



# Sozio-emotionales Lernen

Pädagogik sozio-emotionaler  
Entwicklungsförderung

Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,  
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)



Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,  
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)

## **Sozio-emotionales Lernen**

Pädagogik sozio-emotionaler  
Entwicklungsförderung



Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,  
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)

# **Sozio-emotionales Lernen**

Pädagogik sozio-emotionaler  
Entwicklungsförderung

© 2024

Edition SZH/CSPS

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) Bern  
Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) Berne  
Fondazione Centro svizzero di pedagogia specializzata (CSPS) Berna  
Fundaziun Center svizzer da pedagogia speciala (CSPS) Berna



Diese Publikation wurde gefördert durch den SNF – Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Coverbild: Fatima Mohamed (Illustration) und Maja Davé (Grafik)

Layout: Weber Verlag AG

Lektorat: Edition SZH/CSPS

ISBN Print on demand: 978-3-905890-92-1

ISBN E-Book: 978-3-905890-91-4

Die Verantwortung für den Inhalt der Texte liegt bei der jeweiligen Autorin/beim jeweiligen Autor.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Lizenz 4.0 International (BY-NC-ND).



Edubook stellt alle Produkte ausschliesslich in der Schweiz her;  
dies vollumfänglich klimaneutral und auf FSC®-zertifizierten Papieren.



# Inhaltsverzeichnis

<b>I</b>	<b>Vorwort</b>	<b>9</b>
<b>II</b>	<b>Einführung und Aufbau des Buches</b>	<b>11</b>
<b>III</b>	<b>Fallvignetten</b>	<b>17</b>
	<b>Fallvignette 1: Lara</b>	<b>19</b>
	Christina Bär, Xenia Müller, Martin Jany und Max Schläfli Bieri	
	<b>Fallvignette 2: Louis</b>	<b>31</b>
	Xenia Müller, Christina Bär, Max Schläfli Bieri und Martin Jany	
	<b>Fallvignette 3: Martina</b>	<b>39</b>
	Martin Jany, Max Schläfli Bieri, Christina Bär und Xenia Müller	
<b>1</b>	<b>Grundlagen einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung</b>	<b>49</b>
	<b>1.1 Sozio-emotionales Lernen (SEL) für inklusive Bildung</b>	<b>51</b>
	Dennis C. Hövel	
	<b>1.2 Mehrstufige Förderung am Beispiel des «Schoolwide Positive Behaviour Support» SWPBS</b>	<b>63</b>
	Dennis C. Hövel, Anja Solenthaler, Annette Krauss, Pierre-Carl Link und Fabio Sticca	
	<b>1.3 Zur normativen Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklung</b>	<b>79</b>
	Pierre-Carl Link und Verena Muheim	

<b>1.4 Häufigkeit sozio-emotionaler Problemlagen</b>	<b>89</b>
Annette Krauss und Claudia Schellenberg	
<b>1.5 Ätiologie sozio-emotionaler Kompetenzen und deren Bedeutung für den Bildungsauftrag</b>	<b>99</b>
Olivia Gasser-Haas, Claudia Schellenberg, Pierre-Carl Link und Dennis C. Hövel	
<b>1.6 Stärkung sozio-emotionaler Kompetenzen im schulischen Unterricht</b>	<b>115</b>
Olivia Gasser-Haas und Claudia Schellenberg	
<b>1.7 Pädagogisch-therapeutische Auftrags- und Zielumsetzung</b>	<b>127</b>
Olivia Gasser-Haas, Anja Solenthaler, Lucia Maier Diatara und Pierre-Carl Link	
<b>1.8 Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team</b>	<b>137</b>
Susan C. A. Burkhardt, Markus Matthys und Claudia Schellenberg	
<b>1.9 Transition – inklusive Bildung beim Übergang Schule–Beruf</b>	<b>147</b>
Claudia Schellenberg, Annette Krauss und Patrizia Rösli	
<b>2 Diagnostik im Bereich sozio-emotionaler Entwicklung</b>	<b>159</b>
<b>2.1 Klassifikationssysteme und deren Bedeutung für die Pädagogik</b>	<b>161</b>
Dennis C. Hövel, Noëlle Behringer und Pierre-Carl Link	
<b>2.2 Diagnose-Förderprozess</b>	<b>173</b>
Dennis C. Hövel	
<b>2.3 Statusdiagnostik</b>	<b>185</b>
Fabio Sticca, Anja Solenthaler, Patrizia Rösli, Markus Matthys und Dennis C. Hövel	
<b>2.4 Verlaufsdiagnostik</b>	<b>197</b>
Dennis C. Hövel, Jürgen Kohler und Fabio Sticca	

<b>2.5 Diagnostik als multiprofessionelle Zusammenarbeit</b>	<b>207</b>
Melanie Nideröst, Anja Solenthaler, Christina Bär und Xenia Müller	
<b>3 Pädagogische und therapeutische Handlungsansätze</b>	<b>219</b>
<b>3.1 Lerntheoretische und kognitionspsychologische Ansätze in der Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen</b>	<b>221</b>
Annette Lütolf Belet, Susan C. A. Burkhardt und Dennis C. Hövel	
<b>3.2 Psychodynamische Handlungsansätze: Bindung und Mentalisierung</b>	<b>233</b>
Alex Neuhauser, Patrizia Rööfli, Verena Muheim, Iris Bräuninger und Pierre-Carl Link	
<b>3.3 Personenzentrierte, körperorientierte und systemische Ansätze</b>	<b>245</b>
Claudia Schellenberg, Margaretha Florin, Lucia Maier, Ilona Widmer, Thomas Lustig und Iris Bräuninger	
<b>IV Fazit einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung</b>	<b>257</b>
Claudia Schellenberg, Olivia Gasser-Haas, Dennis C. Hövel und Pierre-Carl Link	
<b>V Verzeichnis der Autorinnen und Autoren</b>	<b>263</b>

## **3.2 Psychodynamische Handlungsansätze: Bindung und Mentalisierung**

Alex Neuhauser, Patrizia Rösli, Verena Muheim, Iris Bräuninger  
und Pierre-Carl Link

Die Beziehung zwischen Fachperson und Lernenden ist grundlegend für jede pädagogische Arbeit. Diese Erkenntnis ist nicht neu, erfährt aber in jüngerer Zeit vermehrt Aufmerksamkeit – vor allem seit Hattie (2010) mit seiner oft rezipierten Metaanalyse «Visible Learning» auf die zentrale Bedeutung einer förderlichen pädagogischen Beziehung für den Lernfortschritt der Schüler:innen hingewiesen hat. Förderliche Beziehungen sind jedoch nicht selbstverständlich und müssen in heilpädagogischen Kontexten professionell gestaltet werden. Das vorliegende Kapitel fokussiert auf Verstehens- und Handlungskonzepte, die auf der Beziehungsebene einen Zugang zu Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten ermöglichen: Bindung und Mentalisierung. Bindungs- und mentalisierungsbasierte (Heil-)Pädagogik kann den psychodynamischen Ansätzen (Müller, 2021; Stein, 2019; Rauh, 2018) zugeordnet werden, weil sie versucht, die interpersonellen Dynamiken hinter den Verhaltensauffälligkeiten zu verstehen. Nachfolgend werden die theoretischen Grundlagen zu Bindung und Mentalisierung erläutert. Sodann werden Handlungsmodelle für die pädagogische und psychomotorische Praxis skizziert, welche schliesslich auf das Fallbeispiel Martina angewandt werden.

### **Verhaltensauffälligkeiten aus bindungstheoretischer Perspektive**

#### ***Die Funktion und Entwicklung von Bindung***

Die bekannteste Theorie der Bindungsentwicklung geht auf den britischen Psychiater John Bowlby zurück. Bowlby (1969) betrachtete die Neigung des Menschen, starke emotionale Bindungen an Fürsorgepersonen aufzubauen, als grundlegende Komponente der Natur. Diese sichert das Überleben und bleibt von der Geburt bis ins hohe Alter bestehen. Er ging davon aus, dass Menschen von klein auf in Situationen der Verunsicherung und Gefahr über Bindungsverhalten (z. B. Weinen, Rufen, Anklammern, Nachfolgen) Nähe zu wichtigen Fürsorgepersonen suchen, um möglichst viel Unterstützung und Schutz zu erlangen. Macht ein Kind wiederholt feinfühlig Interaktionserfahrungen – das heisst, sein Stress wird von der Fürsorgeperson erkannt, richtig interpretiert und auf angemessene Art und Weise reduziert – wird es über die Zeit eine *sichere Bindung* an die Fürsorgeperson entwickeln. Eine sichere Bindung bedeutet, dass beim Kind die Erwartung besteht, in Situationen der Verunsicherung von der Fürsorgeperson verlässlich wahrgenommen und beruhigt zu werden. Solche

modellhaften Vorstellungen über sich selbst, die Fürsorgeperson und die Beziehung zwischen Selbst und Fürsorgeperson werden in der Bindungstheorie als mentale Repräsentation oder inneres Arbeitsmodell von Bindung bezeichnet (Fremmer-Bombik, 2019).

Eine *sichere Bindungsrepräsentation* zeigt sich in einer positiven Selbsteinschätzung, einer aktiven Erkundung der Umwelt und einem im Bedarfsfall deutlich geäußerten Bedürfnis nach Unterstützung und Trost (Ziegenhain, 2012). Nicht alle Kinder erfahren in ihren primären Bindungsbeziehungen Schutz und Fürsorge (Thurn et al., 2017). Bei wiederholter Zurückweisung von Bindungsbedürfnissen durch die Fürsorgeperson entwickeln die Kinder die Tendenz, ihre Abhängigkeit von der Fürsorgeperson zu minimieren und die Stress auslösenden Herausforderungen allein zu bewältigen. Anstatt Bindungsverhalten zu zeigen, vermeiden sie die Nähe zur Fürsorgeperson aus Angst, erneut zurückgewiesen und schmerzhaft enttäuscht zu werden (Fremmer-Bombik, 2019). Ein solches Bindungsmuster wird als *unsicher-vermeidend* bezeichnet.

Andere Kinder machen wiederholt die Erfahrung, dass sich ihre Fürsorgeperson unberechenbar verhält. Manchmal geht diese auf die Bindungsbedürfnisse ein, oft aber auch nicht. Solche Konstellationen führen zur Unsicherheit, ob die Fürsorgeperson bei Bedarf verfügbar ist (Cassidy & Berlin, 1994). Infolgedessen versuchen die Kinder durch übersteigertes Bindungsverhalten (z. B. Klammern, übertriebene Affekte, kleinkindliches Verhalten) die Aufmerksamkeit und Verfügbarkeit ihrer Fürsorgeperson zu sichern (Crittenden, 2017) – was als *unsicher-ambivalente Bindung* bezeichnet wird.

Die vierte Bindungsklassifikation, die *desorganisierte Bindung*, wird mit Bindungserfahrungen erklärt, in denen die Fürsorgeperson selbst Quelle der Angst und Gefahr ist (z. B. bei Misshandlung und sexuellem Missbrauch). Infolgedessen reichen die organisierten Strategien (wie Nähe suchen oder sich ablenken) zur Bewältigung des Stresserlebens nicht aus und brechen zusammen. Solche Beziehungstraumata führen zu einem inneren Konflikt, weil das durch den hohen Stress hervorgerufene Bedürfnis nach Schutz mit der Angst vor der Fürsorgeperson kollidiert (Granqvist et al., 2017). In bindungsrelevanten Situationen verhalten sich desorganisiert gebundene Kleinkinder widersprüchlich, indem sie beispielsweise ihre Bewegungen einfrieren oder ihrer Fürsorgeperson gegenüber gleichzeitig Zu- und Abwendung zeigen. Ab dem Vorschulalter entwickeln sie oft stark kontrollierende Verhaltensweisen (z. B. durch übertriebene Fürsorge oder aggressives Verhalten), um Zustände von Hilflosigkeit und Kontrollverlust zu vermeiden (Moss et al., 2011).

### ***Bindungsbasierte Pädagogik im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten***

Ergebnisse aus der Bindungsforschung zeigen, dass Fachpersonen Verhaltensweisen, die mit unsicherer Bindung und Desorganisation einhergehen, oft als herausfordernd erleben, was die Integration dieser Kinder in die Regelschule gefährdet (Julius, 2009a; Goagoses et al., 2021). Die Bindungsforschung zeigt aber auch, dass sich Bindungsrepräsentationen durch eine Modifikation des Fürsorgeverhaltens verändern lassen. Für primär unsicher gebundene Kinder ist es also möglich, zu Fachpersonen eine sichere Bindung aufzubauen – was sich wiederum positiv auf ihre sozial-emotionale Entwicklung auswirkt (Bergin & Bergin, 2009). Die Kernidee bindungsbasierter Pädagogik besteht folglich darin, die unsicheren Bindungsrepräsentationen durch korrigierende sichere Beziehungserfahrungen mit Fachpersonen zu verändern beziehungsweise dem unsicheren Bindungsmodell ein sicheres hinzuzufügen. Im Mittelpunkt steht dabei die Feinfühligkeit der Fachperson (Julius et al., 2020), die sich aus den Dimensionen Sensitivität und Responsivität zusammensetzt: Sensitivität bezeichnet die Kompetenz, sich empathisch in die individuelle emotionale Befindlichkeit der Schüler:innen einzufühlen und ein hohes Verständnis für ihre Denkmuster aufzubringen. Daraus soll eine bindungsmusterspezifische Responsivität resultieren, indem die Fachperson angemessen auf die kindlichen Denk- und Erlebensweisen reagiert und den Stress des Kindes reduziert. Im Kern geht es also darum, dem Kind in Situationen emotionaler Unsicherheit Schutz und Fürsorge zu vermitteln. Gelingt dieser Prozess, sollte eine Veränderung auf der Beziehungs- und Verhaltensebene in Richtung Bindungssicherheit sichtbar werden.

Feinfühliges Handeln von Fachpersonen kann durch bindungsbasierte Interventionen wie beispielsweise die *Banking Time* (Neuhauser & Mohr, 2023) oder das *Symbolspiel* (Julius et al., 2020) unterstützt werden. Beide Methoden haben zum Ziel, über Spielsequenzen emotionale Sicherheit zu vermitteln. Sie bieten eine gute Gelegenheit für die Fachperson, vom Kind als fürsorglich und feinfühlig anerkannt zu werden.

### **Verhaltensauffälligkeiten aus mentalisierungstheoretischer Perspektive**

#### ***Die Funktion und Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit***

Im pädagogischen Diskurs um sozio-emotionale Entwicklung spielt die Mentalisierungstheorie eine besondere Rolle, weil sie ein hohes Mass an Interdisziplinarität aufweist und in der Psychotherapieforschung zunehmend empirische Bestätigung findet (Schwarzer et al., 2023; Bateman & Fonagy, 2008; Fonagy et al., 2002). Mentalisierung bezeichnet die Fähigkeit, Emotionen, Kognitionen und Überzeugungen bei sich selbst und anderen Menschen wahrzunehmen,

über diese nachzudenken und diese als Ursache für menschliches Verhalten zugrunde legen zu können (ebd.). Mentalisierung ist die Voraussetzung für soziales und emotionales Lernen. Gleichzeitig ist sie ein kardinaler Bestandteil, wenn man an die CASEL-Dimensionen Selbst- und Fremdwahrnehmung, Beziehungsfertigkeiten und die verantwortungsbewusste Entscheidungsfindung denkt (vgl. Kap. 1.1). Mentalisierung ist insofern ein Brückenkonzept, weil es unterschiedliche theoretische Bezüge in einer Theorie zusammenbringt und dadurch interdisziplinär neue Perspektiven ermöglicht, die wissenschaftlich breit abgestützt sind (Turner, 2021). Als Brückenkonzept vereint die Mentalisierungstheorie beispielsweise folgende Theoriezugänge, die mitunter auch miteinander konfligieren:

- psychoanalytische Grundlagen wie das Konzept der psychischen Realität des Unbewussten (Freud, 1912), das Containment-Konzept (Bion, 1962) oder die Affektspiegelung (Winnicott, 2010)
- bindungstheoretische Zugänge und Methoden (Bowlby, 1986; Ainsworth, 1985)
- sozial-kognitionstheoretische Grundlagen wie *Theory of Mind* (Baron-Cohen, 1995) oder das sozial-kognitive Informationsverarbeitungsmodell (Lemerise & Arsenio, 2000)
- anthropologische Grundlagen wie die Annahme geteilter Intentionalität (Tommasello, 2014) und die epistemische Wachsamkeit (Sperber et al., 2010)

Die Fähigkeit zur Mentalisierung fusst insbesondere auf der emotionalen Qualität frühkindlicher Bindungserfahrungen, wobei der feinfühligem Affektspiegelung durch die Bezugspersonen eine zentrale Rolle zukommt (Fonagy, 2009). Man geht davon aus, dass der Säugling seine leiblich verankerten primären Affekte anfänglich als diffuse, körpernahe Zustände erlebt (Fonagy et al., 2002). Deshalb ist eine kongruente und markierte Affektspiegelung nötig, damit ein bewusster, reflexiver und regulierender Zugang zum inneren Erleben entstehen kann (Taubner, 2016). Markierung bedeutet, dass die Bezugsperson den gezeigten Affekt des Säuglings in einer spielerischen, etwas übertriebenen Art und Weise spiegelt (z. B. Babysprache). Dadurch kann der Säugling erkennen, dass die Bezugsperson nicht ihren eigenen Affekt darstellt. Die Bezugsperson zeigt eine empathische Resonanz auf die Affekte des Säuglings (Kongruenz). Sie demonstriert gleichzeitig, dass sie die Affekte bewältigen kann und sich nicht aus der Fassung bringen lässt (z. B. vom schmerzvollen Weinen des Säuglings), sondern das Kind trotz allem versorgen und trösten kann (Markierung). Kinder können ab etwa fünf Jahren sukzessive die Gedanken und Gefühle von sich selbst und anderen als subjektive Repräsentationen der Realität durchschauen

und darauf aufbauend mentale Zustände als Ursachen von Handlungen betrachten (Fonagy et al., 2002).

### ***Mentalisierungsbasierte Pädagogik im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten***

Herausfordernde Situationen beziehungsweise der damit verbundene Stress kann es der Fachperson erschweren, ihre Mentalisierungsfähigkeit aufrechtzuerhalten, geschweige denn, diese durch ein professionelles Beziehungsangebot auch bei den Lernenden zu fördern. Wenn die Fachperson die mentalen Zustände jedoch spiegelt oder markiert, kann dies den Schüler:innen helfen, zu sich zu finden, eigene Emotionen zu verstehen und die eigenen Affekte besser zu regulieren. Fachpersonen sind wie ein Resonanzkörper für die Affekte von Schüler:innen. Die Haltekraft der Fachperson, das heisst ihre Stabilität auch angesichts massiver Verhaltensauffälligkeiten, vermittelt Kindern und Jugendlichen die Einsicht, dass heftige Affekte und innere Konflikte bewältigbar sind.

Mentalisierungsbasierte Interventionen haben eine mentalisierte Affektivität zum Ziel; also die Fähigkeit der Lernenden (und Fachpersonen), Emotionen (selbst) zu regulieren und die subjektiven Bedeutungen der eigenen Affektzustände zu ergründen (Fonagy et al., 2002). Es ist wichtig, dass Fachpersonen eine verlässliche Beziehung aufbauen, in der sich auch Lernende mit Verhaltensauffälligkeiten sicher fühlen können. Lernende können mentalisierend ihre eigene psychische Innenwelt respektive ihr Sosein erkunden und auch die psychische Situation der anderen besser verstehen. Ein ängstliches Kind spricht zum Beispiel davon, dass es zwar äusserlich ganz ruhig dasitzen kann, aber in seinem Kopf gleichzeitig ein richtiges Gefühlsgewitter tobt. Diese Äusserung kann die Fachperson aufgreifen und mit der Gruppe explorieren, ob das andere auch kennen und was das für ein «Gewitter» im Inneren ist. Dabei können Fragen erörtert werden, wie dieses Gefühlsgewitter wieder beruhigt werden kann, was dazu beiträgt und was es gegebenenfalls schlimmer macht, als es ohnehin schon ist.

Daneben ist innerhalb einer sicheren Bindung die kongruente und markierte Affektspiegelung wichtig. Bei psychosozial sehr belasteten Schüler:innen kann man zuerst auf einem basalen Niveau die Affekte auf nonverbaler, körperlicher Ebene spiegeln, beispielsweise durch Mimik, Gestik oder Stimmklang. Wenn die Fachperson beispielsweise Grenzen und Regeln bei einem Regelübertritt klar benennt oder durch eine solide Klassenführung klare Strukturen und Verhältnisse schafft, hilft dies manchen Schüler:innen auch in ihrer sozio-emotionalen Entwicklung beziehungsweise der Entwicklung einer inneren psychischen Struktur – eines inneren Halts. Der äussere Halt führt dann zunehmend zu einem inneren Halt. Danach erfolgt die Affektspiegelung zunehmend auf der

verbalen Ebene, zum Beispiel durch validierende Kommentare zum inneren Erleben («Das würde mich an deiner Stelle traurig machen») oder reflexionsförderliche Fragen («Das ärgert dich, weil du möglicherweise denkst, dass sie das mit Absicht gemacht hat. Könnte es noch andere Gründe geben?»).

Nun ist die Mentalisierung gleichzeitig auch eine Professionalisierungsstrategie für Fachpersonen (Rauh, 2023), vor allem mit Fokus auf die eigene Haltung. Um psychisch gesund zu bleiben, ist in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten eine Haltung kultivierter Unsicherheit zentral. Allen et al. (2011, S. 219) erwähnen in diesem Zusammenhang das «Bewahren einer forschenden, neugierigen Haltung des Nicht-Wissens». Eine solche mentalisierende Haltung bewahrt vor Allmachtsfantasien und Aktionismus. Dass die Fachperson ihre eigenen Motive, Wünsche, Affekte und Gedanken reflektiert, ist Voraussetzung für die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen.

### ***Bindung und Mentalisierung in der Psychomotorik***

Neben den zuvor genannten Handlungsmassnahmen können Beziehung, Bindung und Mentalisierung auch durch nonverbale Interaktion gefördert werden. Die Fachperson stimmt sich auf die kindlichen Bewegungsmuster ein und passt sich den Bewegungsrhythmen des Kindes an – ähnlich wie dies in der frühen interaktiven Eltern-Baby-Dyade geschieht, bei der sich die primäre Fürsorgeperson auf die Rhythmen, Handlungen und den Körper des Babys einstimmt und so die kinästhetische Empathie<sup>1</sup> und die Bindung zum Baby fördert (Doonan & Bräuninger, 2015). Für den nonverbalen interaktiven Förderprozess ist es hilfreich, Grundkenntnisse der Bewegungsbeobachtungen auf Basis des *Kestenberg-Bewegungssprofils* (KMP) anzuwenden. Das von Kestenberg entwickelte Bewegungsprofil eignet sich für die «Beschreibung, Notation, Kategorisierung und Untersuchung nonverbalen Bewegungs- und Ausdrucksverhaltens» (Bräuninger, 2013, S. 818) bei Babys, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Die im Bewegungsprofil beschriebenen Spannungsfluss-Muster geben Aufschluss über intrapsychische Prozesse wie Affekte und Bedürfnisse, Temperament, Lernstile und Bewältigungsmechanismen. Beispielsweise können kraftvoll-schnelle, direkte und gebundene Bewegungen eines Kindes darauf hinweisen, dass es unter grosser Anspannung, quasi in Habachtstellung, steht (um sich entspannen zu können, bräuchte es z. B. freifliessende, verzögernde, indirekte Bewegungen). Die Fachperson kann nonverbal auf das Kind reagieren und den eigenen Spannungsfluss

<sup>1</sup> Kinästhetische Empathie bedeutet, in der Interaktion mit einer anderen Person mit dem Bewegungssinn (mit-)zufühlen und zu reagieren (Rova, 2017).

auf den des Kindes einstimmen, zum Beispiel mit einem tiefen Atemzug (freier, verzögerter Bewegungsfluss). Die im Bewegungsprofil beschriebenen Formenfluss-Muster verdeutlichen Objektbeziehungen und interpersonelle Kommunikation wie Selbstgefühle zum Körperbild, Reaktionen auf Stimuli, Beziehungsstile, Abwehrstrategien und Interaktionsstile (ebd.). Durch die nichtwertende, teilnehmende Beobachtung kann die Fachperson das Bewegungsverhalten des Kindes besser verstehen und erkennen, ob ihr das Kind Empathie und Vertrauen entgegenbringt (Loman & Foley, 1996).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Fachperson durch ihr nonverbales Verhalten und ihre Interaktion Empathie und Vertrauen gegenüber dem Kind ausdrücken kann, was dem Kind wiederum Sicherheit vermittelt und sich positiv auf seine Bindung zur Fachperson auswirkt.

### **Fallbeispiel Martina**

Die Biografie von Martina ist durch belastende und inkonstante Beziehungserfahrungen geprägt (Vernachlässigungserfahrungen durch die psychisch belastete und alkoholabhängige Mutter, Instrumentalisierung für sexuelle Bekanntschaften der Mutter, Scheidung der Eltern, elterlicher Obhutsentzug, Aufenthalte in verschiedenen Pflegefamilien, Schulwechsel, Konflikte zwischen den getrenntlebenden Eltern). Auch wenn die genauen Umstände der Belastungen ungeklärt sind, ist aus bindungstheoretischer Perspektive davon auszugehen, dass Martina im Umgang mit ihren primären Fürsorgepersonen wenig emotionale Sicherheit erfahren hat. Gestützt wird diese Vermutung durch Beobachtungen aus der Fallbeschreibung (vgl. Kap. III), wie zum Beispiel das Misstrauen gegenüber Erwachsenen, der Bedarf nach Sicherheit gebenden Strukturen im Unterricht und das erhöhte Erregungsniveau (Stresssymptome gemäss SSKJ 3–8; Anzeichen von Hyperaktivität gemäss SDQ). In der Fallbeschreibung gibt es zudem Hinweise auf ambivalentes Bindungsverhalten (z. B. Bedürfnis nach Nähe bei gleichzeitigem Misstrauen gegenüber Erwachsenen) und Desorganisation (z. B. Wutausbrüche ohne offensichtlichen Auslöser, Stress). Eine genaue Bindungsklassifikation müsste aber durch ein Bindungsassessment abgesichert werden, wie zum Beispiel den *Separation Anxiety Test* (SAT) (Julius, 2009b). Weiter ist durch die belastenden Erfahrungen in der Familie davon auszugehen, dass sich bei Martina die Mentalisierungsfähigkeit nicht adäquat entwickelt hat. Besonders in Situationen mit hohem An- und Anforderungscharakter scheint die Fähigkeit zur Mentalisierung bei Martina einzubrechen. Wenn sie beispielsweise in einen Konflikt verwickelt ist oder vor einer Prüfungssituation grosse Ängste verspürt, fühlt sie sich in ihrem Denken blockiert und ist auch nicht zur Perspektivenübernahme in der Lage. Was

andere Schüler:innen dann denken, ist ihr egal oder sie hat das Gefühl, sich gegen andere Positionen verteidigen zu müssen. Sie kann dann andere abweichende Sichtweisen nicht tolerieren. Ihr Denk- und Gefühlsraum wird zunehmend eng und sie agiert Konflikte offen, manchmal sogar körperlich grenzverletzend aus. Diese Verhaltensauffälligkeiten erschweren wiederum bei Fachpersonen und Mitschüler:innen ein Verständnis für die herausfordernde Situation.

Bei der pädagogischen Arbeit steht im Vordergrund, dass Martina mit Fachpersonen sichere Bindungserfahrungen machen kann. Eine wichtige Voraussetzung ist, dass sich die Fachperson in einer herausfordernden Situation nicht mit dem Stress von Martina synchronisiert und stattdessen ruhig und entspannt bleibt, um den Stress von Martina zu regulieren. Förderlich sind zudem klare, Sicherheit vermittelnde Strukturen in den pädagogischen Settings (z. B. hinsichtlich Abläufen, Regeln, Instruktionen, Gruppenzusammensetzungen) sowie eine bindungsmusterspezifische Feinfühligkeit in der Beziehungsgestaltung. Letztere hat bei ambivalenter Bindung zum Ziel, die Fachperson als berechenbar und verlässlich erleben zu lassen und dadurch Exploration zu ermöglichen. Bei Desorganisation steht die Erfahrung von Stressregulation im Vordergrund, damit Vertrauen in die Fachperson aufgebaut und Kontrollbedürfnisse reduziert werden können (Julius et al., 2020). Zur Unterstützung der Affektregulation kann der Zugang über Mentalisierung hilfreich sein. Martina könnte sich gegenüber der Klassenlehrperson wie folgt äussern: «Ich weiss gar nicht richtig, was ich fühle. Ich bin ganz durcheinander und es ist ein richtiges Gefühlschaos in mir. Und je mehr ich darüber nachdenke, mach ich mich selbst echt kaputt, weil es so noch komplizierter wird, weil ich das nicht verstehen kann.» Um die anderen Personen und die Umgebung zu verstehen, muss Martina lernen, sich selbst besser zu verstehen und für die komplexe Gefühlswelt Worte zu finden. So unterstützt die Fachperson Martina durch Mentalisierung darin, eigene Gefühle kennenzulernen und zu verbalisieren sowie sich bei überwältigenden Affekten Hilfe zu holen (Kirsch, 2014). Um eigene Gedanken, Affekte, Stärken und Schwächen realistisch betrachten zu können und deren Einfluss auf das eigene Verhalten und Erleben einzuschätzen, bedarf es einer zeitintensiven Beziehungsarbeit.

Aus psychomotorischer Perspektive kann in Situationen mit beispielsweise antriebsgesteigerten aggressiven Spannungsfluss-Mustern die Bindungserfahrung durch die Fachperson gestärkt werden, indem sie ihren eigenen Spannungsfluss im Körper bewusst entspannt und ihre Bewegungen verlangsamt. Zusätzlich kann die Fachperson gemeinsam durchgeführte Bewegungsinterventionen initiieren, welche fokussiert und richtungsorientiert sind, da direkte

Bewegungen Klarheit, Sicherheit und Struktur vermitteln und die nonverbale Interaktion Empathie und Vertrauen fördert, welche sich wohltuend und ordnend auf das emotionale Erleben von Martina auswirken.

### Fazit

Im Rahmen dieses Kapitels wurden Bindungs- und mentalisierungsbasierte Ansätze in der Pädagogik vor allem auf selektiver und indizierter Förderstufe diskutiert. Bindungs- und mentalisierungsbasierte Ansätze tragen dazu bei, die Selbstwahrnehmung zu stärken (z. B. eigene Emotionen, Stärken, Bedürfnisse und Werte wahrnehmen), selbstregulative Kompetenzen zu erwerben (z. B. Gefühle, Gedanken und Verhalten regulieren) und die Fremdwahrnehmung zu unterstützen (z. B. Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme und Empathie). Ein weiterer Förderbereich bezieht sich auf die Beziehungsfertigkeiten wie beispielsweise Kooperation, Konfliktbewältigung oder das Einholen von Unterstützung. Abschliessend bleibt aber zu betonen, dass Bindung und Mentalisierung auch für die universelle Prävention (Förderstufe 1) unabdingbare Wirkfaktoren sind. Denn Schüler:innen sind auf Fachpersonen angewiesen, die fähig sind, Beziehungsprozesse professionell zu gestalten. Bindungs- und mentalisierungsbasierte Ansätze können dabei helfen, die hinter dem Verhalten stehenden Dynamiken zu verstehen und daran anknüpfend Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

### Literatur

- Ainsworth, M. D. S. (1985). Patterns of infant-mother attachments. Antecedents and effects on development. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61 (9), 771–791.
- Allen, J. G., Fonagy, P. & Bateman, A. W. (2011). *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis*. Klett-Cotta.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness. An Essay on Autism and Theory of Mind*. MIT.
- Bateman, A. & Fonagy, P. (2008). 8-Year follow-up of patients treated for borderline personality disorder: Mentalization-based treatment versus treatment as usual. *American Journal of Psychiatry*, 165 (5), 631–638. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2007.07040636>
- Bergin, C. & Bergin, D. A. (2009). Attachment in Classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bion, W. R. (1962). *Lernen durch Erfahrung*. Fischer.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. 1). Basic Books.

- Bowlby, J. (1986). *Bindung* (3. Aufl.). Fischer.
- Bräuninger, I. (2013). Kestenber Movement Profile (KMP). In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch-Lexikon der Psychologie* (S. 818). Huber.
- Cassidy, J. & Berlin, L. J. (1994). The Insecure/Ambivalent Pattern of Attachment: Theory and Research. *Child Development*, 65 (4), 971–991. <https://doi.org/10.2307/1131298>
- Crittenden, P. (2017). *Raising Parents* (2nd ed.). Taylor and Francis.
- Doonan, F. & Bräuninger, I. (2015). Making space for the both of us: how dance movement therapy enhances mother–infant attachment and experience. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 10 (4), 227–242.
- Fonagy, P. (2009). Soziale Entwicklung unter dem Blickwinkel der Mentalisierung. In J. G. Allen & P. Fonagy, *Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT Handbuch – Konzepte und Praxis* (S. 89–152). Klett-Cotta.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2002). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Klett-Cotta.
- Fremmer-Bombik, E. (2019). Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 110–119). Klett-Cotta.
- Freud, S. (1912). Zur Dynamik der Übertragung. In *Gesammelte Werke. Bd. VIII* (S. 364–374). Fischer.
- Goagoses, N., Bolz, T., Vesterling, C. & Koglin, U. (2021). Maternal attachment and behaviour problems: comparison between children in regular and special education schools. *European Journal of Special Needs Education*, 38 (1), 16–31. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.2017145>
- Granqvist, P., Sroufe, L. A., Dozier, M., Hesse, E., Steele, M., van Ijzendoorn, M., Solomon, J., Schuengel, C., Fearon, P., Bakermans-Kranenburg, M., Steele, H., Cassidy, J., Carlson, E., Madigan, S., Jacobvitz, D., Foster, S., Behrens, K., Rifkin-Graboi, A., Gribneau, N., Spangler, G. et al. (2017). Disorganized attachment in infancy: a review of the phenomenon and its implications for clinicians and policy-makers. *Attachment & human development*, 19 (6), 534–558. <https://doi.org/10.1080/14616734.2017.1354040>
- Hattie, J. (2010). *Visible learning* (reprinted. ed.). Routledge.
- Julius, H. (2009a). Bindung und familiäre Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen. In H. Julius, B. Gasteiger-Klipcera, & R. Kissgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter* (S. 13–26). Hogrefe.
- Julius, H. (2009b). Diagnostik der Bindungsqualität im Grundschulalter – Der Separation Anxiety Test (SAT). In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kissgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter* (S. 121–137). Hogrefe.

- Julius, H., Uvnäs-Moberg, K. & Ragnarsson, S. (2020). *Am Du zum Ich. Bindungsgeleitete Pädagogik: Das CARE-Programm*. Independently published.
- Kirsch, H. (2014). Grundlagen des Mentalisierens. In H. Kirsch (Hrsg.), *Das Mentalisierungskonzept in der Sozialen Arbeit* (S. 12–50). V&R.
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71* (1), 107–118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- Loman, S. & Foley, L. (1996). Models for understanding the nonverbal process in relationships. *The Arts in Psychotherapy, 23* (4), 341–350.
- Moss, E., Bureau, J.-F., St-Laurent, D. & Tarabulsy, G. M. (2011). Understanding disorganized attachment at preschool and school age: Examining divergent pathways of disorganized and controlling children. In J. Solomon & C. George (Eds.), *Disorganized attachment and caregiving* (pp. 52–79). Guilford.
- Müller, T. (2021). *Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Reinhardt utb.
- Neuhauser, A. & Mohr, L. (2023). «Banking Time»: Wirksamkeit einer beziehungsorientierten Intervention bei auffälligem Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 29* (4), 40–49. <https://doi.org/10.57161/z2023-04-07>
- Rauh, B. (2018). Inklusion, Mentalisierung und emotional-soziale Teilhabe. In S. T. S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 268–278). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rauh, B. (2023). Die intensivpädagogische Triade: Beziehung – Strukturierung – Mentalisierung. *EREV. Evangelische Jugendhilfe, 100* (1), 72–81.
- Rova, M. (2017). Embodying kinaesthetic empathy through interdisciplinary practice-based research. *The Arts in Psychotherapy, 55*, 164–173. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.04.008>
- Schwarzer, N.-H., Behringer, N., Beyer, A., Gingelmaier, S., Henter, M., Müller, L.-M. & Link, P.-C. (2023). Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – ein narratives Review. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 5*, 90–102.
- Sperber, D., Clément, F., Heintz, C., Mascaro, O., Mercier, H., Origgi, G. & Wilson, D. (2010). Epistemic vigilance. *Mind & Language, 25* (4), 359–393. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2010.01394.x>
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (6. Aufl.). Schneider.
- Taubner, S. (2016). *Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis* (2. Aufl.). Psychosozial.
- Thurn, L., Besier, T., Ziegenhain, U., Jud, A., Kindler, H., Fischer, D., Fegert, J. M. & Künster, A. K. (2017). Risikoepidemiologie und Kinderschutzstatistik in der frühen Kindheit: Eine Pilotuntersuchung mit dem «Wahrnehmungsbogen für

- den Kinderschutz». *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 45 (4), 295–302. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000448>
- Tomasello, M. (2014). *Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens*. Suhrkamp.
- Turner, A. (2021). *Modul 1: Grundlagen des Mentalisierungsansatzes. Teil 1. Curriculum Mentalisierungstraining für pädagogische Fachkräfte des Netzwerkes Mentalisierungsbasierte Pädagogik*. <https://mented.de/media/pages/erasmus/training/345061f541-1682629601/mented-modul-1.1-1.4-rev.pdf> [Zugriff: 09.06.2023].
- Winnicott, D. W. (2010). *Vom Spiel zur Kreativität* (12. Aufl). Klett-Cotta.
- Ziegenhain, U. (2012). Sichere mentale Bindungsmodelle. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter: Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (S. 151–172). Huber.