert beschrieben und eine Übersicht von Aspekten, die für interorganisationale Kooperationsprozesse im psychosozialen Bereich als bedeutsam genannt werden, dargestellt. Diese Ergebnisse bilden den Forschungsgegenstand für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage:

2) Inwieweit können die genannten Aspekte vor dem Hintergrund der Mentalisierungstheorie als förderlich oder hinderlich für interorganisationale Kooperationsprozesse bezeichnet werden?

Die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage orientiert sich an einem hermeneutischen Vorgehen, das in Kapitel 5 bereits vorgestellt wurde. Der theoretische Bezugsrahmen Mentalisieren stellt das Vorverständnis dar, vor dessen Hintergrund die Ergebnisse der Bearbeitung der ersten Forschungsfrage interpretiert werden. Der Explikation des Vorverständnisses habe ich mich in Kapitel 6 und 7 ausführlich gewidmet. Mentalisieren wird als Fähigkeit verstanden, mentale Befindlichkeiten (Gefühle, Erwartungen, Absichten, Bedürfnisse, Gedanken, usw.) bei sich und anderen wahrzunehmen und menschliches Verhalten als Funktion dieser mentalen Befindlichkeiten zu interpretieren (Fonagy 2009, 90). Diese Fähigkeit ermöglicht es, Verhalten vor dem Hintergrund mentaler Befindlichkeiten bei sich selbst und anderen Bedeutung zuzuschreiben und es dadurch bis zu einem gewissen Grad vorhersagen zu können. Interpersonelle Beziehungen ziehen sich als Bezugspunkt wie ein roter Faden durch die Ausführungen sowohl in der Entwicklung der Fähigkeit zu Mentalisieren in der frühen Kindheit (s.o. Kapitel 6.2) als auch der Aufrechterhaltung der Fähigkeit im Alltag (s.o. Kapitel 6.3). In Kapitel 6 und 7 wird dargestellt, dass in interpersonellen Prozessen Mentalisieren notwendig ist, um den Aussagen, dem Verhalten und den Handlungen des Gegenübers Bedeutung zuzuschreiben, es zu verstehen und in weiterer Folge adäquat darauf reagieren zu können. Durch die Ausführungen in Kapitel 7 konnten Organisationen als besonderes interpersonelles System und Kooperationsprozesse zwischen diesen Organisationen als besonders komplexe Beziehungsprozesse dargestellt werden, die mit dem theoretischen Bezugsrahmen des Konzepts Mentalisieren differenzierter verstanden werden können.

Vor dem Hintergrund dieser in den Kapiteln 6 und 7 detaillierter beschriebenen Ausführungen über das Konzept Mentalisieren, können Kooperationsprozesse als interpersonelle Prozesse verstanden werden, die Mentalisieren notwendig machen, um den Arbeitsweisen und Handlungen anderer Organisationen Bedeutung zuzuschreiben, sie zu verstehen und adäquat darauf reagieren zu können. Mentalisieren kann demnach als grundlegende Fähigkeit verstanden werden, um Kooperationsprozesse zwischen verschiedenen Organisationen förderlich gestalten zu können. Dieses Ergebnis wird im Folgenden detailliert ausgeführt und mit exemplarischen Verknüpfungen zu den genannten bedeutsamen Aspekten für das Gelingen interorganisationaler Kooperationsprozesse beschrieben.

8.1.1 Über die Bedeutung vielfältiger Perspektiven auf gemeinsame Aufgaben

In Kapitel 4 konnte die Vielfalt der Perspektiven, die in interorganisationalen Kooperationsprozessen aufeinandertreffen, als übergreifend bedeutsamer Aspekt identifiziert werden. Diese Vielfalt der Perspektiven bedingt sich dadurch, dass die einzelnen Organisationen verschiedene Aufgaben erfüllen müssen, ihre spezifische Organisationskultur von individuellen Leitbildern geprägt ist und in verschiedenen Arbeitsweisen Ausdruck finden. Inwieweit die Vielfalt der Perspektiven, in interorganisationalen Kooperationsprozessen in psychosozialen Arbeitsfeldern förderlich oder hinderlich für das Gelingen der Kooperation mehrerer Organisationen ist, kann mit dem theoretischen Bezugsrahmen Mentalisieren differenzierter verstanden werden.

Die Vielfalt der Perspektiven auf Arbeitsprozesse und Aufgaben, sowohl in der eigenen Organisation als auch in der Kooperation mit anderen Organisationen, ist den Ergebnissen der ersten Forschungsfrage (Kapitel 4) zufolge als Umstand zu verstehen, der aufgrund des Aufeinandertreffens verschiedener Organisationen mit verschiedenen Aufgaben und Organisationsmitgliedern mit unterschiedlichen professionellen Ausrichtungen und Ausbildungen als eine notwendige Konsequenz von interorganisationalen Kooperationsprozessen gilt. Besonders fruchtbar für interorganisationale Kooperationsprozesse sind unterschiedliche Perspektiven deshalb, weil sie oft durch unterschiedliche Schwerpunkte und Spezialisierungen, aufgrund der Profession oder der primären Aufgabe der Organisation, geprägt sind. Vielfältige Perspektiven ermöglichen eine erweiterte Sicht auf dieselbe Situation oder Problemlage, was für das Gelingen von Kooperationsprozessen förderlich sein kann, wenn diese Perspektivenvielfalt als Ressource genutzt werden kann. Heterogene Problemlagen der Zielgruppe von Organisationen in psychosozialen Arbeitsbereichen können durch die Vielfalt der Perspektiven besser adressiert werden, da ein differenziertes Verständnis ermöglicht wird. Gerade Kooperationsprozesse erfordern bei den einzelnen Beteiligten die Fähigkeit unterschiedliche Aufgabenfelder wahrzunehmen und in

Hinblick auf das gemeinsame Ziel der Kooperation zu reflektieren. Die Wechselseitigkeit verschiedener Perspektiven, also die Erweiterung der eigenen Perspektive durch andere Perspektiven, ist aus mentalisierungstheoretischer Sicht ein maßgeblicher und notwendiger Faktor für die Arbeit in Organisationen und die Umsetzung erfolgreicher interorganisationaler Kooperationsprozesse. Diesen Umstand der Perspektivenvielfalt für das Gelingen von interorganisationalen Kooperationsprozessen zu nutzen, erfordert die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven wahrnehmen zu können und diesen im Kontext der jeweiligen Rahmenbedingungen (Aufgabe, Organisationsstruktur und -kultur, Arbeitsweisen) Bedeutung zuzuschreiben. Vor dem Hintergrund des theoretischen Bezugsrahmens dieser Masterarbeit kann damit die Fähigkeit zu Mentalisieren als bedeutsamer Aspekt in der Bewältigung von Herausforderungen gesehen werden, die mit interorganisationalen Kooperationsprozessen durch das Aufeinandertreffen von verschiedenen Organisationen mit unterschiedlichsten Perspektiven einhergehen.

8.1.2 Über die Bedeutung der Reflexion belastender Gefühle

Die Kooperation mehrerer Organisationen in Form von Netzwerken ist durch das Aufeinandertreffen verschiedener Perspektiven sehr komplex. Interorganisationale Kooperationsprozesse gehen daher mit der Herausforderung einher, unterschiedliche mentale Modelle, die in Bezug auf die Problemlage der gemeinsamen Zielgruppe (Klientinnen*Klienten) und die heterogenen Verantwortungsbereiche der verschiedenen Organisationen existieren, auf einander zu beziehen und in der Zusammenarbeit zu verbinden. Das in den Beiträgen beschriebene „coming together of minds“ (Atkinson u.a. 2001, 143), kann als Mentalisieren bezeichnet werden, da gemeinsamen Arbeitserfahrungen in der Zusammenarbeit Bedeutung zugeschrieben werden muss (Di Stefano u.a. 2017, 2018). Vor dem Hintergrund des Konzepts *Organization-in-the-mind* (Armstrong 2005) kann angenommen werden, dass auch Netzwerke, darin stattfindende Kooperationsprozesse und deren Ziele als mentale Bilder in der Form von Repräsentationen des Netzwerks in den einzelnen Beteiligten existieren. Eine stabile und verlässlich ausgebildete Mentalisierungsfähigkeit ermöglicht den Organisationsmitgliedern, innerpsychische Bilder der eigenen Organisation und anderer im Kooperationsprozess beteiligten Organisationen zu reflektieren und Arbeitsweisen, Handlungen, Interventionen usw. vor dem Hintergrund dieser innerpsychischen Zustände Bedeutung zuzuschreiben und zu verstehen. *Thinking Together* (Bevington u.a. 2017, 184ff.; s.o. Kapitel 7.1.2) veranschaulicht als Beispiel eines mentalisierungstheoretisch basierten Arbeitsprozesses, wie verschiedene Perspektiven der Organisation durch den Zugang zu mentalen Befindlichkeiten die Effizienz der Organisation fördern kann. Effizienter werden Arbeitsprozesse durch die mentalisierungstheoretische Grundeinstellung. Sie beinhaltet

das Bewusstsein dafür, dass unterschiedliche Personen auch unterschiedliche Wahrnehmungen und deshalb unterschiedliche Erfahrungen machen bzw. unterschiedliche Perspektiven daraus resultieren können. Missverständnissen und Fehleinschätzungen können dadurch entgegengewirkt werden, wenn den eigenen Annahmen über die mentalen Zustände der anderen gefolgt wird.

Dadurch werden einzelne Organisationsmitglieder auch entlastet, da die Fähigkeit zu mentalisieren den Zugang zu belastenden Gefühlen ermöglicht, die sowohl im Zusammenhang mit der Erfüllung der primären Aufgabe der eigenen Organisation (s.o. Kapitel 1.1.1, 7.1.2) als auch im Kontext von interorganisationalen Kooperationsprozessen als interpersonelle Situationen aufkommen (s.o. Kapitel 7.2). Damit die Vielfalt der Perspektiven als förderliche Ressource für Kooperationsprozesse genutzt werden können, muss eine Umgebung geschaffen werden, in der Mentalisieren ermöglicht wird.

Zum einen handelt es sich um strukturelle Bedingungen innerhalb der Organisation, die erfüllt werden müssen, damit auf die Fähigkeit zu Mentalisieren zurückgegriffen werden kann, zum anderen um Bedingungen im Netzwerk, wie zum Beispiel effiziente Kommunikationswege und gemeinsame Zielvorstellungen der Kooperationsprozesse (s.u. Kapitel 8.1.3, 8.1.4).

Exemplarisch als strukturelle Bedingung kann die Verteilung von räumlichen, zeitlichen und personellen Ressourcen genannt werden, die in den erhobenen Beiträgen als bedeutsam für das Gelingen von interorganisationalen Kooperationsprozessen beschrieben wird (Atkinson u.a. 2001, 114ff.; Milbourne u.a. 2003, 32; vgl. Geddes 1997; vgl. Pearce, Hillman 1998). Diese Aspekte sind auch aus mentalisierungstheoretischer Sicht von Bedeutung, da diese Ressourcen so eingesetzt werden sollten, dass die Mentalisierungsfähigkeit zum Tragen kommen kann, also Gefühle, Erwartungen, Absichten usw. bei sich und anderen wahrgenommen und reflektiert werden können. Organisationen müssen den Raum zur Verfügung stellen, belastende Gefühle, die im Kontext organisationaler und interorganisationaler Arbeit aufkommen, worunter auch bspw. der budgetäre Druck auf eine Organisation fällt, reflektieren und damit bewältigen zu können. Als *Raum* kann zum einen der reale Raum verstanden werden, indem innerhalb organisationaler Strukturen zeitliche und räumliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, wo innere Bilder, Gedanken und Gefühle reflektiert werden können. Zum anderen wird dem mentalen Raum eine Container-Funktion zugeschrieben, die es ermöglicht, schwer erträgliche, belastende mentale Inhalte durch das Halten der Organisation, der Leitung oder der Teammitglieder gedacht werden können (Di Stefano u.a. 2017, 220; s.o. Kapitel 6.2.4 u. 7.1). Ist dieser Raum nicht vorhanden, besteht die Gefahr der *Überschwemmung*, da diese Gefühle unzugänglich bleiben und nicht verarbeitet werden können (Di Stefano u.a. 2017, 218ff.). Im siebten

Kapitel wurde bereits dargestellt, dass Arbeiten in Organisationen und die Beteiligung an Kooperationsprozessen mit bindungsbezogenem Stress einhergeht, weil es sich grundsätzlich um interpersonelle Situationen handelt (Kotte, Taubner 2016, 80f.; s.o. Kapitel 7.1.3). Folgt man diesen mentalisierungstheoretischen Überlegungen, scheint es für das Gelingen von Kooperationsprozessen sinnvoll zu sein, dass Organisationen ihre Container-Funktion (s.o. Kapitel 6.2.4), erfüllen und die Organisationsmitglieder beim Mentalisieren der verschiedenen Perspektiven, Aufgabenfelder und Herausforderungen, die im Kontext der Organisation aufkommen, unterstützen.

8.1.3 Über die Bedeutung der Entwicklung epistemischen Vertrauens

Damit die Vielfalt der Perspektiven als Ressource für Kooperationsprozesse genutzt werden kann, ist es aus mentalisierungstheoretischer Sicht notwendig, Transparenz bei der Einsicht in die verschiedenen Aufgabenstellungen der einzelnen Organisationen herzustellen. Ein bedeutsamer Aspekt bei der Förderung von Transparenz in Kooperationsprozessen ist der eingeschränkte oder gänzlich ausbleibende persönliche Kontakt zwischen den unterschiedlichen Organisationen und deren Mitglieder, der auch den Aufbau persönlicher Beziehungen aufgrund der Komplexität und Weitläufigkeit von Netzwerken erschwert. Beziehungen sind jedoch im Sinne der obigen Ausführungen (s.o. Kapitel 6.2.2) ein maßgebliches Kriterium, damit epistemisches Vertrauen entstehen kann und zum Gelingen von interorganisationalen Kooperationsprozessen beitragen kann. Da der Kontakt zu allen am Kooperationsprozess beteiligten Individuen in einem komplexen Netzwerk eine Herausforderung darstellt, gilt die klare Aufgabenverteilungen und die Einsicht in die jeweiligen Verantwortungsbereiche und Leitbilder der Organisationen als Kontext für die Entwicklung epistemischen Vertrauens. Durch dieses Verständnis werden die Handlungen einer Organisation vorhersehbar und fördern die Wahrnehmung, dass die eigenen Handlungen von anderen korrekt interpretiert werden (Bevington u.a. 2017, 225). Das schafft eine Grundlage für die Entwicklung epistemischen Vertrauens und damit die effiziente Weitergabe von relevanten Informationen und in weiterer Folge gelungenen Kooperationsprozessen (ebd.; s.o. Kapitel 7.2.2). Nicht zuletzt ist dieser Hintergrund notwendig, weil die Aufgaben und Prioritäten der einzelnen Organisationen in Konkurrenz zueinander stehen können und die Kommunikation durch die unterschiedlichen Strukturen herausfordernd sein kann (Atkinson u.a. 2001, 124).

Des Weiteren ermöglicht das Verständnis für die Herausforderungen und Aufgabenbereiche anderer Organisationen, realistische Erwartungshaltungen zu entwickeln und Missverständ-

nisse im Zuge der Kooperationsprozesse zu vermeiden. In den Beiträgen werden Missverständnisse und unrealistische Erwartungshaltungen als Konsequenz von mangelndem Verständnis für die jeweiligen Verantwortungsbereiche der anderen Organisationen gesehen (Timonen-Kallio 2018, 947, 954). Dieser Aspekt kann auch aus mentalisierungstheoretischer Sicht als hinderlicher Faktor für Kooperationsprozesse interpretiert werden. Für Organisationen, die in Netzwerken operieren sind die eigenen Zuständigkeitsbereiche und die Abgrenzung zu anderen oft unklar (Bevington u.a. 2017, IX). Verantwortung anderen Organisationen zuzuschreiben und Schuldzuweisungen werden mentalisierungstheoretisch als Symptome darunter liegender komplexer systemischer Probleme gesehen, die als bedrohlich wahrgenommen und dadurch die Fähigkeit zu Mentalisieren einschränken können (ebd., 212). Das resultiert vor allem aus den zwangsläufig begrenzten persönlichen Beziehungen, die zu anderen Organisationen oder Professionellen gehalten werden können. Umso bedeutender ist das Bemühen um Einsicht in die Strukturen und Aufgaben der Kooperationsorganisationen und der eigenen wie den anderen Organisationen Bedeutung zuzuschreiben, d.h. sie zu mentalisieren (Di Stefano 2017, 218). In Folge dessen kann ein integriertes Netzwerk entstehen, das respektvoll mit unterschiedlichen Perspektiven und professionellen Hintergründen umgehen und diese Vielfalt als Ressource für gelingende Kooperationsprozesse nutzen kann. Unrealistische Erwartungshaltungen und Missverständnisse werden aus mentalisierungstheoretischer Sicht als hinderliche Faktoren für den Kooperationsprozess interpretiert. Durch klare Aufgabenstellungen und das Verständnis für diese, kann trotz eingeschränkter persönlicher Beziehungen epistemisches Vertrauen innerhalb von Netzwerken aufgebaut werden und fördert damit die Etablierung eines integrierten Systems, das gelingende interorganisationale Kooperationsprozesse erlaubt. Nachvollziehbare Arbeitsweisen durch die Einsicht in die Aufgaben und Ziele sind demnach nicht nur für die einzelnen Organisationen (s.o. Kapitel 1.2.1), sondern auch für den gesamten Kooperationsprozess von Bedeutung. Mentalisieren befähigt sie, verschiedene Perspektiven einnehmen zu können und förderlich für interorganisationale Kooperationsprozesse zu nutzen.

8.1.4 Über die Bedeutung der Entwicklung gemeinsamer Ziele

Für die Entwicklung einer realistischen Erwartungshaltung an andere Organisationen und damit das Gelingen von interorganisationalen Kooperationsprozessen spielt auch die Formulierung gemeinsame Zielvorstellungen eine bedeutende Rolle (Atkinson u.a. 2001, 143; Bagley u.a. 2004, 604; Atkinson 2005, 15). Auch hier gilt es, unterschiedliche Perspektiven wahrzunehmen und die Vielfalt dieser Perspektiven zu nutzen. Eine gemeinsame Zielvorstellung muss in Einklang mit den jeweiligen Aufgaben und Prioritäten der einzelnen Organisationen stehen und

erfordert Kompromissbereitschaft und die Fähigkeit zu verhandeln. Diese Aspekte werden von Böckler-Raettig (2019, 12) als Bereiche festgehalten, in denen es notwendig ist, eine Vorstellung von den mentalen Zuständen unseres Gegenübers zu haben. Kompromisse zu finden ist nur dann möglich, wenn andere, möglicherweise gegensätzliche Perspektiven wahrgenommen, interpretiert, also mentalisiert werden können (vgl. Spieß 2007; s.o. Kapitel 1.2). Die Entwicklung einer gemeinsamen Zielvorstellung der Kooperation erfordert demnach sowohl die Reflexion der eigenen Prioritäten und Aufgaben als auch der jeweils anderen Organisationen. Es muss also eine gemeinsame Vorstellung entwickelt werden, die für alle klar und vertretbar ist, damit gemeinsame Arbeitsweisen trotz unterschiedlicher Perspektiven entwickelt werden können (Bevington u.a. 2017, 218).

Die Entwicklung einer gemeinsamen Zielvorstellung benötigt auch eine gewisse Flexibilität der einzelnen Strukturen. Aus mentalisierungstheoretischer Sicht ist deshalb der Aspekt des Lernens einer Organisation ausschlaggebend für den Erfolg gemeinsamer Arbeitsprozesse in Form von interorganisationalen Kooperationen (Bevington u.a. 2017, 174). Die Fähigkeit der Organisation zu lernen zeigt sich darin, dass Organisationen in der Lage sind, bestehende Rollen zu adaptieren, über bestehende Grenzen hinauszugehen und neue Arbeitsprozesse herzustellen (Atkinson u.a. 2001, 120ff.). Das betrifft auch die Organisationskultur, die für Veränderungen offen sein sollte, um auf Herausforderungen flexibler zu reagieren, was die Reflexion von bestehenden Regeln und Werten in der Organisation einschließt (Glisson 2014, vgl.n. Bevington u.a. 2017, ebd.). Dadurch, dass jede Organisation ihre eigene Organisationskultur und -struktur ausgebildet hat, die nicht immer explizit ausformuliert, zum Teil implizit bzw. unbewusst bedeutsam und handlungsleitend für die Organisationsmitglieder ist, (Kapitel 1 u. 4) können diese spezifischen Charakteristika eine Herausforderung für interorganisationale Kooperationsprozesse darstellen. Damit die unterschiedlichen spezifischen Organisationsstrukturen und -kulturen nicht als belastend erlebt werden müssen und damit einen hinderlichen Faktor für Kooperationsprozesse darstellen, ist es notwendig, für andere Perspektiven offen zu sein und die Bereitschaft zu vermitteln, die eigene Perspektive zu erweitern. Das umfasst auch den genannten Faktor der Weiterbildung der Organisationsmitglieder, um ein Verständnis für andere Professionen oder Organisationen zu entwickeln und mit der Herausforderung, neue Arbeitsprozesse im Zuge der Kooperation zu entwickeln, besser umgehen zu können (Atkinson u.a. 2001, 135f.; Straker, Foster 2009). Als förderlich für Kooperationsprozesse kann die Fähigkeit der Organisation zu lernen auch deshalb bezeichnet werden, weil die Reflexion von Herausforderungen und Entscheidungen es ermöglicht, künftige Arbeitsprozesse effizienter zu gestalten indem Wiederholungen reduziert werden können (Atkinson u.a. 2001, 2001; Milbourne u.a. 2003, 32;

Bevington u.a. 2017, 184ff.). Rigide Strukturen, die nicht offen für Innovationen und die Erweiterung von Arbeitsprozessen und Wissensbeständen sind, gelten hingegen vor dem Hintergrund der Mentalisierungstheorie als hinderlicher Faktor für Kooperationsprozesse. Durch das Vorverständnis des Konzepts Mentalisieren kann auch die Reflexion und der bedarfsorientierten Veränderung von Aufgaben, Grenzen und Arbeitsweisen als förderlicher Faktor für Kooperationsprozesse begründet werden. Ein förderlicher Faktor liegt aus mentalisierungstheoretischer Sicht in der Fähigkeit der Organisationen, Herausforderungen zu erkennen und dazu in der Lage zu sein, für deren Bewältigung notwendige Veränderungen vorzunehmen. Notwendig ist aber auch hier auf ein klares Rollen- und Aufgabenverständnis zu zielen, da verschwimmende Grenzen zwischen den Organisationen das Verständnis für die Aufteilung der Verantwortungsbereiche beeinträchtigen und sich dadurch hinderlich auf Kooperationsprozesse auswirken kann. Wichtig ist also, reflektieren zu können, wann eine Veränderung von möglicherweise rigiden Strukturen und Arbeitsprozessen notwendig ist, um zum einen die eigenen Aufgaben erfüllen und Grenzen der Organisation aufrechterhalten zu können sowie zum anderen Kooperationsprozesse mit anderen Organisationen förderlich zu gestalten und zum Gelingen derselben beizutragen.

8.2 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Interpretation der Ergebnisse der ersten Forschungsfrage mit dem theoretischen Bezugsrahmen Mentalisieren differenzierte Erkenntnisse darüber liefert, inwieweit die in den Beiträgen genannten Aspekte als förderlich oder hinderlich für interorganisationale Kooperationsprozesse diskutiert werden können. Durch die Wahl des theoretischen Bezugsrahmens wird den mentalen Fähigkeiten und innerpsychischen Zuständen der am Kooperationsprozess Beteiligten Rechnung getragen und ermöglicht die Betrachtung darin entstehender Gefühle und daraus resultierender psychodynamischer Prozesse. Vor dem Hintergrund des Konzepts Mentalisieren konnte der Aspekt, dass bei interorganisationalen Kooperationsprozessen viele unterschiedliche, möglicherweise in Konkurrenz zueinanderstehende Perspektiven aufeinandertreffen, differenziert als Faktor verstanden werden, der sowohl förderlich als auch hinderlich für Kooperationsprozesse zwischen verschiedenen Organisationen sein kann. Dabei ist der Einfluss auf den Kooperationsprozess davon abhängig, ob die Vielfalt der Perspektiven für das Verständnis anderer genutzt werden kann und damit einhergehende Herausforderungen, sowie mögliche belastende innerpsychische Zustände bewältigt werden können. Mentalisieren bedeutet im interorganisationalen Kontext, den verschiedenen Blickwinkeln aus unterschiedlichen Disziplinen und Professionen in Hinblick auf gemeinsame Lösung von

Problemstellungen oder der Erfüllung gemeinsamer Aufgaben Bedeutung zuzuschreiben und in die Überlegungen darüber in das eigene Handeln sowie kooperative Arbeitsweisen in einem Netzwerk zu integrieren (Bevington u.a. 2017, 223ff.).

Die Fähigkeit zu mentalisieren ermöglicht es den einzelnen Organisationsmitgliedern aber auch der Organisation als Ganzes, innere Bilder der eigenen Organisation und anderer im Kooperationsprozess beteiligten Organisationen zu reflektieren und Arbeitsweisen, Handlungen, Interventionen usw. vor dem Hintergrund dieser innerpsychischen Zustände zu verstehen. Dadurch wird ein differenziertes Verständnis der Aufgaben, Rollen und Verantwortungsbereiche der einzelnen Organisationen und dem Ziel des gemeinsamen Kooperationsprozesses gefördert und einzelne Organisationsmitglieder entlastet. Mentalisieren befähigt Beteiligte an interorganisationalen Kooperationsprozessen, die Vielfalt der Perspektiven auf gemeinsame Aufgaben oder Problemstellungen weniger als belastende Herausforderung zu sehen, sondern vielmehr als Ressource für die gelingende Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Organisationen, die es erlaubt, adäquat auf heterogene Problemlagen unterschiedlicher Zielgruppen psychosozialer Arbeit zu reagieren.

9 Argumente für und wider die Übertragung der bisherigen Ergebnisse auf den Kontext Schule

Die bisherigen Überlegungen bezogen sich auf psychosoziale Institutionen, da die Ergebnisse der Systematic Literature Review auf eine Forschungslücke schließen lassen, wonach Schule als Organisation in Beiträgen zur interorganisationalen Zusammenarbeit wenig bis gar keine Beachtung findet (s.o. Kapitel 3.2.3). Des Weiteren umfassten die Ergebnisse der Systematic Literature Review keine Publikationen über Kooperationsprozesse zwischen Schule und außerschulischen Organisationen aus mentalisierungstheoretischer Sicht (s.o. Kapitel 3.1.3). Vor dem Hintergrund dieser Forschungslücken bedarf es der Kontextualisierung von Schule als psychosoziale Organisation. Das legt die Grundalge, um die folgende dritte Forschungsfrage zu beantworten:

3) Inwieweit lassen sich die bisherigen Ergebnisse auf den Kontext Schule übertragen?

Für die Beantwortung dieser Frage wird zunächst ein Diskurs mit sozialwissenschaftlich und wirtschaftspsychologischen Wurzeln vorgestellt, der Schule als eine soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisation sieht und damit in die Kategorie der Organisationen des psychosozialen Bereichs einordnet (Kapitel 9.1). Die Organisation Schule zeichnet sich jedoch durch spezifische Merkmale aus, die sie von psychosozialen Organisationen, wie sie bisher im Fokus standen (s.o. Kapitel 4), unterscheiden und in Kapitel 9.3 erläutert werden. Im darauffolgenden Kapitel 9.3 wird exemplarisch dargestellt, welchen Einfluss psychodynamische und innerpsychische Prozesse auf Arbeitsabläufe im Kontext Schule haben. Im letzten Unterkapitel 9.4 werden die Erkenntnisse in Bezug auf die Fragestellung zusammengefasst.

9.1 Schule als soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisation

Balz und Spieß (2009, 51) zufolge werden „Tätigkeiten im Bildungs- und Sozialwesen ... zusammenfassend als soziale Dienstleistungen bezeichnet.“ Aus Sicht dieses sozialwissenschaftlich, organisations- und wirtschaftspsychologisch geprägten Diskurses wäre auch die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen eine soziale Dienstleistung. „Wenn ... von sozialen personenbezogenen Dienstleistungsorganisationen die Rede ist, so geht es ... um soziale Einrichtungen und Dienste, die Individuen bilden, sozialisieren, therapieren, rehabilitieren, pflegen und/oder ihnen einen bestimmten sozialen Status zuweisen“ (Klatetzki 2010, 10). Diesen beiden Definitionen zufolge zählt die Organisation Schule zu sozialen personenbezogenen Dienstleistungsorganisationen, die auch Organisationen in psychosozialen Arbeitsfeldern wie

die anfangs erläuterte Kinder- und Jugendhilfe (s.o. Kapitel 3.1.1) einschließen. Im Folgenden werden spezifische Merkmale sozialer personenbezogener Dienstleistungsorganisationen dargestellt, um die Annahme von Schule als Organisation im psychosozialen Arbeitsbereich zu argumentieren.

Dienstleistungen im Allgemeinen zeichnen sich, anders als materielle Sachgüter, durch ihre *Immaterialität* aus (Balz, Spieß 2009, 51ff.). „Die Immaterialität sozialer Dienstleistungen hat zur Konsequenz, dass diese lediglich in ihrer Struktur (Raum, Zeit, Personen u.a.) umrissen, in ihren materiellen Ergebnisbestandteilen und an ihren Ergebnissen bzw. Konsequenzen gemessen werden kann“ (ebd., 55). Das heißt, dass Dienstleistungen, im Speziellen personenbezogene Dienstleistungen, direkt bei deren Nutzern*Nutzerinnen erbracht (ebd., 52) werden.

Dienstleistungen werden damit gleichzeitig produziert und in Anspruch genommen und können dadurch *nicht geteilt oder im Voraus produziert* werden. Umgekehrt können Korrekturen bei personenbezogenen Dienstleistungen nur im Nachhinein und nur zusammen mit dem Adressaten*der Adressatin erfolgen, da zwischen Produktion und Inanspruchnahme keine Zeit liegt, wie es bei der Herstellung von Sachgütern der Fall ist.

Personenbezogene Dienstleistungen können, wie der Begriff bereits annehmen lässt, *nicht ohne die Partizipation des Nutzers*der Nutzerin* erfolgen und werden durch deren Handlungen mitbeeinflusst. Die Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung hängt demnach maßgeblich vom Beitrag der Nutzerin*des Nutzers selbst ab. Gartner und Riessman (1978, 217; zit.n. Balz, Spieß 2009, 53; Anm.d.V.) gehen „davon aus, dass die Erbringung von personenbezogenen Dienstleistungen konsumentenintensiv ist und der Schlüssel für eine Produktivitätserhöhung in diesem Sektor darin liegt, den Konsumenten[*die Konsumentin] wirksam einzubeziehen und zu mobilisieren.“ Soziale, personenbezogene Dienstleistungen sind von der Teilhabe der Nutzer*Nutzerinnen abhängig und stellen demnach grundsätzlich einen Kooperationsprozess dar. Das Gelingen dieses Kooperationsprozesses hängt maßgeblich von der Kooperationsfähigkeit beider Beteiligten ab. Dieser Kernaspekt von sozialen Dienstleistungen entspricht dem Dilemma, in dem sich die Organisation Schule befindet, da der Bildungsauftrag nur dann erfolgreich erfüllt werden kann, wenn sich die Schüler*Schülerinnen an dem Bildungsprozess als Kooperation zwischen Lehrperson und Schüler*Schülerin aktiv beteiligen. Schüler*Schülerinnen in der Schule als soziale personenbezogenen Dienstleistungsorganisation können als „Arbeitskräfte für die Produktion ihrer eigenen Ausbildung“ bezeichnet werden (Garnter und Rissmann 1978, 231; zit.n. Balz, Spieß 2009, 53). So wie die Schüler*Schülerinnen Einfluss auf ihre Leistung und damit die Qualität der Dienstleistung Schule haben, prägt auch die Organisation durch ihre Personenbezogenheit das Leben der Kinder/Jugendlichen durch (Be)Wertungen

und damit einhergehenden Konsequenzen.

„Indem eine Person z.B. als [Schüler*]Schülerin typisiert wird, werden [ihm*]ihr bestimmte Verantwortlichkeiten in Form von Rechten und Pflichten zugeschrieben und [sein*]ihr Verhalten in der Schule wird anhand von moralischen Kategorien wie richtig/falsch bewertet.“ (Klatetzki 2010, 11; Anm.d.V.)

Die Organisation Schule weist Kindern und Jugendlichen demnach den Status des Schülers*der Schülerin zu. Die Partizipation an der sozialen personenbezogenen Dienstleistung Schule bestimmt damit den Status der Kinder und Jugendlichen als Schüler*Schülerinnen. Vom Erfolg der Dienstleistung und der Kooperation der Schüler*Schülerinnen (s.o.) hängt ab, mit welcher Leistung Schüler*Schülerinnen die Schule verlassen und hat Konsequenzen für den weiteren Bildungsweg, Erwerbstätigkeit und damit ihre Position in der Gesellschaft.

Aus der Besonderheit der bereits angeführten Merkmale (*Immaterialität, Unteilbarkeit und Nicht-Speicherbarkeit, essenzielle Partizipation des Nutzers*der Nutzerin*) folgt, dass eine personenbezogene soziale Dienstleistung standortgebunden ist (ebd.). Bspw. wird ein Pflegeheim als Ort, wo die soziale Dienstleistung der Pflege erbracht wird, zu einem Standort oder eine Organisation, die sich durch diese Dienstleistung definiert. Wird diese Aufgabe nicht mehr erfüllt, ist das Pflegeheim kein Pflegeheim mehr, sondern nur ein Gebäude mit Zimmern und Betten und könnte auch ein Hotel oder (was in Anbetracht des Dekors und der Ausstattung wahrscheinlicher ist) ein Krankenhaus sein. Schule als Bildungseinrichtung zeichnet sich, genauso wie im Beispiel das Pflegeheim, als Ort aus, an dem eine soziale personenbezogene Dienstleistungen, nämlich Unterricht, aber auch Hortbetreuung, Beratung und andere psychosoziale Arbeiten, organisiert stattfinden. Auch Balz und Spieß (2009, 53; Anm.d.V.) verorten „[P]sychosoziale Arbeit ... in verschiedenen Arbeitsfeldern und ihren Institutionen (Erziehungs-, Bildungseinrichtungen, Gesundheitswesen, Arbeitsverwaltung, Justiz, u.a.) mit unterschiedlichen Bezeichnungen für die jeweiligen Adressaten[*Adressatinnen]“. Da Schülerinnen*Schüler Nutzer*Nutzerinnen von personenbezogenen sozialen Dienstleistungen durch die Teilnahme am Schulalltag sind, kann die soziale Dienstleistung des *organisierten Unterrichts* in der Schule als psychosoziale Arbeit bezeichnet werden. Die obigen Ausführungen über die Notwendigkeit der Partizipation der Schüler*Schülerinnen lassen darauf schließen, dass sich die Organisation Schule nur durch die Kooperation der Nutzer*Nutzerinnen dieser Dienstleistung definieren lässt, da sie durch ihre Teilhabe an der Dienstleistung deren erfolgreiche Produktion erst ermöglicht. „Aus der Balance zwischen Nutzeranliegen und Gemeinschaftsinteressen leiten sich die Nützlichkeitsbeurteilung und die an die Dienstleistung anzulegenden Quali-

tätskriterien ab“ (Balz, Spieß 2009, 57). Demnach wird die Aufgabe von Schule, also die Zielvorgabe der sozialen personenbezogenen Dienstleistung, auch von gesellschaftlichen Ansprüchen beeinflusst. „[P]sychosoziale Berufe [ringen] immer um einen Kompromiss bzw. eine Balance zwischen individuellen Interessen und Wünschen sowie den gesellschaftlichen Zielsetzungen bzw. Standards, die sich aus Norm- bzw. Normalitätsvorstellungen (Gesetze, Grundwerte, Regeln u.a.) ableiten“ (ebd.; Anm.d.V.). Von gesellschaftlichen Grundwerten, welche die Dienstleistung an sich beeinflussen, spricht auch Klatetzki (2010, 11), wenn er von „moralischen Wertungen“ spricht, die aus der gesellschaftlichen Umgebung stammen, in der die Organisation operiert und die mit der Dienstleistung vermittelt werden. Die Verortung der Organisation Schule in einem bestimmten gesellschaftlichen System hat demnach erheblichen Einfluss auf die Art und Weise, wie Schüler*Schülerinnen gebildet, sozialisiert oder einem bestimmten Status zugewiesen werden.

Die Einführung der Schulpflicht als gesellschaftliche Normalitätsvorstellung über die Dauer der Schulbildung und demnach die Dauer der Inanspruchnahme dieser sozialen personenbezogenen Dienstleistung ist gesetzlich geregelt (BGBl. I Nr. 23/2020). Demnach besteht „[f]ür alle Kinder, die sich in Österreich dauernd aufhalten, ... allgemeine Schulpflicht“ (ebd., §1(1)). Die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen wird demnach bedeutend von der Organisation Schule beeinflusst und bestimmt ihre Identität des *Schülerseins***Schülerinnenseins* (Oelerich 2000, 104f.; s.o Kapitel 3.1.1). Schule als Ort, in dem pädagogische Interventionen vorgenommen werden, umfasst nicht nur die Sicherstellung gesellschaftlicher Grundwerte durch die Umsetzung gesetzlicher Vorgaben. Schule schließt auch „Dienstleistungen zur direkten Veränderung der persönlichen Eigenschaften von Klienten[*Klientinnen], um deren Wohlergehen zu erhöhen“ ein (Klatetzki 2010, 9). Schule beinhaltet demnach nicht zuletzt Beziehungsarbeit zwischen den am pädagogischen Prozess beteiligten Akteuren*Akteurinnen.

In Kapitel 9.1 wurde mit dem Bezug eines ausgewählten Diskurses, der Schule als personenbezogene soziale Dienstleistungsorganisation charakterisiert, dargestellt, dass Schule als Organisation psychosoziale Arbeitsfelder beinhaltet und deshalb auch in die Kategorie psychosoziale Institutionen eingeordnet werden kann. Die Organisation Schule zeichnet sich aber auch mit spezifischen Merkmalen aus, die bei der Beantwortung der Frage, inwieweit sich die bisherigen Ergebnisse der ersten Forschungsfragen (Forschungsfragen 1 und 2), die psychosoziale Institutionen betreffen, auf den Kontext Schule übertragen werden können (Forschungsfrage 3), nicht außer Acht gelassen werden sollten. Diese spezifischen Merkmale werden im Folgenden genauer erläutert.

9.2 Besondere Merkmale der Organisation Schule

Die folgenden dargestellten besonderen Merkmale der Organisation Schule werden in vier Unterkapitel aufgeteilt. Die Aufgabe(n) von Schule (9.2.1), die Organisationsmitglieder von Schule (9.2.2), die Grenze(n) von Schule (9.2.3) und die strukturellen Rahmenbedingungen der Organisation Schule (9.2.4) stellen in ihrer spezifischen Ausgestaltung Merkmale dar, die die Organisation Schule von anderen psychosozialen Einrichtungen unterscheidet.

9.2.1 Aufgabe(n) von Schule

„Schule [kann] als staatlich eingerichteter und historisch-gesellschaftlich-kulturell bedingter Ort für die Bildung und Erziehung der heranwachsenden Gesellschaftsmitglieder durch Unterricht und Schulleben“ definiert werden (Wiater 2011, 25f.; Anm.d.V.). Gerade deshalb ist Schule als Bildungsort bzw. -organisation in Österreich gesetzlich im Schulorganisationsgesetz (s.o. Kapitel 3) geregelt, was auch die „Aufgaben der österreichischen Schule“ umfasst, auf die ich hier noch einmal wörtlich verweisen möchte:

„§ 2. Aufgabe der österreichischen Schule

(1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.

Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“

Ob es sich hierbei um eine gut verständliche Aufgabenstellung handelt, von der konkrete organisatorische und operationale Anhaltspunkte abgeleitet werden können, sei dahingestellt und soll hier nicht weiter diskutiert werden. Die Ergebnisse der Systematic Literature Review lassen aber darauf schließen, dass in der einschlägigen Literatur Klärungsbedarf bei der Aufgabe/den Aufgaben von Schule als Organisation verortet wird (s.o. Kapitel 3.1). Zwar konnte als primäre Aufgabe der allgemeine Erziehungs- und Bildungsauftrag der Organisation bereits festgehalten werden (ebd.; Preisendörfer 2005, 59; Langenohl 2008, 817). Die obigen Ausführungen konnten aber auch darstellen, dass die klare Festlegung einer primären Aufgabe von Schule als eine

für alle transparente und verständliche Definition schwierig ist und Herausforderungen mit sich bringt.

Wiater (2011, 25f.) teilt die Aufgaben in allgemeine und besondere Aufgaben ein. Die allgemeine Aufgabenstellung beschreibt er als „*Bildung und Erziehung durch Unterricht und Schulleben*“ (ebd.). Durch den Unterricht, also die Vermittlung ausgewählter Lerninhalte mit Lernmethoden in einer bestimmten Unterrichtsform, und das Schulleben, in dem sich spontane Lernerfahrungen ergeben, werden Erziehung und Bildung umgesetzt und greifbar gemacht (ebd. 25ff.). Schule kann daher lediglich eine Grundlage für Bildung schaffen und hat die Aufgabe, diese „anzuregen, anzubahnen, herauszufordern und zu ermöglichen“ (ebd.). Erziehung als Aufgabe der Schule beinhaltet die Einflussnahme durch Maßnahmen und Strukturen, die in Wechselwirkung zwischen den Lehrkräften und der Vorgabe der Bildungspolitik bzw. Gesellschaft gesetzt werden (ebd., 26). Diese Interventionen zielen auf das Verhalten und die Einstellungen der Schüler*innen, um ihnen die individual-soziale Verwirklichung und Weiterentwicklung ihrer Dispositionen ermöglichen zu können (ebd.). Diese allgemeine Aufgabe gliedert Wiater (2011, 27) in besondere Aufgaben:

„Fragt man nach den genuin von der Schule zu übernehmenden Aufgaben, so lässt sich eine Prioritätenliste erstellen, zu deren Besonderheit es gehört, dass sie offen und variabel ist. Unzweifelhaft gehören auf diese Liste: Integrieren, Vermittlung interkultureller Kompetenz, Kompensieren, Fördern und Beraten.“ (ebd.)

Die (auch bereits in Kapitel 3.1.1) genannten Aufgaben von Schule gehen damit über das Verständnis von reiner Wissensvermittlung durch Unterricht hinaus. Die genannten Aufgaben zeichnen sich alle dadurch aus, dass die Beziehungsgestaltung einen wesentlichen Aspekt bei der Umsetzung dieser Aufgaben darstellt (s.a. Kapitel 9.1). Welche Organisationsmitglieder an dieser Beziehungsgestaltung beteiligt sind, wird im nächsten Kapitel kurz diskutiert.

9.2.2 Organisationsmitglieder der Schule

Handlende Personen in der Organisation Schule sind die Schulleitung, die Lehrkräfte, das Personal für Administration und Instandhaltung des Schulgebäudes (Sekretariat, Schulpflegerdienst) und Schüler*Schülerinnen (Terhart 2018, 52; Fend 2009, 170). Diese Gruppen teilt Fend (2009, 170) in interne Akteure der Angebotsgestaltung (Schulleitung, Lehrerschaft, Schulverwaltung) und Rezipienten von Bildungsinstitutionen (Schüler*innen, Eltern) ein. Eine weitere Abgrenzung wird mit der Einteilung externer Akteure*Akteurinnen zu denen das Gemeinwesen, also Entwicklungen in der Gesellschaft oder politische Interessen, bzw. Vertreter*Vertreterinnen von (bildungs-)politischen Institutionen zählen, getroffen. „Die Dynamik der normierenden Gestaltung und den realen Verhältnissen“ finden auf allen diesen Ebenen, intern sowie

extern statt (Fend 2009, 176f.). Sie betreffen damit sowohl die Planung (externer Akteure*Akteurinnen) als auch den Vollzug (interner Akteure*Akteurinnen) und die Wirkung (auf Rezipienten) (ebd.). Normierung und Realität befinden sich jedoch in keinem einseitigen Verhältnis, in dem der Einfluss ausschließlich von der Normierung auf die Realität einwirkt. Das tatsächliche Geschehen an Ort und Stelle, die Entwicklung von Unterricht können Einfluss auf die Normierungen haben (ebd., 178):

„Im Sinne des akteur[*innen]zentrierten Institutionalismus handeln die individuellen Akteure*innen auf allen Ebenen des Systems ... zwar ‚im Auftrag‘ und deshalb auch nicht völlig frei, wohl aber immer auch bewertend, ihre eigenen Ressourcen, Interessen, ihre Kreativität und ihr Wissen kalkulierend“ (Wiater 2011, 30).

Alle Akteure*Akteurinnen, die hier als Organisationsmitglieder diskutiert werden, haben eine bestimmte Rolle und damit einen Auftrag in der Organisation, beeinflussen aber ihrerseits die Organisation durch ihre Wertungen und Handlungen. Das spricht auch dafür, Schule als Organisation zu definieren, die in psychosozialen Arbeitsbereichen tätig ist. Die Ebene des Handelns für die Bestimmung von Schule ist auch für Nerowski (2016) maßgeblich, wenn er in seinem Beitrag ein empirisches Modell zur Bestimmung der Grenze von Schule vorstellt, die im folgenden Kapitel diskutiert wird.

9.2.3 Grenze(n) von Schule

Der Begriff Schule stellt eine Herausforderung für weitere Überlegungen über die „Grenze von Schule“ (ebd., 261ff.) und damit auch die Kooperation von Schule mit außerschulischen Organisationen dar. Anhand der zusammenfassenden Ausführungen Nerowskis (2016) über den Diskurs des Schulbegriffs aus der Schultheorie und der Organisationspädagogik wird festgehalten, dass der Schulbegriff zu unpräzise und wenig hinreichend expliziert ist, um die „Grenze von Schule“ thematisieren zu können. Die Dynamik der Grenze von Schule wird schultheoretisch als „Grenzverschiebung des Schulischen“ (Kolbe u.a. 2009, 154; vgl.n. Nerowski 2016, 261) oder „Entgrenzung des Schulischen“ (Rahm 2011, 10; zit.n. Nerowski 2016, 261) diskutiert. Diese Diskurse setzen einen explizierten Schulbegriff voraus und damit eine Zuordnung, welche Sachverhalte unter der Bezeichnung Schule inbegriffen sind (Nerowski 2016, 261). Das ermöglicht die Unterscheidung „zwischen ‚Schule‘ und ‚Nichtschule‘“ anhand der Grenze von Schule (ebd.). In seinem Beitrag schlägt er unter Berücksichtigung der Herausforderung eines unpräzisen Schulbegriffs ein Modell der Grenzzentscheidung auf handlungstheoretische Ebene für die Erfassung der Grenze der Schule vor:

„In dieser Konzipierung der ‚Grenze der Schule‘ umfasst der Begriff ‚Schule‘ die faktisch vollzogenen Handlungen der Lehrkräfte, die auf Schülerinnen und Schüler gerichtet sind. [...] Den

Verlauf dieser Grenze bestimmt alleine die Lehrkraft, da nur sie die Entscheidung über Vollzug oder Nichtvollzug eines auf Schülerinnen und Schüler gerichteten Handlungsentwurfs trifft“ (Nerowski 2016, 265f.).

Handlungen in der Schule vollziehen sich aber nicht nur zwischen Lehrpersonen und Schülern*Schülerinnen, sondern zwischen allen Mitgliedern der Organisation Schule. Durch die empirische Beobachtung von Handlungen ließe sich die Grenze der Organisation Schule, die die Organisationsmitglieder selbst durch vollzogene Handlungen und nichtvollzogenen Handlungsentwürfen ziehen. Es bleibt aber bei der Herausforderung einer generalisierbaren Grenzziehung der Schule zu außerschulischen Organisationen und damit auch deren Aufgabenbereiche bzw. die Aufteilung der Aufgaben zwischen Organisationsmitgliedern präzise und transparent zu definieren (s.o. 9.2.1). Die mangelnde Präzision und Transparenz der Aufgabe(n) und Grenze(n) von Schule wirkt sich auch auf die strukturellen Rahmenbedingungen der Organisation Schule aus, wie im nächsten Kapitel verdeutlicht wird.

9.2.4 Strukturelle Rahmenbedingungen der Organisation Schule

Die Legitimation der Organisation Schule durch die staatlich verordnete Schulpflicht macht es notwendig, staatlich gesetzte Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Erwartungen an die Organisation bei der Antwort auf die Frage nach den Aufgaben von Schule zu beachten. Als zusätzlichen Auftrag, neben dem gesellschaftlichen Auftrag, das Lernen der Schüler*innen zu organisieren, nennt Terhart (2018, 50) die Organisationsentwicklung. Dieser Auftrag verbindet die Organisation Schule mit jeder anderen Organisation. Konkret geht es darum, bei der Bearbeitung und möglichst erfolgreichen Bewältigung der hier dargestellten Aufgaben von Schule als Organisation selbst dazuzulernen und sich dadurch weiterzuentwickeln. Mit diesem zweiten Auftrag beschäftigt sich die *Organisationspädagogik*. Als im Vergleich zur Schulpädagogik sehr junge Teildisziplin der Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaft, betrachtet die Organisationspädagogik Organisationen und organisierte Felder als Einheiten, die lernen und sich verändern können. Die Organisation beschäftigt sich beständig damit, eine Balance zwischen Wandel und Stabilität zwischen formalen Strukturen und informellen Kulturen zu halten (Terhart 2018, 48). Diese beständige Bemühung um Ausgeglichenheit wirkt sich auch auf die spezifische Organisationskultur der Schule aus (ebd., 52). Aus administrativen Regulationen und systemisch-strukturellen Rahmenbedingungen bildet sich eine individuelle Kleinkultur der jeweiligen Schule aus, die sich durch ihre Geschichte, ihre Schwerpunktsetzung sowie den handelnden Personen in der Schule zusammensetzt (ebd.). Rosenbusch und Huber (2018, 751) fügen zur Auffassung von Schule als spezifische Organisationskultur noch den Aspekt allgemeingültiger Werte hinzu, denen sich alle Organisationsmitglieder anschließen können und damit soziales

Handeln in der Organisation mitbegründen. Besondere Bedeutung kommen nicht zuletzt gesellschaftlichen Aspekten zu, wie sozio-ökonomische Ressourcen, Migrationshintergründe u.A., die durch die Heterogenität der Akteure*Akteurinnen in der Schule zum formenden Teil der Organisationskultur werden.

Schule wird auch als Kleinkultur bezeichnet, die sich durch die Schulpflicht gegen Widerstände stellen muss, wenn es um die Veränderbarkeit der Organisation Schule, ihrer Struktur und Kultur geht (Terhart 2018). Damit unterscheidet sich die Organisation Schule von anderen Organisationen, wie z.B. Privatunternehmen, die sich auf dem Markt durchsetzen müssen und auch daran scheitern können oder auch anderen Organisationen aus psychosozialen Arbeitsbereichen, die an der primären Aufgabe scheitern können und damit ihre Legitimation gefährden (s.o. 1.1.1). Die Veränderungen der Organisation Schule durch bildungspolitische Maßnahmen, in Form von gesetzlichen Regelungen oder Reformen, folgen mehrheitlich einer Logik von oben nach unten, wobei die Umsetzung dieser Maßnahmen den Schulen selbst überlassen wird: „Die Schwierigkeit dieser Interventionspraxis besteht letztlich insbesondere darin, dass Schulen als selbstreferenzielle Systeme agieren bzw. entscheiden und nicht unmittelbar über Verordnungen beeinflusst werden können“ (Werner 2012, 135). Die Maßnahmen zur Veränderung der Organisation Schule werden in der Praxis konkret in den einzelnen Schulen umgesetzt und erhalten dadurch eine Eigendynamik. Erfolg oder Scheitern der Interventionen liegt diesem Vorgehen folgend in der Verantwortung der Schulen.

Rosenbusch und Huber (2018) fügt zur Auffassung von Schule als spezifische Organisationskultur noch den Aspekt allgemeingültiger Werte hinzu: „Erstrebenswert ist eine Kultur organisationspädagogischen Handelns durch die Etablierung gemeinsamer Werte und Verhaltensweisen, die so allgemeingültig sind, dass sich alle Mitglieder der Organisation ihnen anschließen können.“ (ebd. 751) Dieser Aspekt betrifft die jeweiligen Mitglieder der Organisation Schule gleichermaßen, wie die Organisation als Ganzes. Das hat die Nachfrage zur Folge, wer zu den Mitgliedern der Organisation Schule gezählt wird und wie jemand zu einem Mitglied wird. Handelt es sich dabei lediglich um die Schulleitung, die Lehrpersonen und die Schüler*innen oder sind auch Personen, die in der Organisation tätig sind, wie Schulpsychologen*Schulpsychologinnen, Schulärzte*Schulärztinnen oder Schulsozialarbeiter*innen Mitglieder der Organisation Schule? Bei der (Begriffs-)Bestimmung von Schule als Organisation kommen vielseitige Fragen über die Aufgaben, Ziele und Mitglieder von Schule auf, die nicht eindeutig beantwortet werden können und deren Klärung mit einigen Herausforderungen einhergeht, wie in Kapitel 9.2.2 bereits beschrieben.

Innerhalb der spezifischen Organisationskultur bildet die Schule durch das gemeinsame Mitwirken und soziale Handeln der Organisationsmitglieder ihre eigene Geschichte aus, die sich in der alltäglichen Routine sozialer Praktiken niederschlägt, wie zum Beispiel der Unterrichtsroutine. Änderungen in der Routine setzen immer an die jeweils bestehende kulturell definierte Ausgangslage an. Aufgrund der Ausgangslage der öffentlichen Pflichtschule, ist eine Veränderung der Organisation Schule schwieriger als bei anderen Organisationen, wie zum Beispiel Privatunternehmen. Die Diskussion um die Veränderung von Schule, sei es in Form von staatlichen Reformen oder innerhalb der den Schulen zugesprochenen Autonomie, steht nicht zuletzt aus dem Grund der gegebenen Legitimation durch die Schulpflicht einem vehementen Widerstand gegenüber.

Dieser Widerstand wird als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik verstanden, denn er gilt als lernrelevantes Phänomen in der Organisationsentwicklung (Südekum 2018, 511). In diesem Verständnis können Widerstandsphänomene „als lernanregende und zugleich die Lerngrenze markierende Elemente“ neu erfasst und für die Organisationspädagogik als bedeutender Forschungsgegenstand bezeichnet werden (ebd., 512). Durch die vorgegebene Schulpflicht lebt Schule als organisierte Institution fort und muss sich, anders als ein Privatunternehmen, nicht am Markt behaupten und kann ihr Fortbestehen durch die vom Staat vorgegebene Schulpflicht legitimieren (Rosenbusch, Huber 2018, 751). Die Erfassung der Funktion von Schule und der Aufgaben, die sie zu erfüllen hat, ist deshalb eine Herausforderung, weil ihre Existenz nicht davon abhängt. Den obigen Ausführungen zur Grenze von Schule (Kapitel 9.2.3) zufolge, ist es genau die Herausforderung der unklaren der Aufgabe(n) von Schule, die eine Grenzziehung zwischen der Organisation Schule und außerschulischen Organisationen erschwert. Die Thematisierung der vielschichtigen Diskussion in wissenschaftlichen Beiträgen zum Begriff Schule und der Grenze der Schule ist deshalb für die weiteren Überlegungen wichtig, da die Zuordnung welche Handlungen, Interventionen oder Maßnahmen zu Schule oder Nichtschule gehören, ausschlaggebend für eine transparente und präzise Aufgabenaufteilung in Kooperationsprozessen zwischen den Organisationen ist.

In den obigen Ausführungen wird die Organisation Schule als Ort bzw. Institution genannt, in der psychosoziale Arbeit stattfindet, wo es maßgeblich von der Teilhabe der Zielgruppe abhängt, ob die Organisation gelingende Arbeitsprozesse gestalten kann (Balz, Spieß 2009, 53). In diesem Sinne wird zwar der Aspekt des interpersonellen Austauschs als Produkt sozialer, personenbezogener Dienstleistungen und damit die notwendige Beziehungsarbeit in diesem Kontext berücksichtigt, jedoch wird bei der Diskussion von Schule als Organisation, die in

psychosozialen Arbeitsfeldern tätig ist, die Bedeutung psychodynamischer und innerpsychischer Prozesse in diesem Diskurs nicht in die Überlegungen miteinbezogen. Aus diesem Grund wird im folgenden Kapitel unter anderem exemplarisch dargestellt, welche Auswirkungen psychodynamische und innerpsychische Prozesse für die Arbeit in der Organisation Schule haben können (Obholzer 1994).

9.3 Psychodynamische und innerpsychische Prozesse im Kontext Schule

Bereits Anna Freud, als eine der ersten Vertreter*innen der Verbindung von psychoanalytischen Grundannahmen und (früh)pädagogischen Konzepten, sieht Überlegungen zu inneren Zuständen der Kinder und Jugendlichen als zentralen Zugang zu Bildungsprozessen. Durch die Beachtung der „Gefühlsverhältnisse“ als psychodynamische und innerpsychische Prozesse können Lernmomente angestoßen und Veränderungen initiiert werden:

„Was immer wir mit dem Kinde beginnen wollen, ob wie es in Rechnen oder in Geographie unterrichten, ob wir es erziehen oder analysieren wollen, jedes Mal müssen wir zuerst ein ganz bestimmtes Gefühlsverhältnis zwischen uns und dem Kinde herstellen. Je schwerer die Arbeit ist, desto tragfähiger muss wohl diese Bindung sein.“ (Freud 1929, 57; zit. n. Wiegand 2013, 28)

Freud spricht also explizit von der maßgeblichen Bedeutung der Bindung zwischen Lehrperson und Schüler*Schülerinnen für Bildungs- und Erziehungsprozessen und der Beachtung von innerpsychischen und psychodynamischen Prozessen. Hattie und Clarke (2019) zeigen den Einfluss von Beziehungen auf Lehr-/Lernprozesse anhand einer Untersuchung von Feedback und deren Nachwirkung. Besonders von Bedeutung sind dabei Face-to-Face-Interaktionen, die sich in ihrer Wirkung auf den Lernprozess als nachhaltiger auszeichnen als bloße schriftliche Rückmeldungen (ebd., 110).

„Feedback so far suggests that this has greater benefits even if it can only be fitted in occasionally, than written improvement suggestions without that interaction. Clearly much can be said during such an exchange, not only about the learning, but also in developing the relationship between the teacher and student. Teachers typically say that students are very appreciative of the personal time allotted to them and feel valued because of this.“ (ebd.)

Auch andere Autoren*Autorinnen sehen die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schülern*Schülerinnen sowie die Reflexion dabei aufkommender Gefühle als Kernaspekte von gelingenden organisierten Bildungsprozessen (vgl. Hirblinger 2001, 2009; Datler 2012; Diem-Wille 2013; Rauh 2018, 256; u.a.). Beziehungsprozesse werden aber vor dem Hintergrund psychoanalytischer Konzepte, wie sie auch perspektivenformend in dieser Masterarbeit vorliegen,

nicht nur für organisierte Bildungsprozesse, bspw. in der Schule, sondern für die Begriffsbestimmung von Erziehung und Bildung an sich als wesentlich angesehen (Schäfer 2013).

Obholzer (1994) stellt in seinem Beitrag dar, welche Auswirkungen innerpsychische und psychodynamische Prozesse auf die Organisation Schule und das Erleben der darin tätigen Personen haben. Die Ausführungen beschreiben seine Arbeit als Organisationsberater in einer Schule für Kinder mit körperlicher Beeinträchtigung. Dabei stellt er auch die notwendige Zusammenarbeit mit unterschiedlichen außerschulischen Organisationen dar sowie die Auswirkungen der Kooperationsprozesse auf das Erleben der Organisationsmitglieder und deren innerpsychische Befindlichkeiten. Der Artikel veranschaulicht, wie die Auseinandersetzung mit der primären Aufgabe mit belastenden Gefühlen einhergeht, deren Bewältigung durch innerpsychische und institutionelle Abwehraktivitäten erfolgen kann. Die primäre Aufgabe von Lehrkräften ist Obholzer (ebd.) zufolge, die Kinder in ihrer Aneignung bestimmter Fähigkeiten und Kompetenzen zu unterstützen sowie sie auf ihre Rolle in der Gesellschaft als unabhängige Erwachsene vorzubereiten. In der vom Autor beschriebenen Schule stehen die Lehrkräfte Herausforderungen gegenüber, deren Bewältigung mit der Konfrontation belastender, oft bedrohlicher Gefühle einhergeht: “In this school, the teachers had to face the fact that much of what they taught would not be put to use, either on account of the deterioration, and sometimes death, of the child, or on account of the difficulty in integrating a disabled person into our present society.” (Obholzer 1994, 87) Abwehraktivitäten kommen im Kontext der Affektregulierung zum Einsatz, die im ersten Kapitel bereits als das beständige Bestreben definiert wurde, angenehme Gefühlszustände herbeizuführen, aufrechtzuerhalten oder zu steigern und unangenehme Gefühlszustände zu vermeiden, zu beseitigen oder zu lindern (Wininger, Datler 2014, 359f.). Grundsätzlich haben Abwehraktivitäten die wichtige Aufgabe, belastende und bedrohliche Gefühle so zu regulieren, dass Individuen von ihnen nicht überwältigt werden und bspw. ihrer täglichen Arbeit nachgehen können, um die primäre Aufgabe der Organisation zu erfüllen. Im Fallbeispiel der Lehrkräfte in der Schule für körperlich beeinträchtigte Kinder waren die prominentesten Abwehraktivitäten, so wie in vielen Institutionen, jene der *Spaltung* und *Verleugnung* (Obholzer 1994, 89ff.).

In der beschriebenen Schule manifestierten sich diese Abwehraktivitäten in der Spaltung zwischen der Schule und den Eltern. Die Lehrkräfte sahen in den Eltern einen störenden Einfluss auf ihre Arbeit, dem sie machtlos gegenüberstanden. Den störenden Einfluss der Eltern als Grund dafür zu haben, dass sie ihre Arbeit nicht machen konnten, sich der Zustand eines Kindes nicht verbesserte oder gar verschlechterte, ermöglichte den Lehrkräften, einen Umgang mit be-

lastenden Gefühlen zu finden, die im Zusammenhang mit teilweise lebensverkürzend erkrankter Kinder aufkommen (ebd., 90).

Die Spaltung zwischen schulischem Personal und Professionellen außerschulischer Organisationen zeigte sich darin, dass sich die Lehrkräfte durch die fehlende oder mangelhafte Kommunikation mit Vertreter*Vertreterinnen interdisziplinärer Institutionen in ihrer Arbeit beeinträchtigt fühlten, weil sachdienliche Informationen entweder nicht weitergegeben werden oder Informationen einlangen, die nicht angefragt wurden (ebd.). Hier spielt wieder der Aspekt der Schuldzuschreibung als Bewältigungsmechanismus für eigene Versagensängste eine wichtige Bedeutung für die Affektregulation der Lehrkräfte.

Die Spaltung innerhalb der Schule wurde durch die Zuschreibung von Aufgaben ersichtlich, die scheinbar selbstverständlich in der Verantwortung der jeweils anderen Personengruppe lag (ebd., 91). Diese Art zu denken stellt zwar für die Lehrkräfte als nicht-medizinisches Personal eine Erleichterung dar, die gesamte Institution beeinträchtigt dieser Spaltungsprozess jedoch erheblich und Obholzer (ebd.) stellt hier einen Verlust in den Möglichkeiten fest, die primäre Aufgabe zu erfüllen, nämlich die Kinder in ihrer Entwicklung sowie die Bewältigung belastender Gefühle bei den Kindern und deren Angehörigen zu unterstützen:

„The split safeguarded the non-medical staff from discussing a painful area in the lives of many of the children and their families. Yet it was precisely this non-medical discussion that might best help the children and their parents with the process of accepting the disability and integrating it into everyday life.”

Die beispielhafte Darstellung des Fallbeispiels veranschaulicht, dass die zu einem großen Teil institutionellen Abwehraktivitäten auch förderlich für die Arbeit in Organisationen und die Erfüllung der primären Aufgabe sein können (Menzies 1974; vgl. Datler, Winiger 2014). Diese Abwehraktivitäten können aber auch als hinderlich bezeichnet werden, wenn sie die Erfüllung der primären Aufgabe einer Organisation beeinträchtigen (Obholzer 1994, 87).

Auch wenn es sich hier um ein Beispiel handelt, das einen spezifischen Typ Schule betrifft, können trotzdem Parallelen zu Lehrkräften in Schulen gezogen werden, die nicht mit Kindern im sonderpädagogischen Kontext arbeiten. Wie oben (Kapitel 9.1, 9.2) dargestellt, müssen Lehrkräfte immer vor dem Hintergrund agieren, dass es zu einem maßgeblichen Teil von der Kooperationsbereitschaft der Schüler*Schülerinnen selbst abhängt, ob sie am institutionalisierten Lernprozess teilnehmen, der in der Organisation Schule stattfindet. Auch die Tatsache, dass Kinder mit Problemlagen außerhalb der Schule konfrontiert sind, auf die Lehrkräfte nur bedingt Einfluss haben, kann für Lehrkräfte wie Schüler*Schülerinnen belastend sein und Einfluss auf die Arbeit in der Organisation Schule haben.

Die Regulierung belastender Gefühle durch innerpsychische und institutionelle Abwehraktivitäten, wie sie bspw. Menzies (1974) detailliert beschreibt, sind für die Arbeit in Organisationen wichtig, da sich Mitglieder der Arbeit widmen können und nicht von diesen bedrohlichen Gefühlen überwältigt werden. Anhand des Beitrags von Obholzer (1994) kann dargestellt werden, wie die Regulation belastender und bedrohlicher Gefühle den Arbeitsprozess und damit die Erfüllung der primären Aufgabe auch beeinträchtigen kann.

Es ist deshalb wichtig, Organisationen strukturell so zu gestalten, dass innerpsychische und psychodynamische Prozesse bearbeitet werden können, ohne dabei auf die primäre Aufgabe beeinträchtigende Abwehraktivitäten zurückgreifen zu müssen. Obholzer (1994, 93) zufolge benötigt es diese Sicht, um Strukturen zu schaffen, innerhalb derer sich professionell Tätige sicher fühlen und ihre Funktion als Organisationsmitglieder wahrnehmen zu können: “For staff to function to the best of their ability, they must have an external and internal framework that allows for a sense of security – a security that can be used as a base from which to explore personal and institutional issues.”

Auch bei der Betrachtung von Schule als Organisation müssen diese Aspekte miteinbezogen werden, um ein differenziertes Verständnis für die Herausforderungen in der Arbeit im schulischen Kontext und im Kontext schulischer interorganisationaler Kooperationsprozesse zu erhalten. Die mit der primären Aufgabe von Schule einhergehende Unklarheit hat Unsicherheit zur Folge, die oft mit dem Widerstand gegenüber Veränderungen einhergehen kann. Gerade deshalb ist es wichtig, Schule und in deren Kontext stattfindende Kooperationsprozesse aus einer Perspektive zu betrachten, die innerpsychische und psychodynamische Prozesse, wie sie Obholzer (1994) beschreibt, in das Verständnis miteinzubeziehen. Das Konzept Mentalisieren als theoretischer Bezugsrahmen erlaubt ein differenziertes Verständnis, das psychodynamische Prozesse berücksichtigt, wie die Zusammenführung im letzten Kapitel belegt.

9.4 Zusammenfassung und Beantwortung der zweiten Forschungsfrage

Dieses Kapitel zielte auf die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage ab:

3) Inwieweit lassen sich die bisherigen Ergebnisse auf den Kontext Schule übertragen?

Zunächst wurde dafür Schule als psychosoziale Organisation über die Bestimmung psychosozialer Arbeit als soziale personenbezogene Dienstleistung beschrieben. Auf die Organisation Schule treffen die Merkmale zu, die eine personenbezogene soziale Dienstleistung auszeichnen und wird auch in den vorliegenden Beiträgen als eine Dienstleistungsorganisation definiert (s.o. Kapitel 9.1; Gartner, Rießmann 1978; Balz, Spieß 2009; Klatetzki 2010). Der Aspekt der Beziehungsgestaltung im Unterricht bzw. in Arbeitsprozessen der Organisation Schule wird in

diesen Beiträgen zwar Bedeutung zugeschrieben, jedoch wird der Einfluss innerpsychischer und psychodynamischer Prozesse nicht in die Überlegungen miteinbezogen.

Die Besonderheiten der Organisation Schule als psychosoziale Organisation liegen darin, dass durch die Schulpflicht die Zielgruppe bereits vorab normiert ist. Da jedes Kind schulpflichtig ist, besteht durch die Zielgruppe eine verbindende Gemeinsamkeit zwischen psychosozialen Organisationen, wie der Kinder- und Jugendhilfe (um das obige Beispiel der Zusammenarbeit noch einmal aufzugreifen; s.o. Kapitel 3.1.1) und der Organisation Schule. Die Lebenswelt der Kinder- und Jugendlichen wird maßgeblich durch Schule bestimmt, da ihnen durch ihre Partizipation der Status des Schülers*der Schülerin zugewiesen wird und damit ihre Position in der Gesellschaft (be)wertet.

Dem Verständnis von Organisationen, das Anfangs vorgestellt wurde (Kapitel 1.1.1) folgend, wird die Definition von Schule als Organisation anhand ihrer Aufgaben getroffen (Kapitel 9.2.1). Die Klärung der Aufgabe(n) von Schule gestaltet sich aber schwierig und stellt eine Herausforderung dar, die auch das Arbeiten in der Organisation beeinflussen kann (s.o. Kapitel 1.1.1 u. 9.3). Die Aufgaben von Schule sind weitläufig und umfassen neben der Wissensvermittlung in Form des Unterrichts auch Aufgaben des Beratens, Förderns und Integrierens. Diese Aufgaben haben gemeinsam, dass es sie durch Beziehungsgestaltung umgesetzt werden, was eine Gemeinsamkeit mit Organisationen im psychosozialen Arbeitsfeld darstellt.

Die Definition von Schule als soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisation umfasst die Betrachtung der Zielgruppe bzw. der Mitglieder der Organisation Schule (Kapitel 9.2.2). Alle Organisationsmitglieder haben durch ihre Ressourcen, Wertungen und Handlungen Einfluss auf die Organisation und gestalten Schule damit nachhaltig mit. Durch die Beobachtung dieser Handlungen lassen sich auch die Grenze(n) der Schule definieren (Kapitel 9.2.3). Auch hier liegt die Schwierigkeit aber darin, eine einheitliche und klare Grenze, zwischen dem was Schule ist und dem was Nicht-Schule ist, zu ziehen. Das hat wiederum maßgeblichen Einfluss auf die strukturellen Rahmenbedingungen der Organisation Schule und demnach die Aufgabenaufteilung zwischen der Organisation Schule und außerschulischen Organisationen in Kooperationsprozessen. Eine einflussreiche Besonderheit von Schule als Organisation im psychosozialen Arbeitsfeld liegt darin, dass durch die Schulpflicht die Zielgruppe bereits vorab normiert ist. Da jedes Kind schulpflichtig ist, besteht eine verbindende Gemeinsamkeit zwischen psychosozialen Organisationen, wie der Kinder- und Jugendhilfe (s.o. Kapitel 3.1.1), und der Organisation Schule. Die Lebenswelt der Kinder- und Jugendlichen wird maßgeblich durch Schule bestimmt, da ihnen durch ihre Partizipation der Status des Schülers*der Schülerin zugewiesen wird und dieser ihre Position in der Gesellschaft (be)wertet. Für die Übertragung der

Ergebnisse auf den Kontext Schule spricht also die Zielgruppe, der Kinder und Jugendlichen, die von psychosozialen Organisationen betreut oder begleitet werden. Durch die gesetzliche Schulpflicht wird ihr gesellschaftlicher Status über die Teilhabe an der sozialen personenbezogenen Dienstleistungsorganisation Schule durch gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen definiert. Anhand der Ergebnisse der Systematic Literature Review (Kapitel 3.1) und der genaueren obigen Ausführungen (9.2) konnte festgestellt werden, dass eine Herausforderung darin besteht, die primäre Aufgabe von Schule klar zu definieren. Dem dieser Masterarbeit zugrundeliegenden psychoanalytischen Verständnis von Organisation folgend, hat diese Herausforderung Einfluss auf die Aufrechterhaltung der Organisation, da sie sich durch die primäre Aufgabe legitimiert (s.o. Kapitel 1.1.1).

Die Ausführungen über die besonderen Merkmale von Schule konnten darstellen, dass sich die Organisation Schule in wesentlichen Charakteristika, wie die Herausforderungen bei der klaren Definition der Aufgabe(n) und Grenze(n), von anderen Organisationen unterscheidet. Diese besonderen Merkmale der Organisation Schule werden als Ergebnis gewertet, das für die Auseinandersetzung mit Kooperationsprozessen zwischen der Organisation Schule und außerschulischen Organisationen von Bedeutung und für die Beantwortung der dritten Forschungsfrage relevant ist. Die vielschichtige Aufgabe von Schule, die nicht klar definiert und von den Aufgaben anderer Organisationen aus psychosozialen Arbeitsfeldern abgegrenzt werden kann, erhärtet die Annahme, dass Kooperationsprozesse mit anderen (psychosozialen) Organisationen notwendig sind, da das Aufgabenfeld von Schule vielschichtig und weitläufig ist und die Lebenswelt der heterogenen Zielgruppe der Schülerinnen*Schüler ein komplexes Gefüge aus verschiedenen Systemen darstellt (s.o. Kapitel 2.2; Oelerich 2000; Böllert 2008).

Für die Übertragung der bisherigen Ergebnisse auf den Kontext Schule spricht, dass die Organisation Schule ein Ort ist, an dem soziale personenbezogene Dienstleistungen angeboten werden. Aufgrund dieses interpersonellen Aspekts von Schule als Organisation und deren innerpsychische Repräsentationen in den Organisationsmitgliedern kann Schule als psychosoziales Feld verstanden werden (s.o. Kapitel 7.1; Armstrong 2005, 4). Es handelt sich um ein Feld, an dem psychosoziale Arbeit stattfindet, die sich aus mehreren Aufgaben zusammenstellt, die unter anderem gesellschaftlich normiert sind. Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Organisationen sind also grundsätzlich psychosoziale Kooperationen. Für das Verständnis von Schule als Organisation und in diesem Kontext stattfindenden Kooperationsprozessen erhalten innerpsychische und psychodynamische Prozesse erhebliche Bedeutung, da deren Bewältigung im Alltag direkten Einfluss auf die Erfüllung der primären Aufgabe hat. Die Verknüpfung der bisherigen Ergebnisse mit den spezifischen Herausforderungen im Kontext

Schule ist demnach relevant für das Verständnis von Schule als Ort psychosozialer Arbeitsprozesse. Eine einheitliche Definition der Aufgabe von Schule wird in den erhobenen Beiträgen als sehr herausfordernd beschrieben (s.o. Kapitel 2.1 und 9.2.1). Die mangelnde Klarheit der primären Aufgabe kann mit belastenden Gefühlen einhergehen und sich damit hinderlich auf Arbeitsprozesse innerhalb der Organisation auswirken (s.o. Kapitel 1.1.1). Dieser Einfluss psychodynamischer und innerpsychischer Prozesse kann mit den Ausführungen mit Obholzer (1994) mit Bezug auf das Beispiel einer Schule für Kinder mit körperlicher Beeinträchtigung mit einem spezifischen Beispiel dargestellt werden (Kapitel 9.3). Seine Ausführungen sprechen für die Wahl des theoretischen Bezugsrahmens Mentalisieren als Vorverständnis für die Interpretation nach einem hermeneutischen Verfahren, da mit dieser Perspektive sowohl innerpsychischen Befindlichkeiten als auch psychodynamischen Prozessen in interpersonellen Beziehungen Rechnung getragen werden kann. Die Verknüpfung der bisherigen Ergebnisse erfolgt im folgenden Kapitel, wo ich im Zuge dessen auch Schlussfolgerungen für den Kontext Schule ziehe und damit Konsequenzen für Kooperationsprozesse zwischen Schule und außerschulischen Organisationen diskutiere.

10 Konsequenzen für die Gestaltung von Kooperationsprozessen zwischen Schule und außerschulischen Organisationen

Im folgenden Kapitel werden die bisherigen Ergebnisse der Systematic Literature Review und des Hermeneutischen Verfahrens aufgegriffen und für den Kontext Schule aufgearbeitet. Forschungsleitend ist hierbei die vierte und letzte Forschungsfrage:

4) Welche Konsequenzen ergeben sich aus den gesamten Ergebnissen für Kooperationsprozesse zwischen Schule und außerschulischen Organisationen?

Den bisherigen Erkenntnissen folgend kann festgehalten werden, dass ein maßgeblicher Aspekt für die organisationale und interorganisationale Zusammenarbeit, eine klar definierte Aufgabe darstellt. Die Konsequenzen für Kooperationsprozesse zwischen Schule und außerschulischen Organisationen drehen sich um diesen bedeutsamen Faktor für das Gelingen oder Scheitern dieser Kooperationsprozesse. Kooperationen finden an der Grenze zu anderen Organisationen statt. Die Aufgaben von Organisationen sind die zentralen Schaltstellen, wo die Grenzen der Zuständigkeitsbereiche zwischen Organisationen gezogen werden. Die Auseinandersetzung mit der Aufgabe innerhalb der Organisation ist deshalb relevant, um Kooperationsprozesse ermöglichen und erfolgreich gestalten zu können.

Ausgehend von diesem zentralen Ergebnis werden in den folgenden Kapiteln Schlussfolgerungen hinsichtlich der Zusammenarbeit im Kontext Schule gezogen. Die folgenden Ausführungen zielen außerdem auf die Konsequenzen für interorganisationale Kooperationsprozesse, die aus Bedingungen interner Arbeitsprozesse und damit einhergehende innerpsychische Prozesse resultieren. Im Sinne des hermeneutischen Vorgehens wird in diesem Kapitel aufgezeigt, inwieweit aktuelle Wissensbestände über Kooperationsprozesse zwischen Schule und außerschulischen Organisationen vor dem Hintergrund mentalisierungstheoretischer Überlegungen ausdifferenziert werden können.

10.1 Innerschulische Aufgabenklarheit

Bereits die Ergebnisse der Systematic Literature Review in der Darstellung des aktuellen Forschungsstands lassen darauf schließen, dass es schwierig ist, die Aufgabe von Schule klar zu definieren (s.o. Kapitel 3.2). Diese Erkenntnisse konnten mit der detaillierten Untersuchung der Beiträge in Kapitel 9 untermauert werden. Die unklare Aufgabenstellung stellt ein mehrschichtiges Dilemma für Schule als Organisation, in der institutionalisierte Bildung stattfindet, dar. Aus diesem Dilemma resultieren Konsequenzen für interorganisationale Kooperationsprozesse im Kontext Schule, die im Folgenden diskutiert werden.

Mit einer unklaren und intrasparenten Aufgabenstellung können bedrohliche Gefühle einhergehen, die Unsicherheit bei den Beteiligten auslösen können. Die vielfältigen Aufgaben, die Schule als Organisation und damit den Lehrpersonen, die primär am institutionalisierten Bildungsprozess Unterricht beteiligt sind, zugeschrieben werden, können das Gefühl der Überforderung und Belastung hervorrufen. Die Anforderungen, die aus dem österreichischen Schulorganisationsgesetz hervorgehen, können den bisherigen Ergebnissen zufolge nicht von einer einzigen Organisation geleistet werden. Deren erfolgreiche Erfüllung hängt zudem maßgeblich von anderen Aspekten ab, wie der Biografie, dem familiären Umfeld, dem sozio-ökonomischen Status u.v.m. (Böllert 2008, 15; Kapitel 3.1.1 u. 9.2.4). Diese Aspekte lassen sich vor dem Hintergrund des mentalisierungstheoretischen Bezugsrahmens deshalb als bedeutsam identifizieren, weil davon ausgegangen wird, dass die Wahrnehmung und Interaktion in interpersonellen Situationen maßgeblich von vergangenen, vornehmlich frühkindlichen Beziehungserfahrungen bestimmt werden. Da Unterricht in dem hier vorliegenden Verständnis als Beziehungsgestaltung begriffen wird, sind diese Aspekte auch im schulischen Kontext ausschlaggebend für die Gestaltung und Teilhabe am institutionalisierten Bildungsprozess Schule.

Zudem wird davon ausgegangen, dass die genannten Aufgaben gar nicht ohne die Mitwirkung der Kinder und Jugendlichen erfüllt werden können, da sie durch ihre „Teilhabe an Schule“ (Terhart 2018, 49) den Erfolg oder das Scheitern des Erziehungs- und Bildungsauftrags unmittelbar mitbestimmen. Laut Schulorganisationsgesetz ist es Aufgabe der Lehrkräfte „die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen“ (BGBl. I Nr. 23/2020). Wie oben beschrieben, hängt der Verlauf von Bildungsprozessen maßgeblich von den Schülern*Schülerinnen ab (Gartner, Rissmann 1978, 231; zit.n. Balz, Spieß 2009, 53; Terhart 2018, 49). Dadurch sind Lehrkräfte mit dem Risiko, bei der Erfüllung ihrer Aufgabe zu scheitern, konfrontiert. Die unvermeidliche und beständige Konfrontation mit der Angst zu Scheitern hat dem hier vorliegenden psychoanalytischen Verständnis von Organisation bzw. der Mentalisierungstheorie als Bezugsrahmen der Masterarbeit zufolge, maßgeblichen Einfluss auf die Fähigkeit, organisationales Handeln zu reflektieren.

Um Schüler*Schülerinnen in ihrer Teilhabe am Bildungsprozess (Garnter, Rissmann 1978, 231; zit.n. Balz, Spieß 2009, 53; Terhart 2018, 49) unterstützen zu können, müssten die Lehrkräfte auf ihre Mentalisierungsfähigkeit zurückgreifen können, die notwendig ist, um zu verstehen, was die individuellen Bedürfnisse der Schüler*Schülerinnen bzw. der Schulklasse sind.

Im Zuge der Interpretation der Beiträge über interorganisationale Kooperationsprozesse in psychosozialen Arbeitsfeldern vor dem Hintergrund der Mentalisierungstheorie konnte die Bedeutung der Reflexion belastender Gefühle als förderlicher Faktor für Kooperationsprozesse herausgearbeitet werden (s.o. Kapitel 8.1.2). Auch an anderer Stelle wurde die Fähigkeit zu Mentalisieren bereits als bedeutsam für das Beziehungsgeschehen im schulischen Kontext beschrieben: „Im pädagogischen Alltag lassen sich eine Vielzahl von Handlungsfeldern finden, welche mit ihren besonderen Herausforderungen immer neue und komplexe Interaktionsmomente schaffen. Hier kann Mentalisieren helfen, diese entsprechend der jeweiligen Anforderungen zu reflektieren und in der Folge angemessen zu gestalten.“ (Gingelmaier, Taubner, Ramberg 2018b, 15)

Demnach kann argumentiert werden, dass das Mentalisieren der Lebenswelt der Kinder bzw. ihrer Biografie und ihrem gesellschaftlichen Status hilfreich für Professionelle innerhalb der Organisation Schule sein kann, um die Gründe hinter kindlichen Verhaltens- oder Sichtweisen zu verstehen und in der Interaktion mit den Schüler*Schülerinnen angemessen reagieren zu können (vgl. „*Reflexion als Reaktion*“ Gingelmaier, Ramberg 2018). Die Schwierigkeit der verschwimmenden Grenzen und Verantwortungsbereiche zwischen der Organisation Schule und außerschulischen Organisationen resultiert ebenfalls aus der Herausforderung einer unklaren Aufgabenstellung der Organisation Schule. Diese Feststellung schließt an die Ergebnisse der zweiten Forschungsfrage (Kapitel 8) an, wo die erschwerte Aufteilung der Verantwortung und die beeinträchtigte Entwicklung von gemeinsamen Zielen als hinderlicher Aspekt für interorganisationale Kooperationsprozesse identifiziert wurde. Das wirkt sich im Kooperationsprozess mit außerschulischen Organisationen hinderlich aus, weil dadurch die Aufteilung der Verantwortung erschwert wird, die den bisherigen Erkenntnissen folgend als förderlicher Faktor für interorganisationale Kooperationsprozesse herausgearbeitet wurde.

Die Ermittlung einer gemeinsamen Zielvorstellung wird erschwert, weil das Verständnis für die Prioritäten der jeweiligen Organisationen eingeschränkt ist, also die Fähigkeit, andere möglicherweise gegensätzliche Perspektiven einzunehmen und den Zielen, Aufgaben, Arbeitsweisen einer Organisation Bedeutung beizumessen. Die Fähigkeit zu mentalisieren kann demnach als maßgebliche Voraussetzung für erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Organisationen verstanden werden (s.o. Kapitel 7 u. 8). Das ist vor allem dann ein bedeutsamer Aspekt interorganisationaler Zusammenarbeit, wenn eine allgemeine Definition der Aufgaben und Ziele erschwert ist und sich das Verständnis für die Prioritäten der Kooperationspartner*partnerinnen erst im gemeinsamen Schaffen ermitteln lässt. Die Beteiligten sind dann gefordert effektiv die Bedeutung und die Absicht hinter einer Handlung, Intervention, Aussage

zu verstehen, damit sie angemessen darauf reagieren können und eine gemeinsame Zielvorstellung entwickelt und erfüllt werden kann.

Die Fähigkeit zu Mentalisieren kann demnach als bedeutsamer Aspekt für Kooperationsprozesse identifiziert werden. Durch die Perspektive der Mentalisierungstheorie entsteht ein differenzierteres Verständnis von Arbeits- und Kooperationsprozessen im Kontext Schule. Dieses Verständnis bezieht insbesondere auch innerpsychische Prozesse und ihren Einfluss auf interpersonelle Situationen, wie auch Unterricht begriffen werden kann, mit ein. Aufgrund ihrer multidimensionalen und dynamischen Eigenschaften steht die Aufrechterhaltung der Mentalisierungsfähigkeit in Abhängigkeit zu bestimmten Rahmenbedingungen (so. Kapitel 6.3). Den bisherigen Erkenntnissen zufolge benötigt es demnach einen strukturellen Rahmen, in dem belastende Gefühle reflektiert werden können (Kapitel 8.1.2). Diese Rahmenbedingungen herzustellen bzw. die bestehenden Rahmenbedingungen so zu verändern, dass Mentalisieren ermöglicht wird, ist jedoch mit Herausforderungen verbunden, die sich besonders im Kontext Schule zeigen und sich hinderlich auf Kooperationsprozesse mit außerschulischen Organisationen auswirken können.

10.2 Das Spannungsfeld von Rigidität und Flexibilität

Bereits in der Einleitung der Masterarbeit konnte mit der von der OECD veranlassten Studie *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) dargelegt werden, dass besonders österreichische Schulen mangelhaft unterstützt werden, sowohl im administrativen als auch im pädagogischen Bereich (Schmich 2010, 140ff.). Dabei entfällt durchschnittlich eine pädagogische Unterstützungskraft auf 34 Lehrpersonen (ebd., 130). Die TALIS-Studie legt also dar, dass es zwar pädagogische und administrative Unterstützung gibt, diese jedoch zu gering ausfällt.

Die bisherigen Erkenntnisse lassen darauf schließen, dass selbst wenn es genügend Unterstützungspersonal gäbe, die Integration in die bestehenden Strukturen der Organisation Schule eine große Herausforderung darstellen würde. Die in Kapitel 9 vorgestellten Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die Organisation Schule sich durch Widerstände gegenüber Veränderungen auszeichnet. Gerade dieser Aspekt stellt im Kontext Schule eine Herausforderung dar, weil Schule durch die gesetzliche Schulpflicht legitimiert wird. Schule als Ort institutionalisierter Bildung besteht dadurch fort, obwohl sich die klare Definition einer primären Aufgabe schwierig darstellt, wie es bei anderen Organisationen im psychosozialen Arbeitsfeld oder bei Privatunternehmen als Voraussetzung dafür gilt, erfolgreich fortbestehen zu können (Südekum 2018; Rosenbusch, Huber 2018). Sowohl aus organisationspädagogischer (ebd.) bzw. organisationsdynamischer (Obholzer 1994) als auch aus mentalisierungstheoretischer Sicht (Bevington u.a.

2017), gelten Flexibilität und Offenheit gegenüber Veränderungen als notwendige Voraussetzung einer Organisation, Herausforderungen zu bewältigen und daraus für zukünftige Arbeitsprozesse zu lernen, um die Organisation längerfristig effizienter zu machen und deren Existenz zu legitimieren.

Die bedarfsorientierte Veränderung von Aufgaben, Grenzen und Arbeitsweisen können als förderliche Aspekte für Kooperationsprozesse begründet werden (s.o. Kapitel 8). Förderlich wirkt sich dabei die Fähigkeit der Organisationen aus, Herausforderungen zunächst einmal wahrnehmen zu können. Vor dem Hintergrund des vorliegenden psychoanalytischen Verständnisses von Organisation (Kapitel 1.1.1 u. 9.3) ist die bewusste Konfrontation mit Herausforderungen im organisationalen Arbeitskontext oft mit belastenden Gefühlen verbunden, was deren Regulation durch Abwehraktivitäten mit sich bringt, die nur schwer bewusst zugänglich sind. Des Weiteren ist es für die Bewältigung dieser Herausforderungen notwendig, in der Lage zu sein, Veränderungen vorzunehmen, also bestehende Aufgaben zu adaptieren, über bestehende Grenzen hinauszugehen und neue Arbeitsprozesse herzustellen, die auch die Integration von Unterstützungspersonal miteinschließen könnten. Notwendig ist aber auch hier, auf ein beständiges und klares Rollen- und Aufgabenverständnis zu zielen, da verschwimmende Grenzen zwischen den Organisationen das Verständnis für die Aufteilung der Verantwortungsbereiche beeinträchtigen und sich dadurch hinderlich auf Kooperationsprozesse auswirken können (s.o. Kapitel 8.1.4). Der Einbettung administrativen bzw. pädagogischen Unterstützungspersonals in bestehende Strukturen der Schule stehen demnach zwei Herausforderungen gegenüber. Zum einen zeichnet sich die Organisation Schule durch einen ihr inhärenten Widerstand aus (vgl. Südekum 2018), welcher der Veränderungen von Strukturen und damit einer Integration von Unterstützungspersonal in der Organisation Schule entgegenstehen könnte. Zum anderen ist es erneut die unklare Definition der Aufgabe(n) und Grenze(n), die auch Kooperationsprozesse mit außerschulischen Organisationen bzw. ihren Professionellen beeinträchtigen. Aus den Folgen mangelnder Unterstützung für Lehrkräfte und der Herausforderung des inhärenten Widerstands gegenüber Veränderungen lässt sich folgende Konsequenz für Kooperationsprozesse im schulischen Kontext ziehen.

Innere Resistenzen gegenüber außerschulischen Organisationen können dazu führen, dass die vermeintliche Unterstützung von außen als bedrohlich angesehen wird, weil sie den Beteiligten beständig vor Augen führen, welche Aufgaben nicht erfüllt werden können. Die Konfrontation mit dem Risiko an der primären Aufgabe zu Scheitern ist die Folge, die zur Abwehr der Kooperationspartner*partnerinnen bzw. Interventionen, Unterstützungsmaßnahmen etc. führen

kann. Die mangelnde Unterstützung kann bedrohliche Gefühle der Unsicherheit zur Folge haben. Dieser Stressfaktor kann sich außerdem hinderlich auf die Fähigkeit zu Mentalisieren auswirken und den bisherigen Ergebnissen folgend auch Arbeitsprozesse innerhalb der Organisation Schule bzw. die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkräften und Schülern*Schülerinnen beeinträchtigen und damit auch Bildungsprozesse im Kontext Schule beeinflussen.

Diesen Erkenntnissen folgend, kann die flächendeckende Implementierung von Unterstützungsangeboten innerhalb der schulischen Strukturen als Herausforderung beschrieben werden. Als förderlich für die Bewältigung dieser Herausforderung, Kooperationsprozesse zwischen Schule und außerschulischen Organisationen gestalten zu können, kann der Aspekt bezeichnet werden, ein Verständnis dafür zu entwickeln, welche außerschulischen Organisationen welche Aufgaben verfolgen und dementsprechend unterstützende Ressourcen zur Verfügung stellen könnten. Die dadurch entstehenden Kooperationsprozesse wirken sich wiederum förderlich auf die Arbeit innerhalb der Organisation Schule aus, nicht zuletzt deshalb, weil dadurch bedrohliche Gefühle der Lehrkräfte gelindert werden können. Diese Container-Funktion von Kooperationsprozessen ermöglicht den Lehrkräften, auf ihre Fähigkeit zu Mentalisieren zurückzugreifen und mit ihren Schülern*Schülerinnen in Form des Unterrichts in Beziehung treten zu können. Die Möglichkeit der aktiven Beziehungsgestaltung trägt maßgeblich zur Erfüllung der primären Aufgabe von Schule bei, Bildungsprozesse anzustoßen und zu gestalten (vgl. Schäfer 2013).

Damit Kooperationsprozesse als hilfreich erlebt werden können, sind Bedingungen Voraussetzung, die die Einsicht in Aufgaben von Kooperationspartnern*partnerinnen fördern. Aus mentalisierungstheoretischer Sicht wurde mit der Bearbeitung der obigen Fragestellungen die Entwicklung epistemischen Vertrauens als bedeutsamer förderlicher Aspekt identifiziert.

10.3 Epistemisches Vertrauen zwischen Organisationen

Die Ergebnisse der ersten und zweiten Forschungsfrage legen nahe, dass ein maßgeblicher Aspekt für gelingende Kooperationsprozesse in der Einsicht der Aufgaben und Verantwortungsbereiche der Kooperationspartner*partnerinnen besteht (s.o. Kapitel 4 u. 8.1.3). Darüber hinaus ist das Verständnis für die Aufgaben und Verantwortungsbereiche der anderen Organisationen essenziell für die Entwicklung epistemischen Vertrauens und damit die effiziente Weitergabe von relevanten Informationen zwischen den Organisationen. „Epistemisches Vertrauen bezeichnet die unbewusste Bereitschaft oder Fähigkeit eines Individuums, von einer anderen Person gesendete Signale und Informationen als vertrauenswürdig, generalisierbar und relevant für sich selbst einzuschätzen.“ (Taubner, Volkert 2017, 17) Durch die Entwicklung epistemischen

Vertrauens werden Handlungen vorhersagbar, was für den Erfolg von Kooperationsprozessen von maßgeblicher Bedeutung ist. Die Entwicklung epistemischen Vertrauens innerhalb von Kooperationsprozessen wird aber dadurch erschwert, dass häufig kein persönlicher Kontakt zwischen den einzelnen Kooperationspartner*partnerinnen besteht. Aus diesem Grund muss auf die Repräsentation der Organisation zurückgegriffen werden, die sich in ihren Aufgaben und Zielsetzungen, Leitbildern usw. darstellt. Dieser Aspekt gestaltet sich in Kooperationsprozessen im Kontext Schule schwierig, da nicht auf eine transparente, allgemeingültige Aufgabe von Schule zurückgegriffen werden kann, sondern die Auseinandersetzung mit der eigenen Aufgabe sogar belastende Gefühle hervorrufen und Arbeits- bzw. Kooperationsprozesse hinderlich beeinflussen kann. Kommunikationswege sind durch den erschwerten Aufbau epistemischen Vertrauens weniger effizient, was sich hinderlich auf Kooperationsprozesse zwischen Schule und außerschulischen Organisationen auswirken kann (s.o. Kapitel 8.1.3). Nicht zuletzt deshalb, weil diese Unklarheit und Unvorhersagbarkeit in der Zusammenarbeit von mehreren Organisationen belastend sein kann und sich deshalb auch auf die Fähigkeit zu Mentalisieren auswirkt.

Die multidimensionalen und dynamischen Aspekte der Fähigkeit zu Mentalisieren (s.o. Kapitel 6.3) sind hier noch einmal hervorzuheben, weil ein Zusammenbruch der Mentalisierungsfähigkeit auch die Fähigkeit gefährdet, unser Gegenüber zu verstehen und Vermutungen über dessen Verhalten bzw. den zugrundeliegenden mentalen Befindlichkeiten anzustellen. Missverständnisse und Fehlinterpretationen sind oft die Folge, die sich wiederum hinderlich auf Kooperationsprozesse auswirken können. Da der persönliche Kontakt in einem weitläufigen Netzwerk untereinander oft nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich ist, gilt der Kontext (Organisationsstrukturen, Leitbilder, v.a. Aufgaben und Grenzen), in dem Organisationsmitglieder operieren, als Bezugspunkt für die Entwicklung eines vertrauenswürdigen Hintergrunds und vorhersagbarer Handlungen, der erfolgreiche Kooperationsprozesse fördert. Gelingt es epistemisches Vertrauen in die Kooperationspartner*partnerinnen zu entwickeln, können Erwartungshaltungen angepasst werden und die einzelnen operierenden Organisationen in einem Netzwerk mit gemeinsamen Kooperationsprozessen und gemeinsamen Zielvorstellungen integriert werden (s.a. Kapitel 7.2).

Annahmen und Vermutungen bezüglich der Aufgaben der eigenen Organisation sowie der Partnerorganisationen sowie mentaler Zustände, die damit verbunden sind, sind demnach für eine gelingende Zusammenarbeit essenziell. Diese Ergebnisse sind auch für die Organisationen, die mit Schule kooperieren von Bedeutung. Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen wird

durch die Partizipation an Schule maßgeblich geprägt, da sie nicht nur den Großteil ihres Tages in der Schule verbringen, sondern auch ihr gesellschaftlicher Status als Schüler*Schülerinnen von der Teilhabe am Unterricht abhängt (vgl. Klatetzki 2010). Psychosoziale Organisationen, die die Zielgruppe Kinder und Jugendliche haben, sollten deshalb die von der Organisation Schule geprägte Lebenswelt berücksichtigen. Die Erweiterung der Perspektive der außerschulischen Organisationen mit dem Bewusstsein für die Bedeutung der Organisation Schule im Leben und Alltag der Kinder und Jugendlichen, wäre bedeutsam für die erfolgreiche Zusammenarbeit. Die Kooperationspartner*partnerinnen im Kontext Schule könnten demnach die organisationalen Charakteristika der Schule und dadurch entstehende innerpsychische und interpersonelle Herausforderungen bedenken – mit anderen Worten mentalisieren – und sich besser mit der Kooperationspartnerin Schule abstimmen. Das Verständnis für die Bedingungen unter welchen Organisationsmitglieder der Schule arbeiten und lernen, würde die Entwicklung epistemischen Vertrauens fördern und könnte sich damit auch förderlich auf Kooperationsprozesse im Kontext Schule auswirken. Hier kann jedoch ein förderlicher Aspekt von Kooperationsprozessen identifiziert werden, weil die Zusammenarbeit eine Auseinandersetzung mit den eigenen Aufgaben und Grenzen voraussetzt bzw. anstößt. Die Kooperation mit außerschulischen Organisationen könnte auf der Handlungsebene, den Ausführungen Nerowskis (2016) folgend, dazu führen, die Grenzen von Schule beobachtbar werden zu lassen und durch den Kooperationsprozess zu einem klareren, verständlicheren Bild der Aufgaben von Schule führen.

Die hier gefassten Erkenntnisse legen nahe, dass vor dem Hintergrund mentalisierungstheoretischer Überlegungen, das Verständnis darüber, welche Aufgaben Schule innehat, welche Verantwortungsbereiche das umfasst und wie sich diese Verantwortungsbereiche von jenen außerschulischer Organisationen abgrenzen lassen, maßgeblich für gelingende Kooperationsprozesse mit außerschulischen Organisationen ist.

10.4 Etablierung und Aufrechterhaltung von Mentalisierungsfähigkeit

Die Beantwortung der dritten Forschungsfrage ergab spezifische Merkmale der Organisation Schule, aufgrund derer man Schule als Organisation bezeichnen kann, in der psychosoziale Arbeit stattfindet. Diese Argumentation wird darin gestützt, dass aus mentalisierungstheoretischer Sicht Schule insbesondere als Ort der Beziehungsarbeit verstanden werden kann, in dem die Wissensvermittlung durch Unterricht von der Beziehung zwischen Lehrpersonen und den Schülern*Schülerinnen abhängig ist (Hirblinger 2001; Datler 2012; Gengelmaier, Ramberg 2018, Rauh 2018; Hattie, Clarke 2019). Die Fähigkeit zu Mentalisieren gewinnt in dieser Ar-

gumentation an Bedeutung, wenn bedacht wird, dass Mentalisieren heißt, Verhalten als sichtbare Reaktion auf unsichtbare innere Befindlichkeiten und mentale Prozesse zu verstehen. Mentalisieren im Kontext Schule ermöglicht, durch dieses tiefgreifende Verständnis der Interaktion, angemessen zu reagieren (Gingelmaier, Ramberg 2018). Mentalisieren in pädagogischen Prozessen, wie sie in der Organisation Schule stattfinden, bedeutet demnach nicht zuletzt eine Möglichkeit der Affektregulation, die sich nachhaltig auf die professionelle Reaktion und die Bewältigung von Situationen und in weiterer Folge auf die psychische Gesundheit der Lehrkräfte auswirken kann (s.a. Gingelmaier, Ramberg 2018; Schwarzer 2018).

„Professionalität bedeutet aus einer mentalisierungstheoretischen Perspektive, auch unter Stress nachdenken und nachfühlen zu können, warum jemand etwas macht oder machen will, sowie eigene Verwicklungen zu erkennen. Durch eine mentale Repräsentation gelingt es leichter, innere Spannungen auszuhalten und eigenen Impulsen nicht unmittelbar nachgeben zu müssen.“ (Rauh 2018, 260)

In den obigen Ausführungen (Kapitel 6 und 7) konnte dargestellt werden, dass mit erhöhtem Stressniveau (*Arousal*) nicht mehr in kontrollierter Form auf die Mentalisierungsfähigkeit zurückgegriffen werden kann und dadurch erschwert wird, explizit über Verhalten, Handlungen oder die psychischen Befindlichkeiten bei sich und anderen nachzudenken und wir unkontrolliert bzw. automatisch reagieren (müssen). Basierend auf dieser Annahme müssten geeignete Rahmenbedingungen herrschen, damit auf die Fähigkeit zu Mentalisieren zurückgegriffen werden kann.

Die Perspektive der Mentalisierungstheorie ermöglicht einen spezifischen Bezugsrahmen, innerhalb dessen über diese förderlichen und hinderlichen Aspekte der organisationalen und interorganisationalen Zusammenarbeit nachgedacht werden kann. Auf operationaler Ebene der Organisation bzw. individuell für jedes einzelne Organisationsmitglied ist die Einnahme einer Position notwendig, die es erlaubt, die Herausforderungen und belastende Gefühle, die im Arbeitskontext Schule aufkommen, anzuerkennen. Diese Position kann nur dann eingenommen werden, wenn Schule als besonderes psychosoziales Arbeitsfeld mit spezifischen Herausforderungen und Belastungen für Lehrkräfte als Organisationsmitglieder auf operationaler Ebene auch gesamtgesellschaftlich anerkannt wird. Unangenehme Gefühle im Zusammenhang mit Arbeitsfeldern in der Organisation Schule erhalten durch die Anerkennung sowohl Raum im inneren Bild der Organisationsmitglieder von der Gesamtorganisation Schule (s.o. *Organization-in-the-mind*, Armstrong 2005; Di Stefano u.a. 2017) als auch Raum in der Gesellschaft, wo über politische Entscheidungen auch Veränderungen angestoßen werden können. Das ermöglicht das Wahrnehmen und Nachdenken, d.h. Mentalisieren unangenehmer, belastender,

bedrohlicher Gefühle, statt sie beständig abwehren zu müssen (s.o. Kapitel 1.2.1; 9.3). Mentalisieren als Fähigkeit, innerpsychische Befindlichkeiten und mentale Prozesse bei sich und anderen wahrzunehmen und zu verstehen, kann helfen, die Herausforderungen und Belastungen als solche zu erkennen und in Hinblick auf ihre Auswirkungen auf die Arbeit in der Organisation zu reflektieren, ohne von den damit einhergehenden bedrohlichen Gefühlen überwältigt zu werden.

Aus mentalisierungstheoretischer Sicht sind es die inneren Repräsentanzen der Organisationen, die vor dem Hintergrund einer Zusammenarbeit mit außerschulischen Organisationen eine regelmäßige Reflexion beanspruchen. Anlehnend an das *Organization-in-the-mind*-Konzept würden Kooperationsprozesse eine differenzierte Auseinandersetzung mit den eigenen Aufgaben und der eigenen Rolle jedes*jeder Einzelnen in der Organisation veranlassen. Damit die Konfrontation mit der eigenen Aufgabe/Rolle und den Aufgaben/Rollen anderer Organisationen nicht überwältigend und damit einschränkend auf die Mentalisierungsfähigkeit und die Arbeit in der Organisation wirken, benötigt es ein kohärentes inneres Bild der Organisation. Das kann nur durch geeignete Rahmenbedingungen und ein unterstützendes Umfeld gefördert werden (s.o. Kapitel 7.1). Die Fähigkeit zu Mentalisieren hat dabei eine förderliche Funktion. Mentalisieren wirkt sich förderlich darauf aus, dass sich Organisationsmitglieder in den Beziehungen zu ihren Arbeitskollegen*kolleginnen verstanden und gehalten fühlen (Di Stefano u.a. 2017). Die Organisation kann ihre Container-Funktion erfüllen und den Organisationsmitgliedern dabei helfen, belastende, bedrohliche Gefühle zu bewältigen und ermöglicht den Lehrkräften, auch in psychisch belastenden und stressigen Situationen des Unterrichts, als interpersonellen Prozess mit Schülern*Schülerinnen, angemessen zu reagieren (Gingelmaier, Taubner, Ramberg 2018b).

Die Wahrnehmung und Anerkennung der Arbeit in der Organisation Schule als herausfordernd bzw. in einigen Fällen auch überfordernd, ist auch eine notwendige Voraussetzung, um darüber nachdenken zu können, welche Schritte es benötigt, um die Arbeitssituation zu entlasten. Das stellt damit auch eine Voraussetzung für Bildungsreformen und Veränderungen des Bildungssystems auf politischer Ebene sowie für Kooperationsprozesse mit außerschulischen Organisationen auf struktureller organisationaler Ebene dar, um die im Kontext Schule professionell tätigen Personen unterstützen und die Bedürfnisse, Erwartungen und Ziele der Zusammenarbeit zwischen mehreren Organisationen definieren zu können.

Im abschließenden Kapitel der Conclusio werden die gesamten Ergebnisse zusammenfassend angeführt und ein Ausblick formuliert, welche gesamtgesellschaftlichen Überlegungen entwickelt werden könnten.

Conclusio

In der folgenden Conclusio werden die Ergebnisse der Masterarbeit zusammengefasst. Darauf basierend werden hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrkräften erste weiterführende Überlegungen entwickelt.

Die Masterarbeit zielt darauf ab,

- vorliegende förderliche und hinderliche Aspekte von Kooperationsprozessen zwischen psychosozialen Organisationen (Kapitel 4 u. 8) zu identifizieren,
- vor dem Hintergrund mentalisierungsbasierter Netzwerkarbeit (Kapitel 7) spezifische Herausforderungen, welche die Organisation Schule auszeichnen, differenziert zu verstehen (Kapitel 9),
- diese Erkenntnisse auf den Kontext schulischer Kooperationsprozesse zu übertragen
- und damit neue Überlegungen für die Gestaltung gelingender Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Organisationen beizutragen (Kapitel 10).

Durch die Systematic Literature Review wurde der aktuelle Forschungsstand zu interorganisationaler Zusammenarbeit zwischen Organisationen im psychosozialen Arbeitsfeld und Zusammenarbeit im Kontext Schule erhoben und es konnten Forschungslücken identifiziert werden (Kapitel 3). Zum einen lässt sich durch die Ergebnisse der Systematic Literature Review feststellen, dass die Beiträge, die über die Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Organisationen erhoben werden konnten, keinen Bezug zu innerpsychischen Prozessen und deren Einfluss auf Kooperationsprozesse aufweisen. Mentalisierungsbasierte Ansätze für das Verständnis von Arbeitsprozessen innerhalb der Organisation Schule liegen zwar vor, nehmen aber außerschulische Organisationen und in deren Zusammenarbeit entstehende Kooperationsprozesse nicht in die Überlegungen auf. Ein weiteres Ergebnis stellt die Sammlung von Beiträgen dar, die sich mit multiorganisationalen Kooperationsprozessen zwischen psychosozialen Organisationen beschäftigen. Auch hier werden innerpsychischen Prozessen und deren Einfluss auf die Zusammenarbeit nicht bedacht. Beiträge, die eine mentalisierungsbasierte Perspektive auf Arbeitsprozesse innerhalb von psychosozialen Organisationen (Döring 2013; Bleiberg 2013) und interorganisationale Kooperationsprozesse in Form von Netzwerken einnehmen (Bevington u.a. 2017) liegen vereinzelt vor. Diese Beiträge nehmen jedoch die Organisation Schule nicht in ihre Überlegungen auf.

Diese ersten Ergebnisse habe ich zum Anlass genommen, die vorliegenden forschungsleitenden Fragestellungen zu entwickeln. Die Ergebnisse der Bearbeitung dieser Fragestellungen werden in den folgenden fünf Absätzen zusammengefasst.

1) Durch die Interpretation der erhobenen Beiträge aus der Perspektive der Mentalisierungstheorie konnten die als bedeutsam genannten Aspekte auf ihre förderliche und hinderliche Wirkung für Kooperationsprozesse zwischen Organisationen diskutiert werden. Besonders die Bedeutung der Wahrnehmung und Verarbeitung innerpsychischer Befindlichkeiten stellt als maßgeblicher Aspekt für das Gelingen von Arbeits- und Kooperationsprozesse ein zentrales Ergebnis der Masterarbeit dar. Bestehende Wissensbestände konnten in Hinblick auf Erkenntnisse über Beziehungsprozesse im Kontext Schule aus mentalisierungstheoretischer Sicht erweitert werden. Hier konnte die Perspektive dazu beitragen, Prozesse des Nachdenkens über Kooperationsprozesse mit außerschulischen Organisationen und deren Mitgliedern differenzierter zu verstehen. Gerade diese Prozesse, wie Kooperation wahrgenommen wird bzw. welche Möglichkeiten es gibt, Kooperationsprozesse als solche wahrzunehmen, konnten damit auch als Konsequenzen für Beziehungsprozesse bzw. Arbeitsprozesse innerhalb der Organisation Schule diskutiert werden.

2) Die Betrachtung der bisherigen Erkenntnisse zu interorganisationaler Zusammenarbeit aus mentalisierungstheoretischer Perspektive ermöglichte ein differenzierteres Verständnis von förderlichen und hinderlichen Faktoren, die Kooperationsprozesse zwischen Organisationen beeinflussen können. Beim Konzept Mentalisieren handelt es sich zum einen um ein konkretes Konzept, welches Handlungen und Interventionen im Zuge organisationaler und interorganisationaler Arbeitsprozesse anleiten kann, wie in den Darstellungen in Kapitel 7 veranschaulicht wurde (s.o. *thinking together*; Kapitel 7.1.2). Zum anderen bietet die Mentalisierungstheorie als Perspektive auf Kooperationsprozesse allgemein und im speziellen Kontext Schule die Möglichkeit, innerpsychische und psychodynamische Prozesse auf verschiedenen Ebenen zu betrachten und deren Einfluss auf Arbeits- und Kooperationsprozesse zu berücksichtigen.

3) Durch den mentalisierungstheoretischen Blick auf die Zusammenarbeit von Organisationen kann festgehalten werden, dass die einzelnen Mitglieder oft keinen oder nur sehr wenig persönlichen Kontakt haben können und damit die Entwicklung epistemischen Vertrauens erschwert wird. Daraus resultiert die Notwendigkeit, dass auch Repräsentationen von Organisationen, in Form ihrer primären Aufgaben und Ziele, essenziell und förderlich für das Gelingen von Kooperationsprozessen sind. Diese Aspekte tragen jedoch nur dann zu gelingenden Kooperationsprozessen bei, sofern sie transparent sind und dadurch Handlungen nachvollziehbar und vorhersagbar machen. Das so entstehende epistemische Vertrauen fördert gelingende Zusammenarbeit, da effiziente und nachhaltige Kommunikationswege geschaffen werden und Missverständnissen und Fehlinterpretationen vorgebeugt werden können. Diese inneren Bilder spielen

daher auch auf der Ebene der gesamten Organisation eine bedeutende Rolle, da ihre Strukturen, Leitbilder, Aufgaben usw. die Grundlage für diese Wahrnehmungen sind. Wird innerhalb der Organisation dieser innere Raum zur Verfügung gestellt, um sich mit den Gefühlen auseinanderzusetzen zu können, die im Zuge der Auseinandersetzung mit den Aufgaben, Strukturen usw. der Organisation aufkommen, erfüllt sie auch eine Container-Funktion und trägt damit maßgeblich zu gelingenden Arbeits- und Kooperationsprozessen bei.

4) Ein erweiternder Aspekt, der durch die Erkenntnisse der Masterarbeit an Bedeutung gewinnt, ist die Auseinandersetzung mit der Aufgabe der Lehrkräfte als Teil der Professionalisierung. Die Ausführungen dieser Masterarbeit zeigen, dass die Etablierung von Reflexion bzw. Mentalisierung als handlungsleitender Kernaspekt pädagogischen Handelns im Kontext Schule maßgeblichen Herausforderungen gegenübersteht, die dieses Vorhaben beeinträchtigen können. Da es sich bei Mentalisieren um eine multidimensionale und dynamische Fähigkeit handelt (s.o. Kapitel 6.3), benötigt es bestimmte Rahmenbedingungen, um über innerpsychische und interpersonelle Prozesse reflektierend nachdenken zu können. Stress ist ein Aspekt, der Mentalisieren erschwert oder sogar verhindern kann. Rahmenbedingungen der Organisation Schule, wie bspw. eine unklare Aufgabendefinition, können erheblichen Stress verursachen und Mentalisieren dadurch beeinträchtigen. Wichtig wäre, innerhalb der Organisation mit der jeweiligen Leitung aber auch gesamtgesellschaftlich den Raum zur Verfügung zu stellen, diesen Stress wahrnehmen und verarbeiten zu können. Das Bewusstsein für diese Herausforderungen zu schaffen, könnte die Lehrkräfte auf die Bewältigung belastender Gefühle, die in der Konfrontation mit unklaren Aufgaben während des Kooperationsprozesses aufkommen können, vorbereiten.

5) Bei dem für das Mentalisieren benötigten Raum handelt es sich nicht nur um zeitliche und finanzielle Ressourcen, sondern auch um einen inneren Raum, im Sinne der beschriebenen Container-Funktion (s.o. Kapitel 6.2.4), belastende Gefühle wahrnehmen und verarbeiten zu können. Diese Container-Funktion kann die Organisation, bspw. die Leitung aber auch Kollegen*Kolleginnen, übernehmen, aber auch die Gesellschaft, indem sie die Herausforderungen, mit denen die Organisation Schule und ihre Mitglieder konfrontiert sind, als solche anerkennt. Auch Kooperationsprozesse können eine Container-Funktion erfüllen, indem die Repräsentationen einer Organisation, also die Aufgaben, Ziele, Leitbilder, einschließlich ihrer spezifischen Herausforderungen, in der Zusammenarbeit berücksichtigt, d.h. mentalisiert werden. Die spezifischen Charakteristika einer Organisation, die auch deren Arbeitsprozesse beeinflussen, zu mentalisieren, kann eine angemessene Erwartungshaltung fördern und Missverständnissen und

Fehlinterpretationen entgegenwirken. Kooperationsprozesse können demzufolge ebenso wie die einzelnen Organisationen eine Container-Funktion für die daran beteiligten Organisationsmitglieder erfüllen, sofern sie die Entwicklung epistemischen Vertrauens ermöglicht. Das Bewusstsein für Gefühle und deren Auslöser ist dem dargelegten psychoanalytischen Verständnis von Organisation und Kooperation (Kapitel 1.1) zufolge sowie aus mentalisierungstheoretischer Perspektive notwendig, um organisationales Handeln und Arbeiten in bewusster, kontrollierter Weise reflektieren zu können und eine nachhaltige Veränderung der Organisation bewirken zu können.

Aus den zusammengefassten Erkenntnissen kann ein Ausblick entwickelt werden, der sich auf die Professionalisierung von Lehrkräften bezieht. Eine aus den vorliegenden Ausarbeitungen folgende Konsequenz wäre, Mentalisieren im Umgang mit Schülern*Schülerinnen als handlungsleitende Kompetenz schon bei der Ausbildung und Professionalisierung von Lehrkräften zu fördern und eine Sensibilität für die Bedeutung mentaler Prozesse zu etablieren. Zu verweisen ist hier auf das Forschungsprojekt pro-reflexiv-inklusiv², wo dieser Aspekt bereits in Lehrveranstaltungen für die Praxisbegleitung angehender Lehrpersonen in europäischen Hochschulen begleitbeforscht wurde (Rauh, Datler, Weber 2019). Angestrebt wird die Implikation mentalisierungsbasierter Ansätze in der Ausbildung von Lehrkräften und damit die Etablierung von „Reflexion als Kern der Lehrkräfteprofessionalisierung“ (ebd., 105f.). Die Reflexion der Organisation Schule und deren inhärente Herausforderungen rund um eine unklare Aufgabe kann vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Masterarbeit als Aspekt verstanden werden, der in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte an Bedeutung gewinnt. Davon ausgehend, kann dafür plädiert werden, in der Professionalisierung von Lehrpersonen auch die Mentalisierung der eigenen Organisation Schule mit ihren Organisationsmitgliedern und Herausforderungen sowie spezifischen Charakteristika zu fördern und zu begleiten. Die Erweiterung der Mentalisierung innerpsychischer Befindlichkeiten einzelner Schüler*Schülerinnen auf die Interpretation organisationaler Repräsentationen der Kooperationspartner*partnerinnen und -organisationen in Form von Aufgaben, Zielvorstellungen, Leitbilder kann vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse als förderlich für das Gelingen von Kooperationsprozessen zwischen Schule und außerschulischen Organisationen bezeichnet werden.

² Erasmus+ Strategische Partnerschaft Professionalisierung für inklusive Bildung durch reflexive Praktika (Projektkonsortium: KPH Wien/Krems, Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), PH Ludwigsburg, Universität Luxemburg, Wilhelm-Feil-Schule Vaihingen/Enz; Laufzeit: 1.9.2017 bis 31.8.2020; Homepage: pro-inklusiv-reflexiv.eu)

Literaturverzeichnis

- Ainsworth, M.D., Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S.N. (1978/2015): Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation. Classic Edition. Routledge Taylor & Francis: New York.
- Allan, J. (2009): Mentalisieren in der Praxis. In: Allan, J., Fonagy, P. (Hrsg.): Mentalisierungsgestützte Therapie: Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis. Klett-Cotta: Stuttgart, 23-61.
- Allan, J., Fonagy, P. (2006): Handbook of mentalization-based Treatment. John Wiley & Sons: Chichester.
- Allan, J., Fonagy, P. (2009): Mentalisierungsgestützte Therapie: Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Appel, S., Ludwig, H., Rother, U., Rutz, G. (2006): Jahrbuch Ganztagschule 2006. Schulkoooperationen. Wochenschau Verlag: Schwalbach. 6-8.
- Armstrong, D. (2005): Organization in the Mind: Psychoanalysis, Group Relations and Organizational Consultancy. Occasional Papers 1989-2003. Karnac Books: London.
- Atkinson M., Wilkin, A., Stott, A., Doherty, P., Kinder, K. (2001): Multi-Agency working: a detailed study. National Foundation for Educational Research.
- Atkinson, M., Doherty, P., Kinder, K. (2005): Multi-Agency Working. Models, Challenges and Key Factors for Success. In: Journal of Early Childhood Research. 3(1), 7-17.
- Atkinson, M. (2006): Multi-Agency Working across Education Child Care and Health: Research and Development in the UK. In: Bildung und Erziehung. 59(3), 285-301.
- Bagley, C., Ackerley, C. L., Rattray, J. (2004): Documents and debates Social exclusion, sure start and organizational social capital: evaluating inter-disciplinary multi-agency working in an education and health work programme. In: Journal of Education Policy, 19(5), 595-607.
- Balz, H.-J., Spieß, E. (2009): Kooperation in sozialen Organisationen. Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit. Ein Lehrbuch. Kohlhammer: Stuttgart.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., Plumb, I. (2001): The „Reading the Mind in the Eyes“ Test revised version. A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. In: Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines, 42(2), 241-251.
- 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: Oxford, New York.

- BGIB. Nr. 242/1962: Gesamte Rechtsschrift für Schulorganisationsgesetz, Fassung vom 1.11.2020: Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz). StF: BGBl. Nr. 242/1962 idF BGBl. Nr. 267/1963 (DFB) (NR: GP IX RV 733 AB 785 S. 109. BR: S. 195.), https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2020_I_80/BGBLA_2020_I_80.html [zuletzt abgerufen am: 14.11.2020]
- Bion, W. (1962): Learning from Experience. Heinemann: London.
- Bion, W. (1967): Second Thoughts. Jason Aronson: New York.
- Bion, W. (1971): Erfahrungen in Gruppen. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Bleiberg, E. (2013): Die Behandlung von Professionals in der Krise: ein mentalisierungsge-
stütztes spezialisiertes stationäres Programm. In: Allen, J.G., Fonagy, P. (Hrsg.): Mentalisierungsge-
stützte Therapie. Klett-Cotta: Stuttgart, 326-346.
- Böckler-Raettig, A. (2019): Theory of Mind. Ernst Reinhardt: München.
- Bogdan, R.J. (1997): Interpreting Minds. MA (MIT Press): Cambridge.
- Böllert, K. (2008): Bildung ist mehr als Schule – Zum kooperativen Bildungsauftrag von
Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. In: Böllert, K. (Hrsg.): Von der Delegation
zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. VS Verlag für
Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 7-32.
- Bowlby, J. (2008): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. Ernst Reinhardt: München. Erstveröffentlichung: 1988.
- Brockmann, J., Kirsch, H. (2015): Mentalisieren in der Psychotherapie. In: Psychotherapeutenjournal 1. medhochzwei Verlag GmbH: Heidelberg, 13-22.
- Cooper, M., Evans, Y., Pybis, J. (2016): Interagency collaboration in children and young people's mental health: a systematic review of outcomes, facilitating factors and inhibiting factors. In: Child: care, health and development, 42(3), 325-342.
- Csibra, G., Gergely, G. (2009): Natural pedagogy. In: Trends in Cognitive Sciences (13), 4. 148-153.
- Danner, H. (1989): Methoden der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Reinhardt: München/Basel.
- Datler, W., Wininger, M. (2014): Psychoanalytische Zugänge zur frühen Kindheit. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Springer VS: Wiesbaden, 354-379.
- Deinet, U., Icking, M. (2006): Schule in Kooperation – mit der Jugendhilfe und mit weiteren Partnern im Sozialraum. In: Appel, S., Ludwig, H., Rother, U., Rutz, G. (Hrsg.):

- Jahrbuch Ganztagschule 2006. Schulkooperationen. Wochenschau Verlag: Schwalbach. 9-20.
- Diem-Wille, Gertraud (2013): Zur Vermittlung einer psychoanalytischen Haltung durch Verstehen der frühen Entwicklung: Erfahrungen mit dem Universitätslehrgang „Psychoanalytic Observational Studies“ in Wien. In: Wininger, M., Datler, W., Dörr, M. (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Barbara Budrich: Opladen u.a., 177-202.
- Dilthey, W. (1961): Gesammelte Schriften, Bd. V, Verlag: k.A.: Stuttgart.
- Di Stefano, G., Piacentino, B., Ruvolo, G. (2017): Mentalizing in Organizations: A Psychodynamic Model for an Understanding of Well-Being and Suffering in the Work Contexts, *World Futures*, 73:4-5, 216-223.
- Döring, P. (2013): Mentalisierungsbasiertes Management. In: Schultz-Venrath, U., Döring, P. (Hrsg.): Lehrbuch Mentalisieren. Psychotherapien wirksam gestalten. Klett-Cotta: Stuttgart, 351-382).
- Dornes, M. (2004): Über Mentalisierung, Affektregulierung und die Entwicklung des Selbst. In: *Forum der Psychoanalyse*, 2. Springer-Verlag: Berlin, 175-199.
- Feld, T. C., Seitter, W. (2016): Organisieren als pädagogische Praktik. In: Schröer, A., Göhlich, M., Weber, S. M., Pätzold, H. (Hrsg.): Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Organisation und Pädagogik, Band 18. Springer VS: Wiesbaden, 63-74.
- Fonagy, P. (2003): Das Verständnis für geistige Prozesse, die Mutter-Kind-Interaktion und die Entwicklung des Selbst. In: Fonagy P., Target M. (Hrsg.): Frühe Bindung und psychische Entwicklung: Beiträge aus Psychoanalyse und Bindungsforschung, (1. Aufl., Bibliothek der Psychoanalyse). Psychosozial-Verlag: Giessen, 31–48.
- Fonagy, P. (2009): Soziale Entwicklung unter dem Blickwinkel der Mentalisierung. In: Allen, J. G., Fonagy, P. (Hrsg.): Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis. Klett-Cotta: Stuttgart, 89-152.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., Target, M. (2002): Affect regulation, mentalization, and the development of the self. Other Press: New York.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., Target, M. (2004): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Klett-Cotta: Stuttgart. Sechste Auflage, 2018.
- Fonagy, P., Luyten, P. (2009): A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. In: *Development and Psychopathology* 21(4):1355–1381.

- Fonagy, P., Steele, M., Moran, G., Howard, S., Higgitt, A. (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. In: Journal of the American Psychoanalytic Association, 41(4), 957-989.
- 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. In: Infant Mental Health Journal, 12 (3), 200–217.
- Fonagy, P., Steele, H., Steele, M., Holder, J. (1997): Children securely attached in infancy perform better in belief-desire reasoning task at age five. Manuscript submitted to Child Development.
- Fonagy, P., Target, M. (1997): Attachment and reflective function: Their role in self-organization. In: Development and Psychopathology 9, 679-700.
- Fonagy, P., Target, M. (2002): Neubewertung der Entwicklung der Affektregulation vor dem Hintergrund von Winnicotts Konzept des „falschen Selbst“. Zeitschrift für Psychoanalyse 56, 839-862.
- Freud, A. (1929/1987): Psychoanalyse und Erziehung und andere Schriften. Die Schriften der Anna Freud, Bd. I. Fischer: Frankfurt am Main.
- Fussangel, K., Gräsel, C. (2012): Lehrerkooperation aus Sicht der Bildungsforschung. In: Baum, E., Idel, T.-S., Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Springer VS: Wiesbaden, 29-40.
- Gartner, A., Riessman, F. (1978): Der aktive Konsument in der Dienstleistungsgesellschaft - zur politischen Ökonomie des tertiären Sektors. Suhrkamp: Frankfurt.
- Geddes, M. (1997): Partnership against Poverty and Exclusion? Local regeneration strategies and excluded communities in the UK. The Policy Press: Bristol.
- Gingelmaier, S., Ramberg, A. (2018): Reflexion als Reaktion. Die grundlegende Bedeutung des Mentalisierens für die Pädagogik. In: Gingelmaier, S., Taubner, S., Ramberg, A. (Hrsg.): Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 89-106.
- Gingelmaier, S., Taubner, S., Ramberg, A. (2018a): Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Gingelmaier, S., Taubner, S., Ramberg, A. (2018b): Mentalisierungs-basierte Pädagogik – Eine Hinführung. In: Gingelmaier, S., Taubner, S., Ramberg, A. (Hrsg.): Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 14-22.
- Grinberg, L., Sor, D., Tabak di Bianchedi, E. (1993): W.R. Bion. Eine Einführung. Mit einem

- Vorwort von W.R. Bion. Jahrbuch der Psychoanalyse, Beiheft 17. Frommann- Holzboog: Stuttgart-Bad Cannstatt.
- Harris, S. (2003): Inter-agency practice and professional collaboration: the case of drug education and prevention. In: Journal of Educational Policy. Vol18(3), 303-314.
- Hattie, J., Clarke, S. (2019): Visible Learning: Feedback. Routledge: New York.
- Hechler, O. (2018): Mentalisierungsfördernder Unterricht. Bindungstheoretische Grundlagen und didaktische Ansätze. In: Gingelmaier, S., Taubner, S., Ramberg, A. (Hrsg.): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 173-187.
- Henschel, A., Krüger, R., Schmitt, C., Stange, W. (2006): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Hirblinger, H (2001): Einführung in die psychoanalytische Pädagogik der Schule. Königshausen & Neumann: Würzburg.
- Hirblinger, H. (2009): Überich-Fixierung und Störung der Mentalisierungsfähigkeit in pädagogischen Praxisfeldern. Aspekte einer Entwicklung des Selbst im Unterricht und in der Lehrerbildung – Fallbeispiele und Analysen. In: Dörr, M., Aigner, J. (Hrsg.): Das neue Unbehagen in der Kultur und seine Folgen für die psychoanalytische Pädagogik. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 141-158.
- Hinshelwood, R.D. (1989): A Dictionary of Kleinian Thought, London.
- Hirschhorn, L. (2000): Das primäre Risiko. In: Lohmer, M. (Hrsg.): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Klett-Cotta: Stuttgart, 98-118.
- Holmes, J. (2009): Mentalisieren in psychoanalytischer Sicht: Was ist neu? In: Allen, J. G., Fonagy, P. (Hrsg.): Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis. Klett-Cotta: Stuttgart, 62-88.
- Kirsch, H., Brockmann, J., Taubner, S. (2016): Praxis des Mentalisierens. Mit einem Vorwort von Anthony W. Bateman. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Klafki, W. (1974): II. Teil. Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Klafki, W., Rückriem, G.M., Wolf, W., Freudenstein, R., Beckmann, H.-K., Lingelbach, K.-Ch., Iben, G., Diederich, J. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft 3. Funk-Kolleg. Frankfurt am Main: Fischer. 126-153.
- Klatetzki, T. (2010): Zur Einführung: Soziale personenbezogenen Dienstleistungsorganisation als Typus. In: Klatetzki, T. (Hrsg.): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

- Koch, E. J., Gingelmaier, S. (2018): Epistemisches Vertrauen und Mentalisieren in der Schulpraxis. Ein Fallbeispiel einer konkreten Unterrichtsplanung und -durchführung. In: Gingelmaier, S., Taubner, S., Ramberg, A. (Hrsg.): Handbuch mentalisierungsba-sierte Pädagogik. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen. 188-195.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Idel, T.-S., Fritzsche, B., Rabenstein, K. (2009): Grenzverschiebungen im Ganzttag. Einleitung zur schultheoretischen Diskussion. In: Kolbe, F.-U., Reh, S., Idel, T.-S., Fritzsche, B., Rabenstein, K. (Hrsg.): Ganzttagsschule als symbolische Kon-struktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 151-158.
- Kotte, S., Taubner, S. (2016): Mentalisierung in der Teamsupervision. In: Organisationsbera-tung, Supervision, Coaching: 1. Springer Fachmedien: Wiesbaden, 75-89.
- Krüger, H.-H. (2012): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Barbara Budrich: Opladen, Toronto. 6., durchgesehene Auflage.
- Krüger, R., Stange, W. (2008): Kooperationen von Schule und Jugendhilfe: die Gesamtstruktur. In: Henschel, A., Krüger, R., Schmitt, C., Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 13-24.
- Kuper, H., Kapelle, N. (2012): Lehrerkoooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In: Baum, E., Idel, T.-S. Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 41-51.
- Langenohl, A. (2008): Die Schule als Organisation. In: Willems, H. (Hrsg.): Lehr(er)buch So-ziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 817-834.
- Lazar, R. A. (1993): „Container – Contained” und die helfende Beziehung. In: Ermann, M. (Hrsg.): Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse- Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 68-91.
- Lazar, R. A. (1994): Einige Hauptaspekte von W.R. Bions Modell der Gruppe und ihre Anwen-dung in der Supervision und Beratung sozialer Institutionen. In: Verein für Psychoana-lytische Sozialarbeit (Hrsg.): Supervision in der psychoanalytischen Sozialarbeit. Edi-tion diskard: Tübingen, 86-120.
- Lohmer, M., Möller, H. (2014): Psychoanalyse in Organisationen. Einführung in die psycho-analytische Organisationsberatung. Kohlhammer: Stuttgart.

- Main, M., Goldwyn, R. (1996): Adult Attachment Classification System. Unveröffentlichtes Manuskript. University of California, Department of Psychology, Berkeley.
- Mayes, L. C. (2006): Arousal regulation, emotional flexibility, medial amygdala function, and the impact of early experience: Comments on the paper of Lewis et al. In: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 178–192.
- Menzies, I. (1974): Die Angstabwehr-Funktion sozialer Systeme – ein Fallbericht. In: *Gruppendynamik*, 5, 183-216.
- Milbourne, L., Macrae, S., Maguire, M. (2003): Collaborative solutions or new policy problems: exploring multi-agency partnerships in education and health work. In: *Journal of Education Policy*, 18 (1), 19-35.
- Morrison, M., Glenny, G. (2012): Collaborative inter-professional policy and practice: in search of evidence. In: *Journal of Education Policy*, 27(3): 367-386.
- Nerowski, C. (2016): Die empirische Erforschung der Grenze der Schule. In: Schröer, A., Göhlich, M., Weber, S. M., Pätzold, H. (Hrsg.): *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Organisation und Pädagogik, Band 18.* VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 261-272.
- Nolte, T., Bolling, D. Z., Hudac, C. M., Fonagy, P., Mayes, L., Pelphrey, K. A. (2013): Brain mechanisms underlying the impact of attachment-related stress on social cognition. In: *Frontiers in Human Neuroscience* 7, 816.
- Oberlerchner, H. (2017): Bildung, Mentalisierung, Psychiatrie und Psychotherapie. In: *Psychotherapie Forum* 22, 128-133.
- Obholzer, A. (1994): Fragmentation and integration in a school for physically handicapped children. In: Obholzer, A., Roberts, V. Z. (Hrsg.): *The unconscious at work. Individual and organizational stress in the human services.* Routledge: London, New York, 84-93.
- Obholzer, A. (2000): Führung, Organisationsmanagement und das Unbewusste. In: Lohmer, M. (Hrsg.): *Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen.* Klett-Cotta: Stuttgart, 79-97.
- Oelerich, Gertrud (2000): Jugendhilfe in schulischer Gesellschaft. In: Wrazecha, B. (Hrsg.): *Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden. Eine Herausforderung an Netzwerke und Kooperationen. Konflikt – Krise – Sozialisation, Band. 9.* Lit Verlag: Hamburg, 101-118.
- Okoli, C. (2015). A Guide to Conducting a Standalone Systematic Literature Review. In: *Communications of the Association for Information Systems*, 37, 879-910.
- Olk, T, Speck, K. (2012): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Thole, W. (Hrsg.):

- Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 4. Aufl., 355-360.
- Rahm, S. (2011): Entgrenzung des Schulischen. Konturen neuer professioneller Selbstverständnisse im pädagogischen Sektor. In: Geiling, W., Sauer, D., Rahm, S. (Hrsg.): Kooperationsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule. Ressourcen entdecken – Bildungschancen gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 10-27.
- Rakhkockhine, A. (2006a): Kooperationen im Bildungsbereich. Einleitung zu diesem Heft. In: Bildung und Erziehung 59(3), 245-250.
- Rakhkockhine, A. (2006b): Nicht am Schüler vorbei kooperieren! Berücksichtigung der bestehenden Kontakte der Schüler zu Einrichtungen und Personen im außerschulischen Bereich bei der Auswahl von Kooperationspartnern der Schule. In: Bildung und Erziehung 59(3), 323-336.
- Ramberg, A. (2018): Mentalisierungsbasierte Interventionen und professionelle Haltung in der Pädagogik am Beispiel von Schule. In: Gingelmaier, S., Taubner, S., Ramberg, A. (Hrsg.): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 107-119.
- Rauh, B. (2018): Inklusion, Mentalisierung und emotional-sozialer Teilhabe. In: Gingelmaier, S., Taubner, S., Ramberg, A. (Hrsg.): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 256-266.
- Rauh, B., Datler, M., Weber, J.-M. (2019): Professionelle Triangulierung in, mit und durch Reflexive/n Praktika. In: Zimmermann, D., Rauh, B., Trunkenpolz, K., Wininger, M. (Hrsg.): Sozialer Ort und Professionalisierung. Opladen Barbara Budrich: Opladen, 105-125.
- Rosenbusch, H., Huber, S. G. (2018): Schulen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In: Göhlich, M. Schröer, A., Weber, S. M. (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Springer VS: Wiesbaden. 745-755.
- Pearce, N. and Hillman, J. (1998) Wasted Youth: raising achievement and tackling social exclusion. Institute for Public Policy Research: London.
- Preisendörfer, P. (2005): Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorien und Problemstellungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Pröbstel, C. H., Soltau, A. (2012): Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren. Die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In: Baum, E., Idel, T.-S., Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Springer VS: Wiesbaden, 54-75.

- Schäfer, G.E. (2013): Grundzüge einer Theorie der Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit. In: Wininger, M., Datler, W., Dörr, M. (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Barbara Budrich: Opladen u.a., 117-144.
- Schmich, J., Schreiner C. (2010): TALIS 2008 – Ein Überblick zur Studie. In: Schmich, J., Schreiner, C. (Hrsg.): BIFIE-Report 4/2010. TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive. Leykam: Graz, 5-10.
- Schmich, J. (2010): Ressourcen an Schulen und Unterrichtsbeeinträchtigungen – wunder Punkt in Österreich? In: Schmich, J., Schreiner, C. (Hrsg.): BIFIE-Report 4/2010. TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive. Leykam: Graz, 127-142.
- Schwarzer, N.-H. (2018): Mentalisieren als schützende Ressource. Eine Studie zur gesundheits erhaltenden Funktion der Mentalisierungsfähigkeit. Springer VS: Wiesbaden.
- Slade, A. (2005): Parent reflective functioning: An introduction. Attachment & Human Development, 7 (3), 269-281.
- Slade, A., Grienemberger, J., Bernbach, E., Levy, D., Locker, A. (2005): Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap: A preliminary study. Attachment & Human Development, 7 (3), 283–298.
- Sperber, D., Clément, F., Heintz, C., Mascaro, O., Mercier, H., Origgi, G., Wilson, D. (2010). Epistemic vigilance. Mind & Language, 25(4), 359–393.
- Spieß, E. (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation, Band 4. Hogrefe: Göttingen, 193-250.
- Spieß, E., (2007): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, H., Sonntag, K.-H. (Hrsg.): Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie. Hogrefe: Göttingen, 339-347.
- Straker, K., Foster., R. (2009): Every child matters: every challenge met? In: Journal of Vocational Educaion and Training, 61(2): 119-132.
- Steinhardt, K., Datler, W. (2005): Organisation und Psychodynamik. Psychoanalytische Überlegungen zur Wahrnehmung von Leitungsaufgaben. In: Fasching, H., Lange, R. (Hrsg.): sozial managen. Grundlagen und Positionen des Sozialmanagements zwischen Bewahren und radikalem Verändern. Haupt Verlag: Bern. u.a., 213-231.
- Südekum, M. (2018): Widerstand als Gegenstand der Organisationspädagogik. In: Göhlich, M., Schröer, A., Weber, S. M. (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Springer VS:

- Wiesbaden, 503-514.
- Target, M., Fonagy, P. (1996): Playing with Reality: II. The development of psychic reality from theoretical perspective. In: *International Journal of Psycho-Analysis* (77), 459-479.
- Taubner, S., Curth, C. (2013): Mentalization mediates the relation between early traumatic experiences and aggressive behavior in adolescence. *Psihologija*, 46 (2), 177–192.
- Taubner, S. (2015): *Konzept Mentalisieren: Eine Einführung in Forschung und Praxis*. Psychosozial Verlag: Gießen.
- Taubner, S., Sevecke, K. (2015): Kernmodelle der Mentalisierungsbasierten Therapie. In: *Psychotherapie* 60 (2), 169-184.
- Taubner, S., Zimmermann, L., Ramberg, A., Schroeder, P. (2016): Mentalization mediates the relationship between early maltreatment and potential for violence in adolescence. In: *Psychopathology* (49)4, 236-246.
- Taubner, S., Volkert, J. (2017): *Mentalisierungsbasierte Therapie für Adoleszente (MBT-A)*. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Taubner, S., Kotte, S. (2018): Mentalisierung im Coaching. In: Greif, S., Möller, H., Scholl, W. (Hrsg.): *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. Springer: Berlin, 353-352.
- Terhart, E. (2018): Schulpädagogik und Organisationspädagogik. In: Göhlich, M., Schröer, A., Weber, S. M. (Hrsg.): *Handbuch Organisationspädagogik*. Springer VS: Wiesbaden, 47-58.
- Thimm, K. (2006): Ganztagspädagogik in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Perspektiven der Jugendhilfe. In: Appel, S., Ludwig, H., Rother, U., Rutz, G. (Hrsg.): *Jahrbuch Ganztagsschule 2006. Schulkooperationen. Wochenschau Verlag: Schwalbach*. 21-37.
- Timonen-Kallio, E., Hämäläinen, J., Laukkanen, E. (2017): Interprofessional Collaboration in Finish Residential Child Care: Challenges in Incorporating and Sharing Expertise Between the Child Protection and Health Care Systems. In: *Child Care in Practice*, 23(4), 389-403.
- Timonen-Kallio, E. (2018): Interprofessional collaboration between residential child care and mental care practitioners: a cross-country study in six European countries. In: *European Journal of Social Work*. 22(6), 947-960.
- Twemlow, S., Fonagy, P. (2006): Transforming violent social systems into non-violent mentalizing systems: An experiment in schools. In: Allan, J.G., Fonagy, P. (Hrsg.): *The handbook of mentalization-based treatment*. John Wiley & Sons Ltd: Chichester. 289-306.

- Wiater, W. (2011): Aufgaben und Funktionen von Schule. In: Kansteiner-Schätlin, K. (Hrsg.): Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Band 5. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler. 19-31.
- Wiegand, G. (2013): Intersubjektive Psychoanalyse und die Pädagogik der Unter-Dreijährigen. In: Wininger, M., Datler, W., Dörr, M. (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Barbara Budrich: Opladen u.a., 23-38.
- Williams, N.J., Glisson, C. (2014): testing a theory of organizational culture climate and youth outcomes in child welfare systems: A United States national study. In: Child Abuse and Neglect, 38: 757-767.
- Zinnecker, J. (1986): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim: Beltz.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Stressabhängiges Schaltmodel der Mentalisierung	58
Abb. 2: „The AMBIT wheel“	63

Abkürzungsverzeichnis

AMBIT	Adaptive Mentalization Based Integrative Treatment
Anm.d.V.	Anmerkung der Verfasserin
Anm.i.O.	Anmerkung im Original
bzw.	beziehungsweise
dt.	deutsch
ebd.	ebenda
H.d.V.	Hervorhebung der Verfasserin
H.i.O.	Hervorhebung im Original
idgF	in der geltenden Fassung
i.O.	im Original
k.A.	keine Angabe
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
s.a.	siehe auch
s.o.	siehe oben
s.u.	siehe unten
SchOG	Schulorganisationsgesetz Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 80/2020
TALIS	Teaching and Learning International Survey
u.	und
u.a.	und andere
usw.	und so weiter
Übers.d.V.	Übersetzung der Verfasserin
vgl.	vergleiche
vgl.n.	vergleiche nach
z.B.	zum Beispiel
zit.n.	zitiert nach