

Having Teachers in Mind – Können Schule und Lehrer:innenbildung Freud-los sein?

Psychodynamische Perspektiven auf
das schulische Feld und seine Grenzgebiete

Pierre-Carl Link, Peter Fonagy, Tobias Nolte,
Robert Langnickel, Tillmann F. Kreuzer (Hrsg.)

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Psychoanalytische Pädagogik



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Having Teachers in Mind – Können Schule und
Lehrer:innenbildung Freud-los sein?

Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Band 19

Die „Psychoanalytische Pädagogik“ bezieht sich zwar in besonderer Weise auf die komplexe Theorietradition der Psychoanalyse, sie versteht sich aber nicht als eine „Bindestrichpädagogik“, die sich nur auf einen ganz spezifischen Adressatenkreis, auf ganz bestimmte institutionelle Handlungsfelder oder auf ganz begrenzte Zielperspektiven konzentriert. Auch geht es ihr weniger um die „Anwendung“ therapeutischer Deutungs- und Handlungsmuster im pädagogischen Feld als vielmehr darum, immer wieder einen besonderen Aspekt in der pädagogischen Reflexion zur Geltung zu bringen, der in sämtlichen pädagogischen Aufgabenbereichen und Feldern von großer Relevanz ist: die Bedeutung der emotionalen Erfahrungen, der Phantasien und Wünsche der von Erziehung betroffenen Subjekte, die Rolle verborgener Aspekte in pädagogischen Beziehungen und die Macht unbewusster Motive im pädagogischen Handeln – auch im erziehungswissenschaftlichen Forschen, Publizieren und Argumentieren. Da diese Frage nach den unbewussten, undurchschauten Rückseiten- und Schattenphänomenen in nahezu allen pädagogischen Kontexten eine Rolle spielt, versteht sich die Psychoanalytische Pädagogik in gewissem Sinn immer auch als „Allgemeine Pädagogik“, und vertritt dabei den Standpunkt, dass der Pädagogik grundsätzlich eine wichtige Dimension fehlt, wenn sie diesen Fragestellungen wenig Beachtung schenkt.

Die Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ der DGfE-Sektion „Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung“ pflegt dabei seit vielen Jahren die Tradition, mit Vertretern und Vertreterinnen aus anderen Kommissionen/Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in einen fachlichen Austausch zu treten.

Das Sprecher:innenteam

Pierre-Carl Link
Peter Fonagy
Tobias Nolte
Robert Langnickel
Tillmann F. Kreuzer (Hrsg.)

Having Teachers in Mind – Können Schule und Lehrer:innenbildung Freud-los sein?

Psychodynamische Perspektiven auf das
schulische Feld und seine Grenzgebiete

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2025

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

movetia

Austausch und Mobilität
Echanges et mobilité
Scambi e mobilità
Exchange and mobility

Der Tagungsband ist ein Produkt der Tagung «Having Teachers in Mind» – Können Schule und Lehrer:innenbildung «Freud-los» sein? Herbsttagung der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik und Symposium der Arbeitsgemeinschaft Psychodynamischer Professor:innen, die in Kooperation mit dem von Movetia geförderten Projekt "MentEd.ch - Bringing mentalisation-based education to Switzerland" (Movetia-Projektnr.: 022-1-CH01-IP-0046) stattfand. Die open-access Publikation wurde ermöglicht durch den Publikationsfonds der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich, Schweiz.

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO₂-kompensierte Produktion. Mehr Informationen unter <https://budrich.de/nachhaltigkeit/>. Printed in Europe.

© 2025 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743146>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3146-6 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-3283-8 (PDF)
DOI 10.3224/84743146

Druck: Libri Plureos, Hamburg

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Langenhagen – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

<i>Barbara Fäh</i> Vorwort.....	9
<i>Susanne Singer</i> Wahre Freu(n)dschaft soll nicht wanken	13
<i>Robert Langnickel, Peter Fonagy, Tobias Nolte, Tillmann F. Kreuzer und Pierre-Carl Link</i> Unbewusste Dynamiken, bewusste Praxis – Zur Aktualität psychodynamischer Ansätze in Zeiten pädagogischer Herausforderungen für die Schule und darüber hinaus	15
I Psychoanalytische Pädagogik und mentalisierungsbasierte Pädagogik: fremde Schwestern? Lehrer:innenbildung und Schule	
<i>Peter Fonagy und Tobias Nolte</i> Mentalisieren und Lernen von anderen: Ein Paradigma aus Psychotherapie und Pädagogik?	35
<i>Holger Kirsch, Noëlle Behringer, Stephan Gingelmaier, Melanie Henter, Tillmann F. Kreuzer, Pierre-Carl Link, Robert Langnickel, Lucia Maier, Tobias Nolte, Nicola-Hans Schwarzer und Agnes Turner</i> Epistemisches Vertrauen als Brückenkonzept zwischen psychoanalytischer und mentalisierungsbasierter Pädagogik	51
<i>Reinhard Fatke</i> Psychoanalyse und Schule – Ein Streifzug durch die Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik	73
<i>Julia Reischl</i> Pädagogische Beziehung als Bühne des Unbewussten – sadomasochistische Dynamiken im Schulunterricht.....	89
<i>Jean-Marie Weber</i> Autorität, „Freud-los“ oder „Freud-voll“? Vom Wert der Destabilisierung für die Entwicklung des Begehrens Lehrender	109

Achim Würker

Pädagogische Qualifizierung durch Fallarbeit – Szenisches Verstehen,
Lehrerbildung und Schulpraxis..... 125

Wilfried Datler, Margit Datler, Irmtraud Sengschmied und Anika Biller

Die Entwicklung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen
braucht Zeit, Raum und Struktur. Über Professionalisierungsprozesse
am Beispiel des Psychagogik-Lehrgangs der Universität Wien..... 139

Anita Schedl

Interesse, Überraschung und Widerstand
Von der erstmaligen Begegnung von Lehrer:innen mit
psychoanalytischem Denken – eine Herausforderung für Lehrende
und Lernende an der Universität..... 157

Julia Reischl

„Du bist so dumm. Dumm, dumm, dumm! Im Grunde bist du aber
selbst schuld!“
Das dramatische Portrait einer sich (be)schämenden, masochistischen
Hochschullehrenden..... 171

Jean-Marie Weber, Bernhard Rauh und Margit Datler

Relevanz und ethische Notwendigkeit einer übertragungsfokussierten
Reflexion im Praktikum..... 191

II Psychoanalytische und mentalisierungsbasierte Perspektiven auf die Heil- und Sonderpädagogik

Patrick Bühler

Psychotherapie mit „sittlichem Urfaktor“
Paul Häberlin, Hans Hegg, Ernst Probst und die Anfänge einer
„psychoanalytischen“ Erziehungsberatung in der Schweiz, 1920–1950..... 211

Manfred Gerspach

„Nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende“ (Paul Moor).
Lässt sich psychoanalytisch-pädagogische Praxis operationalisieren? 227

Carolyn Marschall und Moritz Fehl

Szenisches Verstehen in der Sonderpädagogik oder das Eintauchen in
die emotionale Verfasstheit von Schüler:innen aus dem
Förderschwerpunkt Lernen 263

Roxana Hank-Raab und Melanie Henter

Zur Entwicklung einer habitussensiblen mentalisierenden Haltung bei Studierenden des Förderschullehramts 279

Raphael D. Schwarz, Robert Langnickel und Pierre-Carl Link

Konzept der Mentalisierenden Schulen: Eine Chance für die (Heil-)Pädagogik..... 293

Marc Probst

Mentalisierungstraining mit Jugendlichen im Sonderschulkontext – Konzeptualisierung, Entwicklung und Durchführung. Auswirkungen auf die Mentalisierungsfähigkeiten und die sozial-emotionalen Kompetenzen (SEK) 323

Lucia Maier Diataraz, Ilona Widmer, Robert Langnickel, Olivia Gasser-Haas und Pierre-Carl Link

Kann Schule „Freud-los“ und körperlos sein? Ein mentalisierungsbasierter psychomotoriktherapeutischer Blick über den Tellerrand..... 351

III Offene Halle

Stefanie Jäger, Andreas Jensen und Diana Lohwasser

„It’s in the game“? Zum Erleben und psychoanalytisch-pädagogischen Potential von Sport-Games 381

Elisabeth Raß

Von Brücken und Brüchen – Auswirkungen von Mitarbeiterwechseln auf Klient:innen mit Beeinträchtigung und herausforderndem Verhalten aus bindungstheoretischer Perspektive..... 395

Beat Manz

Elternarbeit in der analytischen Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie und -Beratung
Das Konzept der psychotherapeutischen Konsultation nach Winnicott und Bléandonu 409

Tillmann F. Kreuzer und Robert Langnickel

Man kann nicht nicht mentalisieren!

Gedanken zu Bausteinen, Übertragungsgeschehen und Vätern im
beraterischen Prozess. 417

Merlin Günther

Psychoanalytische Beleuchtung der Monogamie –

Eine kritische Betrachtung 431

Agnes Stephenson

Zur Bedeutung von Unbewusstheit in der Global Citizenship

Education 461

Autorinnen und Autoren 473

II Psychoanalytische und mentalisierungsbasierte Perspektiven auf die Heil- und Sonderpädagogik

Kann Schule „Freud-los“ und körperlos sein? Ein mentalisierungsbasierter psychomotoriktherapeutischer Blick über den Tellerrand

Lucia Maier Diatara, Ilona Widmer, Robert Langnickel, Olivia Gasser-Haas und Pierre-Carl Link

Zusammenfassung: Bildung und pädagogisches Handeln gehen über reine Wissensvermittlung hinaus und sind als beziehungsorientierte Prozesse zu verstehen, in denen Kinder ganzheitlich begleitet werden. Der Beitrag verbindet Psychomotoriktherapie und Mentalisierung, um einen körper- und beziehungsorientierten Zugang in Bildungssystemen zu fördern. Schule wird dabei als lebendiger Begegnungsraum verstanden, in dem der ganze Mensch im Mittelpunkt steht. Körpererleben und Mentalisierung werden als zentrale Elemente pädagogischen Handelns herausgestellt.

Schlüsselwörter: Psychomotoriktherapie, Mentalisierungskonzept, Resonanz, Epistemisches Vertrauen, pädagogische Beziehungsarbeit, Schule, nonverbale Kommunikationsprozesse

Abstract: Education and pedagogical action go beyond the mere transmission of knowledge and should be understood as relationship-oriented processes in which children are supported holistically. This article combines psychomotor therapy and mentalization to promote a body- and relationship-oriented approach in educational systems. School is understood as a lively meeting place in which the whole person is the focus. Body experience and mentalization are highlighted as central elements of pedagogical action.

Keywords: psychomotor therapy, mentalization concept, resonance, epistemic trust, pedagogical relationship work, school, nonverbal communication processes

1 Einleitung

Bildung und pädagogisches Handeln beinhalten mehr als reine Wissensvermittlung. Es ist ein lebendiger, beziehungsorientierter Prozess, in dem Kinder ganzheitlich in ihrer Entwicklung begleitet werden. Dabei ist pädagogisches Handeln immer auch Beziehungsarbeit, denn Lernen vollzieht sich im

sozialen Miteinander und im Rahmen tragfähiger Beziehungen. Dies spiegelt sich im Lehrplan 21 der Schweiz wider, der Lehrpersonen explizit und verpflichtend dazu anhält, überfachliche Kompetenzen zu fördern sowie gesellschaftliche Werte, Normen und das sozio-emotionale Lernen (SEL) gezielt zu vermitteln. Schülerinnen und Schüler mit gut entwickelten SEL-Kompetenzen können akademische, soziale und berufliche Herausforderungen effektiver bewältigen (Durlak et al. 2011) und sind ein wesentlicher Faktor für die Entwicklung von Resilienz, die als psychische Widerstandskraft verstanden wird. Diese entwickelt sich in sozialen Kontexten durch Interaktionserfahrungen und Herausforderungen, die eine Anpassung an belastende Umstände erfordern (Masten 2014). Die Stärkung der Resilienz trägt wesentlich zum Wohlbefinden bei und hilft, Entwicklungsaufgaben auch unter schwierigen Bedingungen zu bewältigen (Petermann/Schmidt 2006).

Ziel dieses Beitrags ist es, sowohl theoretische Grundlagen als auch praxisorientierte Implikationen für eine bewusste und beziehungsorientierte Gestaltung pädagogischer Prozesse herauszuarbeiten. Im Zentrum steht dabei die Rolle von Bewegung als zentraler Bestandteil kindlicher Entwicklung, der weit über den rein funktionalen Beitrag zum schulischen Lernen hinausgeht. Bewegung wird auf diesem Hintergrund als vielschichtiges Phänomen verstanden, das kognitive, soziale und emotionale Entwicklungsprozesse fördert (Bischoff et al., 2012). Dabei spielt die nonverbale Kommunikation – etwa durch Haltung, Mimik oder Muskeltonus – eine zentrale Rolle, da sie unbewusst psychische Prozesse mitprägt und soziale Einstellungen beeinflusst (Tschacher/Storch 2010). Soziale Interaktionen lassen sich in diesem Zusammenhang als fein abgestimmte Koordination von Bewegung und Rhythmus begreifen, die wechselseitiges Verstehen und mühelose Kommunikation ermöglicht (Bernieri/Rosenthal 1991). Demnach beeinflusst nicht nur das Ausdrucksverhalten des Kindes, sondern ebenso dasjenige der pädagogisch-therapeutischen Fachperson massgeblich die Beziehungsgestaltung und -dynamik (Solenthaler et al. 2024).

Dieser Beitrag verortet diese Perspektive im aktuellen Diskurs zur Vorschul- und Grundschulpädagogik und fragt danach, wie gelingende Bewegungserfahrungen zur Förderung von Resilienz, sozial-emotionaler Kompetenzen und einem positiven Klassen- und Lernklima beitragen können. Im Fokus steht dabei das Zusammenspiel von der Psychomotoriktherapie und dem Mentalisierungskonzept. Die Verbindung dieser beiden Perspektiven ist ein körper- und beziehungsorientierter Zugang, der die Fähigkeit betont, sich selbst und andere verstehend wahrzunehmen und empathisch zu handeln. Durch diese Verbindung von Bewegung, Beziehung und Reflexion soll der Blick geöffnet werden für ein erweitertes Verständnis von Bildung, das Körperlichkeit als zentrales Element pädagogischen Handelns begreift. In diesem Sinne ist Schule nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern auch ein

Raum lebendiger Begegnung, in dem der ganze Mensch, mit all seinen sichtbaren und verborgenen Anteilen im Mittelpunkt steht.

2 Eine multiperspektivische Sicht auf Bewegung und Beziehung im Kontext Schule

Fischer (2016: 71ff.) hebt zwei zentrale Funktionen der Bewegung hervor. Erstens ermöglicht sie die Differenzierung von Handlungserfahrungen, die für die allgemeine Planungsfähigkeit und damit für das Lernen essenziell sind. Zweitens unterstützt Bewegung die Transferleistung beim Erwerb schulischer Kompetenzen, insbesondere in den Kulturtechniken sowie in naturwissenschaftlichen Grundlagen. So betont Fischer weiter: „Naturwissenschaftliche Erkenntnis ergibt sich entwicklungslogisch nun einmal aus dem Explorations- und Spielverhalten des Kindes und braucht eine (bewegungs-)praktische Basis“ (Fischer 2016: 72). Eine phänomenologische und philosophisch-anthropologische Perspektive erweitert den Blick auf Bewegung, indem sie diese nicht als rein mechanischen Vorgang, sondern als sinnerfassendes, bedeutungsvolles Handeln versteht (Hildebrandt-Stratmann & Laging 2013). Aus dieser Sicht spielen die Bewegungserfahrungen der Kinder eine wesentliche Rolle, da sie nicht nur kognitive, sondern auch soziale und emotionale Entwicklungsprozesse unterstützen. Sie fördern die Verkörperung des Subjekts und unterstützen die Ich-Entwicklung des Kindes. Über den Körper beginnt sich das Kind in der Welt wahrzunehmen und sich zu orientieren sowie im sozialen Raum ein Gefühl von Zugehörigkeit zu entwickeln.

Die Psychomotoriktherapie (PMT) in der Schweiz hat ein eigenes, differenziertes Verständnis von Körper und Bewegung hervorgebracht, das sowohl pädagogische als auch therapeutische Zugänge miteinander verbindet. Aus ihrer praxeologischen Entstehungsgeschichte heraus betrachtet sie Bewegung nicht allein als funktionalen Aspekt, sondern als Ausdrucksform des Kindes, über die Lernen und Entwicklung als auch Beziehungsgestaltung und Selbstwahrnehmung ermöglicht und gefördert werden. Damit integriert sie sowohl erklärende und kompetenzorientierte als auch verstehende Perspektiven auf kindliches Erleben und Handeln. In der Schweiz ist die Psychomotoriktherapie Teil des obligatorischen Bildungsangebots und wird der Heil- und Sonderpädagogik zugeordnet (Psychomotorik Schweiz 2021). Sie bietet eine körper-, bewegungs- und spielorientierte Unterstützung und richtet sich an Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen, wie Entwicklungsverzögerungen, Auffälligkeiten oder Beeinträchtigungen in den Bereichen Sozialverhalten, Emotionen, Motorik, Kognition und Sensorik sowie deren Wechselwirkungen (EDK 2023). Am häufigsten besuchen Kinder im Alter von fünf bis acht Jahren

die Psychomotoriktherapie (EDK 2023; Widmer/Bräuninger 2020). Die Diagnostik, die Prävention, die Förderung, die Beratung und die Umsetzung therapeutischer Maßnahmen sind wesentliche Aufgaben der Psychomotoriktherapie, um die Bildungs- und Teilhabechancen der Betroffenen zu verbessern (Psychomotorik Schweiz 2021).

Im Anschluss an dieses körper- und beziehungsorientierte Verständnis von Entwicklung rückt das Mentalisierungskonzept eine weitere zentrale Dimension pädagogischer Prozesse in den Fokus: das Verstehen innerer Zustände. Mentalisieren beschreibt die Fähigkeit, eigene Gedanken und Gefühle sowie jene anderen Personen zu verstehen, zu interpretieren und in sozialen Interaktionen angemessen zu berücksichtigen (Schultz-Venrath/Felsberger 2016) und stellt somit eine zentrale Fähigkeit dar, die sowohl für die Affektregulation als auch für die Gestaltung gelingender Beziehungen von zentraler Bedeutung ist (Fonagy et al. 2002). Die Theorie des Mentalisierens wurde in den 1990er-Jahren maßgeblich von den britischen Psychoanalytiker:innen Peter Fonagy, Mary Target und Anthony Bateman entwickelt. Sie postulieren, dass die Fähigkeit zur Mentalisierung essenziell für die psychische Gesundheit sowie für gelingende zwischenmenschliche Beziehungen ist. Sie ermöglicht eine Perspektivübernahme, die als Prozess beschrieben wird, „sich selbst von außen und andere von innen zu betrachten“ (Allen et al. 2016: 393). Diese Fähigkeit ist demnach grundlegend für soziales und emotionales Lernen sowie für die Emotionsregulation und erfordert sowohl kognitive als auch affektive Prozesse (Choi-Kain/Gunderson 2008). Mentalisieren steht in enger Verbindung mit psychologischen Konzepten wie Achtsamkeit, Affektbewusstsein, Empathie, Introspektion und psychologische Sensibilität, geht jedoch über diese Konzepte hinaus, da es sowohl die Erkenntnis über das eigene Selbst (Achtsamkeit, Introspektion) als auch über das Gegenüber (Empathie, Perspektivenwechsel) integriert und kognitive als auch affektive Verstehensprozesse umfasst (Luyten/Nijssens et al. 2017). Mentalisierung wird von Slade (2005: 271) treffend als „the capacity to think about feeling and to feel about thinking“ beschrieben. Diese Fähigkeit, Gedanken und Gefühle wechselseitig in Beziehung zu setzen, ist nicht nur für psychotherapeutische Prozesse zentral, sondern bildet auch eine wesentliche Grundlage professioneller Handlungskompetenz im pädagogischen Kontext (Kreuzer et al. 2023).

Die Verbindung von Mentalisierung und Psychomotoriktherapie eröffnet einen vielschichtigen Zugang zur pädagogischen und therapeutischen Beziehungsgestaltung. Wie eine solche Beziehung bewusst gestaltet werden kann, um eine positive Lernatmosphäre zu fördern, wird im folgenden Kapitel vertieft betrachtet. Dabei geht es nicht nur darum, die vielfältigen Einflussfaktoren auf Beziehung und Kommunikation zu erkennen, sondern auch, die eigene Rolle in diesen Dynamiken mit einer offenen, reflektierten Haltung wahrzunehmen. Im Mittelpunkt stehen dabei zum einen psychomotoriktherapeutische Handlungstechniken, die weniger auf motorische oder sensorische Kompeten-

zen abzielen, sondern insbesondere das soziale und emotionale Lernen anregen. Zentrale Grundlage ist hierbei eine mentalisierungs-basierte Haltung, die das kindliche Ausdrucksverhalten achtsam und vorurteilsfrei wahrnimmt, ohne vorschnelle Deutungen oder Zuschreibungen. Zum anderen wird das aus der Psychoanalyse stammende Konzept der Übertragung betrachtet.

Aus Sicht der Autor:innen spielen diese Faktoren eine zentrale Rolle für die Gestaltung des Klassenklimas und der Gruppenprozesse, die wiederum maßgeblich das individuelle wie auch gemeinsame Lernen beeinflussen. Anhand zweier kontrastierender Fallbeispiele von Schulkindern im Alter von acht bis zehn Jahren möchten wir die Diskussion zum Thema eröffnen.

2.1 Zwei Beispiele: Der Idealfall und sein Gegenbild

Jedes Kind bringt individuelle Stärken, Herausforderungen und Persönlichkeitsmerkmale mit, die seinen Alltag in der Schule maßgeblich mitprägen. Während manche Kinder scheinbar mühelos lernen, sozial integriert sind und sich aktiv am Unterricht beteiligen, fällt es anderen schwerer, sich im schulischen und sozialen Umfeld und seinen mitunter widersprüchlichen Ansprüchen zu Recht zu finden. Diese Unterschiede können auf eine Vielzahl von Faktoren zurückgeführt werden, darunter gehören beispielsweise persönliche und akademische Erfahrungen, emotionale Stabilität, familiäre Rahmenbedingungen, oder gesundheitliche Aspekte u.v.m.

Um die Bandbreite kindlicher Entwicklung besser zu verstehen, lohnt ein Blick auf zwei kontrastierende Fallbeispiele: ein Kind, das als gut integriert, lernfreudig und körperlich aktiv gilt, sowie ein Kind, das mit schulischen, sozialen und emotionalen Herausforderungen konfrontiert ist. Diese Gegenüberstellung soll nicht bewerten, sondern phänomenologisch verdeutlichen, wie verschiedene Voraussetzungen den schulischen Alltag und das Wohlbefinden eines Kindes beeinflussen können. Wir gehen hierbei der Frage nach, welche Rahmenbedingungen förderlich für die schulische und soziale Entwicklung sind und welche Herausforderungen besondere Aufmerksamkeit und pädagogische Unterstützung erfordern. Ziel ist es, Lehrpersonen und weiteren pädagogischen Fachpersonen anhand der bewegungs- und körperorientierten Psychomotoriktherapie und des Mentalisierungskonzepts wertvolle Impulse zu vermitteln, um Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen einfühlsam und gezielt in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

Der Idealfall. Ein ‚Wunschkind‘ jeder Lehrperson

Ein Junge oder Mädchen, 9 Jahre besucht die dritte Klasse einer Primarschule. Die Schüler:in ist gut in die Klassengemeinschaft eingebunden und fühlt sich sichtlich wohl und hat viele Freund:innen in der Klasse. Die Schüler:in ist motiviert, wissbegierig, konzentriert, gesund, aktiv und ausgeglichen. Die Schüler:in ist lernfreudig, offen, stellt Fragen und zeigt kreative Problemlösungsstrategien. Sie/er nimmt aktiv am Unterricht teil, zeigt großes Interesse und freut sich, neue Dinge zu lernen. Auch wenn einmal eine Aufgabe schwer ist, bleibt sie/er dran und fragt nach, wenn etwas unklar ist. Während der Pausen spielt sie/er gerne mit anderen Kindern auf dem Schulhof und lacht viel mit den Klassenkamerad:innen. Sie/er besucht zweimal pro Woche einen Sportverein und verbringt gerne Zeit draußen. Auch zuhause ist sie/er neugierig und liebt es, Bücher zu lesen oder Experimente auszuprobieren. Die Hausaufgaben werden meistens selbstständig erledigt, manchmal mit ein wenig Unterstützung von den Eltern. In der Familie gibt es eine offene Kommunikation und sie/er fühlt sich sicher und geborgen.

Dieses Beispiel beschreibt ein idealtypisches Schulkind in der dritten Klasse, das mit Freude und Offenheit lernt, neue Herausforderungen annimmt und kreative Lösungen findet. Die enge Einbindung in die Klassengemeinschaft stärkt das soziale Miteinander und gibt dem Kind ein Gefühl von Zugehörigkeit und Sicherheit. Gleichzeitig bieten die familiäre Unterstützung und eine offene Kommunikation ein stabiles Fundament, welches das emotionale Wohlbefinden und die innere Stärke des Kindes fördert. Der abwechslungsreiche Alltag, der Lernen, Spielen, soziale Interaktion und körperliche Aktivität umfasst, trägt dazu bei, dass das Kind seine Potenziale entfalten kann und langfristig motiviert und neugierig bleibt.

Insgesamt zeigt das Beispiel, wie ein unterstützendes Umfeld in Schule und Familie die Entwicklung eines Kindes positiv beeinflussen kann. Die Kombination aus angemessenen Herausforderungen und sozialer Einbindung schafft eine stabile Grundlage für Wohlbefinden, Lernfreude und persönliche Entfaltung.

Das Gegenbild. Ein Kind in Schwierigkeiten, die Herausforderung einer Lehrperson

Ein Mädchen oder ein Junge, 9 Jahre besucht die dritte Klasse einer Primarschule, welche für sie/er sehr herausfordernd ist. Die Schüler:in ist in eine Außenseiterrolle geraten, hat wenig Freund:innen und Schwierigkeiten im sozialen Umgang. Sie/er fehlt oft in der Schule, ist häufig krank, zeigt wenig Interesse an körperlichen Aktivitäten, ist unmotiviert und schnell ermüdet. Sport und Bewegung machen keinen Spaß, und stattdessen verbringt sie/er die meiste Zeit nach der Schule alleine, oft vor dem Bildschirm. Die Ernährung ist unregelmäßig, und häufig wird das Frühstück weggelassen. Schlafprobleme führen dazu, dass sie/er morgens müde in der Schule erscheint. Das Lernverhalten ist unkonzentriert, zeigt wenig Interesse am Unterricht, gibt schnell auf, stellt kaum Fragen. Sie/er fühlt sich oft überfordert, versteht Aufgaben nicht sofort und verliert schnell die Geduld. Während andere Kinder sich über neue Themen freuen, ist sie/er häufig gelangweilt oder frustriert. Sie/er steht häufig

allein in der Ecke oder gerät in Konflikte mit anderen Kindern. Freundschaften sind selten. Es fällt ihr/ihm schwer, sich in Gruppen einzufügen oder auf andere Kinder zuzugehen. Manche Mitschüler:innen meiden sie/ihn, weil sie/er oft gereizt reagiert oder unberechenbar wirkt. Die Eltern sind gestresst und haben wenig Zeit für Unterstützung bei den Hausaufgaben. Oft gibt es Streit oder Unruhe, was sie/ihn zusätzlich belastet.

Während das Kind im idealen Fallbeispiel mit Energie und Freude durchs Leben geht, erlebt das andere Kind Unsicherheiten, Frustration und mangelnde Unterstützung. Es steht unter Stress, der sich auch auf Mitschüler:innen und Lehrkräfte auswirken kann. Die Ursachen dieses Stresses sind vielschichtig, individuell unterschiedlich und beeinflussen das Erleben sowie das Verhalten des Kindes.

Das Kind aus dem Fallbeispiel wird von der Psychomotoriktherapeut:in diagnostisch abgeklärt. Dabei werden der Therapiebedarf sowie entsprechende Ziele ermittelt, die mit dem Kind, den Eltern und der Lehrperson gemeinsam besprochen werden. Dabei werden auch mögliche Maßnahmen diskutiert, um die schulische Integration des Kindes gezielt zu unterstützen. In der ersten Phase ist eine Einzeltherapie vorgesehen, die darauf abzielt, die Persönlichkeit und das Selbstwertgefühl des Kindes zu stärken, die Motivation zu fördern sowie die Frustrationstoleranz zu erhöhen. Auch die Erweiterung motorischer Kompetenzen steht im Fokus. In einem nächsten Schritt wird ein Kleingruppensetting empfohlen, in dem das Kind Zugehörigkeit erleben und seine sozialen Kompetenzen weiterentwickeln kann. Die Eltern werden während des gesamten Prozesses aktiv einbezogen: In regelmäßigen Beratungsgesprächen werden gemeinsam Handlungsmöglichkeiten erarbeitet, um auch im familiären Umfeld entwicklungsfördernde Bedingungen zu schaffen.

3 Grundlagen der mentalisierungsbasierten Psychomotoriktherapie (mPMT)

In der Psychomotoriktherapie wird von der Annahme ausgegangen, dass die Entwicklung des Körperbewusstseins sowie die soziale und emotionale Entwicklung eine untrennbare funktionale Einheit bilden. Welsche (2018) geht davon aus, dass Sinneswahrnehmungen und Erfahrungen von Selbstwirksamkeit eine zentrale Informationsquelle für die Gestaltung und Veränderung des Selbstkonzepts bilden. Besonders durch spielerische, bewegungsbezogene und resonante soziale Erfahrungen entwickelt sich ein differenziertes Körperkonzept, das auf das Selbstbild und Selbstkonzept des Kindes wirkt. Das Selbstkonzept wird als dynamisches System betrachtet, das die Motivation und das Verhalten beeinflusst und veränderbar ist, insbesondere auf tieferen Ebenen der Selbstwahrnehmung (Thomsen et al. 2018). Die bewusste Wahrnehmung und Exploration körperlicher Ausdrucksformen kann somit ein Schlüssel sein, die affektiv-emotionale Dimension kindlichen Erlebens besser zu erfassen und therapeutisch wie pädagogisch nutzbar zu machen.

3.1 Beziehungsverhalten: Körpererleben und Selbstkonzept

Erster Bezugsrahmen bilden frühe Beziehungserfahrungen, die das Fundament für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts legen. In der Interaktion mit primären Bezugspersonen lernt das Kind, sich als wirksam, bedeutsam und zugehörig zu erleben. Dieses frühe Erleben beeinflusst nachhaltig, wie das Kind über sich selbst denkt, fühlt und handelt. Kognitive, emotionale und körperliche Prozesse sind untrennbar miteinander verbunden. Jede Emotion, jede Wahrnehmung und jede sprachliche Äußerung ist letztlich auch ein körperliches Phänomen (Kastl 2021). In diesem Verständnis kann Bewegung als symbolischer Ausdruck innerer seelischer Zustände verstanden werden. Aucouturier und Lapierre (1998) stellen die bedingungslose Annahme des Kindes mit seiner individuellen Eigenart und Lebensgeschichte in den Mittelpunkt. Sie interpretieren kindliche Bewegung als Ausdruck eines inneren Bewegtseins und einer affektiv-emotionalen Lebensgeschichte. Ihr eigenständiger, tiefenpsychologisch orientierter Ansatz wurde in den 1960er-Jahren entwickelt und seither kontinuierlich weitergeführt. Er basiert auf der Annahme, dass frühe Beziehungserfahrungen die Entwicklung innerer Selbstbilder prägen, die dem bewussten Erleben oft nicht unmittelbar zugänglich sind. Dabei knüpfen sie an die psychoanalytische Körperauffassung an. Das Körperbild, das sich mittels gelebter Erfahrungen mit anderen entwickelt, ist das Ergebnis von Beziehungserfahrungen des Kindes mit seinen Bezugspersonen in einer Phase, in der sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten noch begrenzt sind (Nasio 2011; Ambass/Langnickel 2022). Der Körper ist ein zentrales Medium für Ausdruck, Kommunikation und Beziehung, insbesondere bei Kindern, deren sprachlicher Zugang noch eingeschränkt oder deren sprachliche Reflexionsfähigkeit noch im Aufbau ist. Er fungiert dabei als Sprache des Unbewussten. Das Verhalten und das Wohlbefinden des Kindes sowie seine Wahrnehmung der Welt sind demnach von bewussten und unbewussten Anteilen geprägt, die wiederum dessen Verhalten und seine zwischenmenschlichen Beziehungen mitgestalten. Aucouturier und Lapierre (1998) räumen deshalb den spontanen motorischen Aktivitäten des Kindes einen hohen Stellenwert ein und lenken den Fokus stärker auf deren Ressourcen. In diesem Kontext geht es darum, die symbolische Bedeutung spontaner Bewegungen zu erfassen, um das Kind in seinem individuellen Entwicklungsprozess zu begleiten. Hölter (2002) betont, dass eine achtsame Wahrnehmung kindlicher Befindlichkeiten und Bedürfnisse die Grundlage für eine angemessene, entwicklungsfördernde Reaktion bildet. Der bewusste Einsatz verbaler und nonverbaler Kommunikationsmittel, wie Blickkontakt, Mimik, Gestik und Stimmmodulation unterstützt und stärkt das Beziehungsverständnis. Ergänzend fördern Techniken wie empathisches Mitschwingen, akzeptierende Haltung, Synchronisation und gezielte Selbstof-

fenbarung das gegenseitige Verstehen und Schaffen ein Gefühl von Sicherheit und Zugehörigkeit. Solche Signale ermutigen Kinder, sich emotional zu öffnen und neue Erfahrungen zuzulassen.

Während demnach frühe Bindungserfahrungen das Fundament für ein stabiles und positives Selbstkonzept legen, gewinnen in späteren Entwicklungsphasen Gleichaltrige und Lehrpersonen zunehmend an Bedeutung (Lienert et al. 2010). Entscheidend im pädagogischen Kontext ist dabei die Anerkennung und Respektierung der Einzigartigkeit jedes Kindes und seiner individuellen Lebensgeschichte. Die eher unbewussten Beziehungserfahrungen werden im Alltag mit anderen Personen oft unbemerkt reinszeniert. Für pädagogische Fachpersonen bedeutet das, nicht nur auf verbale Signale zu achten, sondern auch auf nonverbale, körperliche Ausdrucksformen zu achten.

3.2 Beziehungsgestaltung: Epistemisches Vertrauen

Das epistemische Vertrauen bezeichnet die Überzeugung, dass andere Menschen in der Lage und bereit sind, relevantes Wissen und bedeutungsvolle Einsichten zu vermitteln (Nolte 2018). Es stellt eine zentrale Voraussetzung für soziales Lernen dar, da es das subjektive Sicherheitsempfinden stärkt und gleichzeitig dazu beiträgt, Stress zu reduzieren. Der Aufbau epistemischen Vertrauens erfordert insbesondere Verlässlichkeit, Achtsamkeit, Präsenz sowie eine einfühlsame Begleitung in emotional herausfordernden Situationen. Nur wenn sich Kinder gesehen, verstanden und ernst genommen fühlen, können sie sich neuen Erfahrungen und Informationen offen und vertrauensvoll zuwenden (Nolte 2018). Im Gegensatz dazu kann ein Gefühl von Unsicherheit zu sogenannter epistemischer Wachsamkeit führen, einer Haltung des Misstrauens gegenüber neuen Informationen und den Personen, die sie vermitteln. Dieser Zustand kann die Aufnahmebereitschaft für Neues deutlich einschränken und den Lernprozess ebenso wie die Wirksamkeit pädagogischer und therapeutischer Interventionen erheblich beeinträchtigen (Sperber et al. 2010).

Empathie und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sind in diesem Prozess demnach essenziell. Während Empathie das Erkennen und Nachvollziehen eigener emotionaler Zustände sowie anderer ermöglicht, erweitert der Perspektivenwechsel die Fähigkeit, die Welt aus der Sicht des Gegenübers wahrzunehmen. Die mentalisierende Haltung ermöglicht eine achtsame, authentische und zugleich professionell Beziehungsgestaltung sowie den Aufbau des epistemischen Vertrauens. Sie richtet den Fokus auf das direkte und subjektive Erleben mit dem Ziel, die Bedeutung dieser Erfahrung im Moment zu ergründen, anstatt diese lediglich zu beschreiben oder zu erklären. Dabei sind die Offenheit und die Haltung des *Nicht-Wissens* und die kontinuierliche Explora-

tion mentaler Zustände des Gegenübers zentral (Kreuzer et al. 2023:16). Sie wird ergänzt durch die kontinuierliche Selbstreflexion der Therapeut:in hinsichtlich ihrer bzw. seiner eigenen Bewegungsbiografie, Werte, Erwartungen und inneren Konstrukte (Kuhlenkamp 2022).

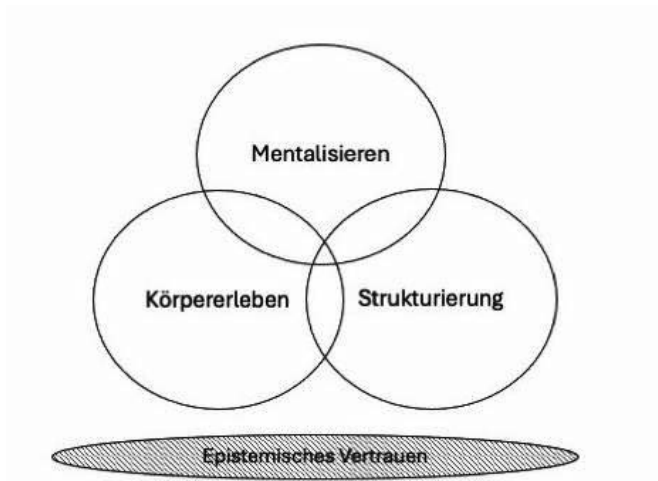
Die Psychomotoriktherapeut:in vermittelt eine offene, neugierige, zugewandte und vertrauensvolle Umgebung, in der das Kind neue, positive und verlässliche Beziehungserfahrungen machen kann. Der bewusste und gezielte Einsatz von Körper, Bewegung und Spiel sowie verbalen und nonverbalen Kommunikationssignalen vermittelt dem Kind das Gefühl, gesehen, verstanden und akzeptiert zu werden und stärkt die Erfahrung von Verbundenheit, ein Aspekt, der für Kinder mit belastenden Erlebnissen essenziell ist. Indem verschiedene Verhaltensweisen und Selbstbilder mentalisiert und validiert werden, erhalten die Kinder die Möglichkeit, sich im Einzel oder Gruppenkontext neu zu entdecken, korrigierende Erfahrungen zu machen und positive soziale Begegnungen zu erleben. Durch diese Haltung können sie lernen, Vertrauen aufzubauen, ihre eigenen Emotionen und Bedürfnisse besser wahrzunehmen und zu regulieren und schrittweise neue soziale und emotionale sowie motorische Kompetenzen zu entwickeln. Die individuell und situativ angepasste Förderung und Begleitung ermöglicht dem Kind, sich vorsichtig neuen Erfahrungen zu öffnen und die Handlungsfähigkeit zu erweitern.

3.3 Körperliche Ausdruck und Zugang zur Gefühlswelt: mPMT

Das Bewusstsein für die eigene Subjektivität und das Verstehen der Welt aus der Perspektive anderer ermöglichen es, eigene und fremde psychische Zustände zu erkennen, die menschlichem Verhalten zugrunde liegen (Fonagy et al. 2018). In der mentalisierungsbasierten Psychomotoriktherapie (mPMT) werden Körpererleben und Beziehungsdynamiken konzeptionell explizit miteinander verknüpft. Ein zentrales Element ist dabei ein verlässliches Beziehungsangebot, das körper- und bewegungsorientierte Erfahrungen spielerisch integriert. Dieses Angebot orientiert sich an der individuellen Situation des Kindes sowie an einer klaren, anpassbaren Struktur und basiert auf dem Konzept der Mentalisierung, also der Fähigkeit, eigene und fremde innere Zustände zu erkennen und zu verstehen. Drei zentrale Prinzipien, *Beziehung, Strukturierung und Mentalisierung* (Rauh 2023), bilden demnach die Grundlage einer professionellen Beziehungsgestaltung. Auf Basis körperorientierter Arbeit greifen sie ineinander und entfalten ein dynamisches Zusammenspiel, das entwicklungsfördernde Prozesse unterstützt (Maier Diatara et al. 2025). Sie bedingen und verstärken sich gegenseitig und bilden so die Basis für eine entwicklungsfördernde, ressourcenorientierte pädagogisch-therapeutische Begleitung. Beziehungsfördernde Maßnahmen zielen darauf ab, die Beziehungsfähigkeit durch aktives Handeln, gemeinsames körperliches Erleben und die Schaffung positiver Erfahrungsräume zu stärken. In Abbildung 1 werden

in Anlehnung an Rauh (2023) die Zusammenhänge und Grundlagen einer mentalisierungsbasierten Beziehungsgestaltung aus Psychomotoriktherapeutischer Sicht modifiziert dargestellt.

Abbildung 1: Beziehungsgestaltung aus Psychomotoriktherapeutischer Sicht.



Quelle: Eigene Darstellung

Während diese vor allem im therapeutischen Kontext praktizierte Haltungen nicht uneingeschränkt auf den schulischen Unterricht übertragbar sind, lassen sich dennoch gezielt pädagogische Sequenzen integrieren, die dem Körper Raum für Ausdruck geben und Kinder zur spontanen, kreativen Exploration sowie zur Mentalisierung ihres Erlebten anregen. In diesen Momenten stehen weder schulisches Lernen noch die Bewertung von richtig oder falsch im Vordergrund. Vielmehr dienen sie der Spannungsregulierung sowie der Förderung von Motivation und Freude. Durch gemeinsames körperliches Erleben kann der soziale Zusammenhalt gestärkt werden. Dies kann eine Entlastung der pädagogischen Beziehung ermöglichen. Die Aufgabe pädagogischer Fachpersonen besteht in dem Zusammenhang darin, das spontane Ausdrucksverhalten jenseits der Sprache wahrzunehmen und dessen Bedeutung zu erfassen. Dabei ist es wichtig, sich der eigenen Rolle und der Wirkung bewusst zu werden, die man aus Sicht des Kindes einnimmt des Kindes verkörpert, unabhängig von der eigenen professionellen Selbstwahrnehmung. Die Frage ist, welche Bedeu-

tung schreibt ihm oder ihr innerhalb der Beziehung das Kind zu und umgekehrt. Die Beachtung der nonverbalen Handlungsebene kann helfen, unbewusste Beziehungsmuster bei sich selbst als auch bei anderen zu entschlüsseln und zu verstehen. Dies setzt voraus, dass sich Fachpersonen bewusst machen, was sie fühlen und wie sie die Handlungen der Kinder erleben (Aranzabal 2022) und was diese körperlich auslösen.

Eine Pädagog:in mit einer achtsamen und wertschätzenden Haltung begegnet den Schüler:innen mit Offenheit, Empathie und Respekt. Sie/er nimmt sich bewusst Zeit aufmerksam zuzuhören und signalisiert durch ruhige, klare Sprache, gezielten Blickkontakt und eine zugewandte Körperhaltung, ehrliches Interesse an den Anliegen der Schüler:innen. Der Kommunikationsstil ist ermutigend und nicht bewertend. Sie/er gibt den Kindern Raum, ihre Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse auszudrücken, und geht individuell auf die jeweiligen Ausdrucksformen ein. Durch eine wertschätzende und authentische Reaktion vermittelt sie/er Sicherheit und Vertrauen, sodass die Schüler:innen sich angenommen und verstanden fühlen. Sie/er formuliert Erwartungen deutlich und in unterstützender Weise, und achtet darauf, dass die nonverbale Kommunikation im Einklang mit der verbalen Botschaft steht. Sie nimmt Einbrüche in der Mentalisierungsfähigkeit wahr und kann, auch wenn nicht immer im Moment, Wege finden, diese wiederherzustellen. Auf dieser Grundlage entwickelt sie gezielte, korrigierende Interventionen. Darüber hinaus schafft sie/er eine Lernumgebung, die von Klarheit und Vorhersehbarkeit geprägt ist. Die Lernumgebung umfasst neben dem akademischen Lernen auch bewusst sozio-emotionale Erfahrungsräume. Dabei erhalten Kinder die Möglichkeit, sich selbst kreativ und spontan ohne Bewertung zu erleben und erfahren zugleich ein hohes Maß an Vertrauen. Somit trägt die Lehrperson dazu bei, ein stabiles, vertrauensvolles Miteinander zu fördern, in dem sich die Kinder selbstbestimmt erleben und aktiv am schulischen Lernen und Leben beteiligen können.

Die achtsame Wahrnehmung körperlicher Ausdrucksformen und ihre Integration in eine vertrauensvolle Beziehung ermöglichen eine gezielte und wirkungsvolle Förderung. Körpererfahrungen, erlebte Selbstwirksamkeit und soziale Resonanz bilden dabei eine zentrale Grundlage für die Entwicklung eines stabilen Selbstkonzepts und eines motivierten Lernverhaltens. Pädagogische und therapeutische Fachpersonen erhalten dadurch wertvolle Impulse, um Kinder in ihrer individuellen Entwicklung sensibel und differenziert zu begleiten.

4 Schule – ein komplexes Beziehungsgefüge

Die Schule als Institution stellt ein komplexes Interaktionsgefüge dar, in dem die Persönlichkeiten, Aufträge und Kontexte aller Beteiligten die Beziehungsqualität maßgeblich beeinflussen. Lernen ist ein zutiefst relationaler Prozess. Kinder lernen in und durch Beziehungen zu Lehrpersonen, zu Peers, zur Institution Schule. In der Schule „[können] Beziehungen [...] formell oder informell, abhängig oder unabhängig, freiwillig oder unfreiwillig, zeitlich begrenzt

oder dauerhaft sein und sich auf ein Individuum oder eine Gruppe beziehen“ (Hölter 2002). Zumeist sind schulische Situationen ambivalent, alles andere als eindeutig und tragen die Spannung all dieser Beschreibungen in sich. Auch der Unterricht ist gekennzeichnet von diesen Spannungsfeldern, respektive Widersprüchen. Die pädagogische und therapeutische Beziehung ist in der Regel formell, d.h., die Pädagog:in oder Therapeut:in übernimmt eine klar definierte Rolle, die mit einem Auftrag verbunden ist. Diese Beziehung ist nicht unabhängig und durch eine gewisse Asymmetrie gekennzeichnet sowie zeitlich begrenzt.

Es wird deutlich, wie komplex und vielschichtig das Beziehungsgefüge in der Schule ist. Lernen findet immer in Beziehung statt und bewegt sich in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Beziehungsformen- und Vorstellungen. Auf diesem Hintergrund lassen sich häufig Kommunikationsschwierigkeiten erklären.

Ebenso beeinflussen die Persönlichkeiten, Erfahrungen und situativen Bedingungen aller Beteiligten die Beziehungsqualität erheblich. Dieses Wissen als auch verbale und nonverbale Signale sind von entscheidender Bedeutung im Verstehens- und Lernprozess. Nonverbale Signale sind häufig entscheidend dafür, wie Informationen entschlüsselt und aufgenommen werden. Dies betrifft sowohl die sendende als auch die empfangende Person. Ohne ein Verständnis für unbewusste Prozesse lassen sich viele Kommunikationsschwierigkeiten oder Verhaltensweisen nicht angemessen interpretieren.

Das Verhalten des Kindes aus dem zweiten Fallbeispiel kann aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Nicht erfüllte Erwartungen, sei es von Eltern, Lehrpersonen oder durch eigene überschätzte Leistungsansprüche, können zu erheblichem Druck und zu einem Rückzug führen. Es können sich Ängste vor dem Versagen entwickeln und einen dauerhaften Stress darstellen, was sich beispielsweise in Frust und fehlender Motivation äussern kann. Oder im sozialen Vergleich mit Gleichaltrigen könnte das Kind sich weniger klug, fit oder erfolgreich als andere fühlen, was zu Selbstzweifeln, Frustration, Neid und Vermeidungsverhalten führen kann. Oder das Kind fühlt sich missverstanden und dadurch möglicherweise abgelehnt. Es kann Schwierigkeiten haben, mit schulischen Anforderungen umzugehen und reagiert mit Rückzug oder Ablehnung und Lernverweigerung. Ein unausgewogenes Verhältnis in der Freizeit kann die Situation verschärfen und zu einem Gefühl der sozialen Ausgeschlossenheit führen. Wenn kaum Kontakt oder gemeinsame spielerische Aktivitäten stattfinden, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind Stresssymptome und negative Emotionen entwickelt.

Rauh (2023) betont, dass nicht allein Inhalte oder Methoden, sondern die Art, wie Beziehungen gestaltet und gehalten werden pädagogisch wirksam sind. Interaktionen mit anderen bieten soziale Unterstützung, Identität und eine Plattform für den Austausch von Wissen, Ideen und Ressourcen. Vor diesem Hintergrund rücken im Folgenden zentrale Beziehungsmomente in den Fokus: die nonverbale Synchronisation, die strukturierende Funktion von Beziehungserfahrungen und die Dynamik von Übertragungsphänomenen. Diese Aspekte bilden zentrale Grundlagen für das Verständnis von Klassenklima, Gruppen-

prozessen und der Qualität von Lernbeziehungen. Damit sind sie grundlegend für eine gelingende pädagogische Praxis.

4.1 Beziehung gestalten: Bedeutung der Synchronisation

In der Schule entstehen Beziehungen nicht nur durch Worte, sondern wesentlich auch durch nonverbale, körperlich vermittelte Signale, wie Gestik, Mimik und Tonus. Diese Elemente bestimmen maßgeblich die Interaktion mit. Sie schaffen Nähe, Sicherheit und Vertrauen und bilden eine oft unterschätzte Grundlage für pädagogisches Handeln und gelingende Lernprozesse. Psychische Prozesse lassen sich demnach nicht ausschließlich als Informations- oder Symbolverarbeitung verstehen, sondern werden wesentlich durch körperliche Erfahrungen mitgeprägt, häufig unbewusst und automatisch. Dabei spielen auch spezifische Muskelaktivitäten wie Körperhaltung, Mimik oder Tonusregulation eine zentrale Rolle. Jede Kognition, Emotion und jeder Affekt weist demnach eine sensomotorische Komponente auf, die laut Slepian (2015) Stimmungen, Einstellungen und kognitive Verarbeitungsprozesse beeinflussen. Das Verhalten eines Individuums ist damit nicht allein durch kognitive Prozesse und bewusste Entscheidungen erklärbar, sondern wird wesentlich durch unbewusste, emotional-körperliche Mechanismen gesteuert. Diese somatischen Prozesse können wiederum Einstellungen und Bewertungsmuster prägen (Tschacher/Storch 2010). In diesem Sinne sind Emotionen als «Handlungen oder Bewegungen» zu verstehen, die sich im Gesichtsausdruck, in der Stimme und im Verhalten manifestieren und für andere sichtbar sind (Damasio 2003: 38). Es laufen während einer Interaktion immer gleichzeitig Informationen auf der expliziten (bewussten) und impliziten (unbewussten) Ebene ab. Die implizite Ebene ist vor allem in der nonverbalen Interaktion mit anderen aktiviert und kann als eine Art intuitives Verständnis für den Umgang miteinander respektive als «eine Art Gespür für den Umgang mit Menschen» (Broschmann/Fuchs 2019: 5) betrachtet werden. Dieses intuitive Verständnis zeigt sich oft in synchronem Bewegungshandeln. Unter Synchronisation werden physikalische, physische und soziale und Phänomene verstanden, die zur gleichen Zeit, in der Regel automatisch und unbewusst erfolgen. Sie beeinflussen sich gegenseitig und weisen einen sich angleichenden Rhythmus auf. Altmann (2013) beschreibt Synchronisation als eine Reihe von Phänomenen, die in zwischenmenschlichen Interaktionen auftreten und den Eindruck vermitteln, dass das nonverbale Verhalten der Beteiligten harmonisch abgestimmt ist. Synchronisation findet automatisch auf der physikalischen (Anpassung) und auf der psychologischen Ebene (Imitation) statt und ist Teil der vollständigen Kommunikation. Synchronisation ist tief in der Evolution verwurzelt, sichert das Überleben und ist auch im Tierreich zu beobachten. Die Synchron-

nisationsphänomene bei Menschen lassen sich im Kontext sozialer Interaktionen auf der Ebene der Bewegung, des affektiven und des sprachlichen Ausdrucks sowie der Körperhaltung beobachten (Jahnke et al. 2016). Zu solchen Phänomenen zählt zum Beispiel, das gleichzeitige Evozieren ähnlicher Körperbewegungen (*movement synchrony*), das Nachahmen von Gesichtsausdrücken und Gesten (*imitation* oder *mimicry*), das Spiegeln der Körperhaltung (*posture mirroring*) oder das Angleichen der Lautstärke, Tonlage (*speech convergence*) (Altmann 2013). Die grundlegenden Mechanismen von Synchronisation liegen in den Spiegelneuronen (Julius et al. 2014). Wenn ein Mensch einen anderen bei einer Handlung beobachtet, werden in seinem Gehirn Spiegelneuronen aktiviert. Diese führen im Gehirn „ein eigenes motorisches Schema, und zwar dasselbe, welches zuständig wäre, wenn er die beobachtete Handlung selbst ausgeführt hätte“ aus (Bauer 2014: 26). Die Aktivität der Spiegelneuronen beeinflusst unter anderem die menschliche Intuition, Empathie und die Entwicklung von „Theory of Mind, sowie die Stimmungsübertragung und die emotionale und soziale Unterstützung“ (Julius 2014; Keyzers 2014). Durch gelungene Synchronisation breitet sich das Hormon Oxytocin, ein Antagonist zu den Stresshormonen Cortisol im Körper aus (Julius 2014). Die Aktivierung des Oxytocinsystems bewirkt, dass der Blutdruck sinkt, Entspannung eintritt und sich die Sensitivität auf positive sensorische Reize erhöht. Die Empathie und die Bereitschaft sozial zu interagieren, entfaltet sich zunehmend (Julius et al. 2014).

4.2 Beziehungsorientiertes Handeln durch Spiegeln im Schulalltag

Das Spiegeln, die kontrollierte und bewusste Synchronisation von Bewegungen spielt für das therapeutische und möglicherweise auch für das pädagogische Arbeiten eine wichtige Rolle. Allerdings ist von einem pauschal imitierenden Vorgehen abzusehen, «denn die Bedeutung einer Pose wird durch die individuelle Erfahrung erzeugt und die daran gekoppelte Simulation von Körperverfassungen, ist immer abhängig von dem, was ein Individuum an Werten, kulturellen Normen und persönlichen Erinnerungen verinnerlicht hat» (Barsalou 2009 2015).

Beim Spiegeln passt die Psychomotoriktherapeut:in bewusst ihre Bewegungen oder ihre Stimme an das Tempo, die Intensität und die Dynamik des Kindes an. Durch dieses feinfühliges Eingehen auf nonverbale Signale erlebt das Kind eine unmittelbare Resonanz. Besonders für Kinder mit schwierigen Erfahrungen kann diese Form der Synchronisation eine regulierende Wirkung haben, indem sie Spannungen abbaut, emotionale Stabilität fördert und das Kind ermutigt, sich zunehmend in die Interaktion einzubringen. Gleichzeitig erfährt

das Kind durch dieses gemeinsame Bewegungs- und Kommunikationsmuster, dass seine Handlungen eine Wirkung auf sein Gegenüber haben.

Für Kinder mit belastenden Beziehungserfahrungen kann diese Form der Resonanz eine stabilisierende und regulierende Wirkung entfalten. Sie fördert emotionale Sicherheit, reduziert innere Anspannung und unterstützt die soziale Öffnung. Zugleich wird das Gefühl von Selbstwirksamkeit gestärkt, denn das Kind erlebt, dass sein Verhalten eine stützende Antwort auslöst, eine grundlegende Erfahrung für gelingendes Lernen und den Beziehungsaufbau.

Auf den schulischen Alltag übertragen, kann eine Lehrperson durch achtsames Reagieren auf nonverbale Signale ihrer Schülerinnen und Schüler ähnliche regulierende Effekte erzielen. Wenn ein Kind etwa unruhig auf dem Stuhl hin- und her rutscht oder sich sozial zurückzieht, kann die Lehrperson durch eine ruhige Stimme, angepasste Körperbewegungen oder einen veränderten Sprechrhythmus feinfühlig darauf eingehen. Dieses sensible «Spiegeln» signalisiert dem Kind: Ich sehe dich. Ich nehme dich ernst.

Eine solche Haltung kann wesentlich zur Stärkung des Klassenklimas beitragen. Kinder erleben sich als wahrgenommen und emotional eingebunden, was eine Grundvoraussetzung für Lernbereitschaft und soziale Teilhabe ist. Gleichzeitig kann dieses resonante Verhalten der Lehrperson vorbeugend gegen Störungen wirken, da emotionale Spannungen früh erkannt und aufgelöst werden, bevor sie sich in auffälligem Verhalten ausdrücken. So entsteht ein Klima des Vertrauens, in dem sich alle Kinder getragen fühlen können, auch jene mit herausfordernden Beziehungserfahrungen.

4.3 Bewegte Beziehungsförderung: Strukturierende Funktion

Bewegung und Spiel bieten ein breites Spektrum an Möglichkeiten, um Kinder in ihrer Entwicklung motorischer, sozialer, emotionaler und kognitiver Kompetenzen sowie verbaler und nonverbaler Kommunikation zu unterstützen. Angeleitete und strukturierte Bewegungs- und Spielangebote, auch im Klassenverband, können den Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen unterstützen und die Mentalisierungsfähigkeit stärken. Verhaltensalternativen können erprobt werden und die Kinder erfahren direkt in Interaktion mit anderen, wie sie eigene Bedürfnisse zum Ausdruck bringen können, aber auch die Bedürfnisse und Wünsche anderer zu berücksichtigen (Widmer/Maier Diatara 2021). Soziale und emotionale Kompetenzen sind nicht allein für die individuelle Entwicklung der Kinder essenziell, sondern bilden auch die Grundlage für ein positives Klassenklima (Grewe 2017). Das Klassenklima steht wiederum mit der Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten in Zusammenhang (vgl. Wang et al. 2020). Die Möglichkeit der Synchronisation im Unterricht ist gegeben,

da nonverbale Kommunikationselemente, insbesondere Bewegung, Körperhaltung, Mimik und Gestik, wesentlich zur Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen beitragen. Diese Form der Ko-Regulation kann die Lernatmosphäre positiv beeinflussen, da sie emotionale Sicherheit schafft und soziale Verbundenheit fördert. Diese Perspektive verdeutlicht, dass Bewegung nicht nur als mechanischer Prozess betrachtet werden darf, sondern als sinnerfassendes Handeln (Hildebrandt-Stratmann/Laging 2013: 58) und didaktisch im Unterricht an Bedeutung und Wert gewinnen darf. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Bewegung und freie Situationen gezielt in den Unterricht zu integrieren, um sowohl kognitive als auch sozio-emotionale Lernprozesse zu unterstützen. Im schulischen Kontext kann Synchronisation beispielsweise durch folgende momentbezogene Situationen gefördert und in die Tagesstruktur eingebunden werden.

Die Lehrperson beginnt den Unterricht mit einem Bewegungsspiel im Kreis, bei dem ein Kind eine einfache Bewegung vormacht, etwa mit den Armen Kreise in die Luft zeichnen und alle anderen Kinder diese synchron nachahmen. Nach und nach darf jedes Kind eine eigene Bewegung zeigen. Die Klasse erlebt sich als koordiniert und aufmerksam aufeinander bezogen. Kleine Blicke, gemeinsames Lachen und das achtsame Beobachten des Gegenübers fördern ein Gefühl von Zugehörigkeit. Auch ruhigere Kinder trauen sich nach einigen Runden, sich zu zeigen. Die Lehrperson spiegelt dabei nicht nur die Bewegungen, sondern auch die Stimmung der Gruppe, indem sie Tempo und Intensität der Übung feinfühlig anpasst.

Im schulischen Alltag werden seit langem bewährte Methoden, wie Begrüßungsrituale, gemeinsames Singen oder auch Rhythmusspiele eingesetzt, allerdings eher als rein didaktisches Mittel, ohne den positiven Synchronisationseffekte Bedeutung zu geben oder zu nutzen. Besonders in bewegungsorientierten Settings lassen sich durch gemeinsam erlebte Rhythmik, Nachahmung und Koordination nonverbale Kommunikationsprozesse aktivieren. Diese Synchronisationseffekte helfen dabei, ein gemeinsames „Wir-Gefühl“ zu etablieren und können unterstützend wirken bei der Entwicklung von Kommunikations- und Umgangsregeln.

- Strukturierende Rituale: Wiederkehrende, freudvolle und bewegungsbasierte Elemente wie Morgenkreise, koordinative Übungen oder gemeinsame Pausen mit Atem- und Dehnübungen tragen zur Entspannung, sozialen Eingliederung und emotionalen Stabilisierung bei.
- Achtsame Wahrnehmung von Körpersprache: Lehrkräfte können bewusst auf die nonverbalen Signale ihrer Schüler:innen achten und durch Spiegelung oder Anpassung ihres eigenen Ausdrucks eine unterstützende, zugewandte Atmosphäre schaffen.
- Bewegungsaktivitäten während des Unterrichts unter Berücksichtigung der aktuellen Stimmung: Gemeinsame, rhythmische Bewegungen (z. B. klatschende oder schwingende Bewegungen) können Span-

nungen vorzeitig abbauen und eine positive emotionale Abstimmung zwischen Lehrperson und Schüler:innen unterstützen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass gemeinsames Bewegungshandeln und Synchronisation im Kontext von Beziehungsaufbau, Kommunikation, nonverbalem Verstehen, Einfühlung und der Entstehung eines Gemeinschaftsgefühls eine zentrale Rolle spielt. Zwischenmenschliche Synchronizität gilt zudem als Indikator für die Qualität einer Beziehung und als wichtiger Baustein für die Anbahnung und Aufrechterhaltung gelingender sozialer Beziehungen (Jahnke et al. 2016) und ist damit auch für den Unterricht von Bedeutung.

Bewusst eingesetzte Synchronisation fördert nicht nur eine positive Lernatmosphäre, sondern stärkt auch die emotionale Sicherheit und das Vertrauen in der Gruppe, beides zentrale Voraussetzungen für gelingende pädagogische Beziehungen. Sowohl bewusst als auch spontan entstehende Momente der Synchronisation, im Einklang mit der aktuellen Stimmung und Dynamik der Klasse, tragen zur Förderung und Regulierung eines positiven Lern- und Klassenklimas bei und unterstützen den Aufbau epistemischen Vertrauens.

Konkrete Ideen für Bewegungssituationen und Spiele, die sich auch im Klassenverband leicht umsetzen lassen, finden sich im Praxisbuch *Mentalisieren in der Psychomotoriktherapie* (Maier Diatara/Gasser-Haas/Link 2025).

4.4 Beziehungen verstehen: Mentalisierung und Übertragungsphänomene

Das soziale Gefüge einer Schulklasse ist weit mehr als die Summe ihrer Mitglieder. Neben der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen prägen insbesondere die Beziehungen unter den Kindern selbst das Miteinander im Schulalltag. Diese Interaktionen sind durch unbewusste Prozesse und Übertragungsphänomene beeinflusst, die sich auf das Schul- und Klassenklima auswirken und sich in vielfältiger Form zeigen.

Spannungsfeld Klasse: Sympathie und Abneigung

Eine Klasse besteht aus einer zufällig zusammengestellten Gruppe von Individuen, die sich den formellen Vorgaben der Institution Schule unterordnen muss. Die Schüler:innen sind gezwungen, miteinander zu interagieren. Durch den regelmäßigen Kontakt entstehen emotionale Bindungen, die ein Spektrum von Sympathie über Gleichgültigkeit bis hin zu Ablehnung umfassen können. Diese oft unbewussten Dynamiken der Zu- und Abneigung, des Wählens und

Ablehnens beruhen oft auf biografisch geprägten Vorerfahrungen. Sie beeinflussen das soziale Geschehen innerhalb der Klasse unabhängig von der eigentlichen Sachlage, sowohl hinsichtlich der Gruppenkonstellationen als auch des Zugehörigkeitsempfinden der Kinder. Beides wirkt wiederum stark auf das individuelle Verhalten zurück (Ameln et al. 2003; Denham/Burton 2003; Grewe 2017). Stangl (2018) betont, dass eine Gruppe mehr ist als nur eine Ansammlung von Individuen, ebenso ist eine Klasse nicht lediglich ein Raum voller Kinder. Vielmehr handelt es sich um ein komplexes soziales Gefüge, in dem vielfältige Wechselwirkungen und Beziehungsdynamiken das Lernen und Zusammenleben prägen. Das soziale Klima innerhalb der Klasse, das sich im Laufe der Zeit entwickelt, beeinflusst maßgeblich das Lernklima im Unterricht. Die Lehrperson übernimmt in diesem Gefüge eine zentrale Rolle: Sie übernimmt die formelle Leitung der Klasse und steht vor der anspruchsvollen Aufgabe, sowohl die Integration aller Schüler:innen zu fördern als auch den äußeren Anforderungen sowie den individuellen Bedürfnissen innerhalb der Klassengemeinschaft gerecht zu werden. In diesem Spannungsfeld können Verhaltensauffälligkeiten als Ausdruck eines Konflikts zwischen persönlichen sozio-emotionalen Bedürfnissen und den formellen sowie informellen Strukturen und Normen der Schulklasse betrachtet werden. Insbesondere dann, wenn individuelle Bedürfnisse stark von denen der Mitschüler:innen oder der Lehrperson abweichen, steigt das Risiko für Disziplinprobleme (Lohmann/Prose 1975). Eine zentrale Herausforderung in der pädagogischen Arbeit besteht darin, die Vielfalt der individuellen Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen und gleichzeitig gemeinsame Lernprozesse zu gestalten und die Klassendynamik positiv zu gestalten.

Übertragungsphänomene

Das aus der Psychoanalyse stammende Konzept der Übertragung geht davon aus, dass emotionale Erfahrungen aus früheren Beziehungskontexten, sowohl positive als auch belastende, in diesem Fall auf die Lehrkraft projiziert werden. Die bewusste Reflexion dieser Dynamiken ist entscheidend für eine professionelle Gestaltung der Lehrer-Schüler:in-Beziehung. Im Kontext der Mentalisierungstheorie (Fonagy et al. 2018) bedeutet dies, dass Lehrpersonen die Gedanken, Emotionen und Motivationen der Schüler:innen wahrnehmen, reflektieren und validieren. Rauh (2023) geht davon aus, dass Mentalisieren des gegenwärtigen Moments sowie vergangener Erfahrungen und die Antizipation zukünftiger Entwicklungen in Verbindung mit kontinuierlicher Selbstreflexion eine fundamentale Grundlage für eine professionelle Beziehungsgestaltung bildet. Die Fähigkeit zur Mentalisierung ermöglicht eine differenzierte Einschätzung der Übertragungsphänomene und der Beziehungsdynamik. Sie fördert eine kontrollierte, bewusste Reaktion auf herausforderndes Verhalten

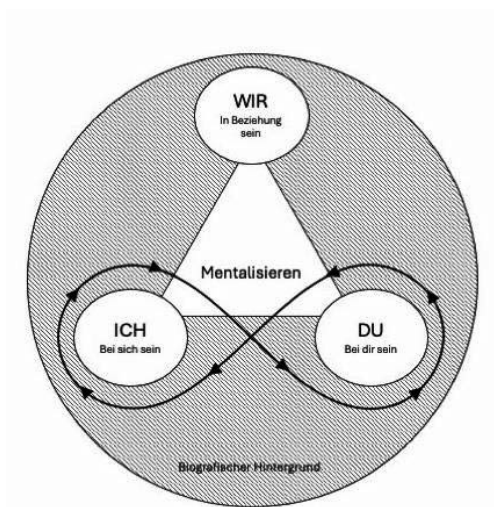
und ist laut Schwarzer et al. (2023) wichtig für die Beeinflussung emotionaler Zustände. Dies erfordert ein Bewusstsein für die eigene emotionale Verfasstheit in der Situation, was wiederum die Affektregulation und die soziale Interaktion erleichtert und das Validieren der gegenwärtigen Handlungen ermöglicht. Dies bedeutet, dass Lehrpersonen das Verhalten der Schüler:innen nicht interpretieren und aus dieser Sicht heraus darauf reagieren, sondern dass sie das Verhalten im situativen Kontext fragend explorieren. Ein validierendes Vorgehen umfasst die Beachtung des Moments, des Erregungsniveaus und des körperlichen Ausdrucks, die Anerkennung und Exploration emotionaler Zustände, das bewusste Validieren sowie die Selbstreflexion der Lehrperson.

Zusammenfassend zeigt sich, wie bedeutsam es ist, dass pädagogische Fachpersonen ein feines Gespür für die oft subtilen auch unausgesprochenen Beziehungsdynamiken entwickeln. Dieses Verständnis ermöglicht es, ein Lernklima zu schaffen, das auch in herausfordernden Situationen von Sicherheit, Zugehörigkeit und emotionaler Stabilität geprägt ist. In diesem Zusammenhang gewinnt das Konzept der adaptiven Lehrkompetenz besondere Relevanz. Es beschreibt die Fähigkeit, Unterricht flexibel und gezielt an die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden anzupassen, um nachhaltige Lernprozesse zu fördern (Beck et al. 2008). Dabei sind zwei Ebenen zu unterscheiden: die Makro-Ebene, auf der Planung und methodische Gestaltung stattfinden, und die Mikro-Ebene, auf der die situativen Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schüler:in verlaufen (Warwas et al. 2011). Auf der Makro-Ebene können beispielsweise die körperorientierten Elemente aus der Psychomotoriktherapie – gezielt und systematisch eingesetzt – positiv auf die Unterrichtsplanung, methodische Gestaltung und das Lernklima wirken. Die Mikro-Ebene erfordert von Lehrpersonen dagegen ein hohes Maß an spontaner Anpassungsfähigkeit, mentaler Präsenz und Reflexionsvermögen. Das sind Fähigkeiten, die eng mit der Kompetenz zur Mentalisierung verbunden sind. Lehrkräfte sind zentrale Bezugspersonen im schulischen Alltag und wirken – oft unbewusst – auf Beziehungsmuster und emotionale Dynamiken ein, ebenso wie sie selbst davon beeinflusst werden. Bleiben beispielsweise Übertragungsphänomene unerkannt, kann dies die pädagogische Beziehung belasten. Umso wichtiger ist es, solche Prozesse bewusst wahrzunehmen, professionell zu reflektieren und aktiv zu gestalten.

„ICH verstehe mich selbst und bin mir meiner eigenen Gedanken, Gefühle und Reaktionen bewusst. Gleichzeitig verstehe ich DICH, indem ich mich mental in dich hineinversetze und deine Perspektive nachvollziehe. Auf diese Weise entsteht eine subjektive Sicht auf die Beziehungswahrnehmung und Beziehungsinterpretation. Das WIR kann mit diesem Verständnis als inneres Beziehungsmodell betrachtet werden, das die eigene kognitive und emotionale Vorstellung davon, wie die Beziehung funktioniert, abbildet. Das WIR erfordert demnach die Mentalisierungskompetenz sowie die Körper- und Selbstwahrnehmung, da wie bereits mehrfach erwähnt Emotionen und Kognitionen eng mit körperlichen Prozessen verknüpft sind“.

Das innere Beziehungsmodell (Abbildung 2) veranschaulicht die Bedeutung der Intersubjektivität und der Mentalisierungsfähigkeit im Kontext von Beziehungen. Das Modell basiert auf der Interpretation der Ausführungen von Peter Fonagy während der Tagung Having Teacher in Mind (2024). Die mentalisierende Beziehungsarbeit fördert Empathie und Perspektivenübernahme und ermöglicht so einen bewussten Zugang zum inneren Beziehungsmodell. In diesem Modell sind sowohl transgenerationale Muster als auch die Bedeutung des Körpers als somatische Stimme des „Unbewussten“ implizit verankert.

Abbildung 2: Inneres Beziehungsmodell



Quelle: Eigene Darstellung

5 Schritte des Körperorientierten Mentalisierens im schulischen Kontext

Mentalisieren bedeutet, das eigene Erleben und das anderer als Ausdruck innerer Zustände wie Gedanken, Gefühle, Bedürfnisse oder Absichten zu verstehen. Diese Fähigkeit entwickelt sich in einem sicheren, regulierten Beziehungskontext und setzt einen emotional stabilen Zustand voraus. Erst wenn der Geist zur Ruhe kommt und nicht von Übererregung oder Stress dominiert ist,

wird es möglich, über sich selbst und andere nachzudenken. Die folgenden Schritte des Mentalisierens unter expliziter Beachtung des körperlichen Ausdrucksverhalten bieten eine Orientierung, wie dieser Prozess gezielt unterstützt werden kann

Schritte des Mentalisierens sind:

- Ruhigen und stressfreien Zeitpunkt und Ort wählen.
„Jetzt sind wir beide noch ganz aufgeregt, lass uns nach der Pause darüber sprechen, wenn du und ich uns etwas beruhigt haben? In Ordnung“?
- Körperlicher Ausdruck: Ungesagtem eine Sprache geben.
„Ich sehe, dass du ganz angespannt bist, bist du gerade wütend? Magst du erzählen, was los ist?“
- Anerkennung der Emotionen und zuhören.
„Du wirkst traurig auf mich, ist das so? Was beschäftigt dich?“
- Exploration der emotionalen Zustände von Schüler:innen mit Hilfe von offenen, nicht wertenden Fragen.
„Wie kommst du auf diese Idee?“
- Validieren, Perspektiven erweitern, emotionales Verständnis für eigenes und anderes Handeln anregen.
„Könnte es auch anders gemeint sein. Kannst du dir vorstellen, wie es auch noch gemeint sein könnte? Wie würdest du dich in der Situation fühlen?“
- Selbstreflexion der Lehrperson, um eigene Gegenübertragungsreaktionen (z. B. persönliche Irritation oder Frustration) zu erkennen und professionell zu regulieren.
Zur Ruhe kommen, Atmen, den Körper bewusst wahrnehmen, sich selbst fühlen und verstehen. Sich aus der Sicht des Kindes sehen und die entstandene Dynamik untersuchen und analysieren. Die eigene Psychodynamik erkennen und validieren.

Die Schritte ermöglichen pädagogischen Fachpersonen eine praxisnahe Orientierung, um auch in herausfordernden Situationen beziehungsstärkend und reflektiert zu handeln. Sie fördern nicht nur das emotionale Verstehen der Schüler:innen, sondern stärken auch die professionelle Haltung im Umgang mit eigenen inneren Reaktionen.

6 Abschließende Gedanken: Ein Plädoyer für Körperlichkeit und Mentalisierung in der Schule

Die Frage, ob Schule Körperlos und «Freud-los» im Sinne von affektfrei funktionieren kann, zeigt ein zentrales Spannungsfeld im Schulischen Kontext auf. Denn ohne die Berücksichtigung des Körpers als Träger von Erfahrung, Ausdruck und Regulation gerät das Menschliche im Geschehen aus dem Blick. Schule kann somit nicht ohne körperliche Präsenz auskommen, da Bewegung, mimische Reaktionen und geteilte Wahrnehmung grundlegende pädagogische Momente sind, in denen Lernen erst wirklich verankert wird. Wer diese Dimensionen ausklammert, verkennt das Wesen von Bildung als Beziehungsgeschehen. Lehrpersonen, die ihre eigene Körperlichkeit und emotionale Dynamik wahrnehmen, sind besser in der Lage, Übertragungsphänomene zu verstehen und professionell zu gestalten. Beziehungsgestaltung wird dadurch nicht nur ein didaktisches Werkzeug, sondern eine innere Haltung geprägt von Zugewandtheit, Selbstreflexion und Offenheit für die Bewegungen im Kind, in der Klasse und in sich selbst. Synchronisation, Körpererleben und mentalisierendes Verstehen sind keine rein therapeutischen Methoden, sondern essenzielle Elemente professioneller Beziehungsgestaltung im Schulalltag. Die Fähigkeit zur mentalisierenden Beziehungsgestaltung ist somit keine zusätzliche Kompetenz, sondern eine zentrale Voraussetzung für pädagogisches Handeln, gerade in emotional herausfordernden Situationen.

Schule sollte sich zunehmend zu einem Raum entwickeln, in dem Lernen körperlich verankert ist und Beziehungsarbeit als Kernaufgabe begriffen wird, so dass sich Kinder und Erwachsene in ihrer Würde und Verletzlichkeit begegnen können. Die Perspektive der mentalisierungsbasierten Psychomotoriktherapie bietet dabei eine fundierte Grundlage, um Lernen als ganzheitlichen, beziehungs- und körperbasierten Prozess zu verstehen, in dem affektive Resonanz, körperliches Erleben, Selbstregulation und Perspektivübernahme eng miteinander verbunden sind. Insbesondere für Kinder mit besonderem Förderbedarf im sozialen und emotionalen Bereich eröffnet dieser Zugang neue Handlungsspielräume zwischen Irritation und Verstehen sowie zwischen Verhalten und innerem Erleben. Daraus ergeben sich wichtige Überlegungen für das Schweizer Schulsystem: Beziehungsarbeit und psychische Sicherheit sollten als strukturelle Führungsaufgabe verankert werden, Mentalisierung und Körperwahrnehmung sollten integrale Bestandteile der Ausbildung pädagogischer Fachpersonen sein und inklusive Schulkonzepte sollten emotionale und körperliche Aspekte zunehmend systematisch berücksichtigen. Eine Schule, die Beziehung als konstitutives Element von Bildung versteht, schafft Räume, in denen Kinder und Erwachsene sich in ihrer Verletzlichkeit und Lebendigkeit begegnen können. Mentalisierung im Dialog mit dem Körper wird so zu einer

pädagogischen Haltung und einem professionellen Instrument, das Beziehungsarbeit vertieft und Lernprozesse nachhaltig verankert.

Literatur

- Allen, Jon G./Fonagy, Peter/Bateman, Anthony W. (2016): Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Altmann, Uwe (2013): Synchronisation nonverbalen Verhaltens. Weiterentwicklung und Anwendung zeitreihenanalytischer Identifikationsverfahren. Wiesbaden: Springer VS.
- Ambass, Dagmar/Langnickel, Robert (2022): Das unbewusste Körperbild. In: Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 45(3/4), S. 16–19.
- Aranzabal, Alvaro Beñaran (2022): Psychomotorische Grundprinzipien als Anregung für eine aktive Pädagogik. In: Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 45(3/4), S. 33–40.
- Bauer, Joachim (2006): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen. 22. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Barsalou, Lawrence W. (1999): Perceptual symbol systems. In: Behavioral & Brain Sciences, 22, S. 577–609.
- Bernieri, Frank, J./Rosenthal, Robert. (1991). Interpersonal coordination: Behavior matching and interactional synchrony. In Robert Stephen Feldman & Bernard Rimé (Eds.), Fundamentals of nonverbal behavior. Cambridge: Cambridge University Press, S. 401–432.
- Beck, Erwin/Baer, Matthias/Guldimann, Titus/Bischoff, Sonja/Brühwiler, Christian/Müller, Peter/Niedermann, Ruth/Rogalla, Marion/Vogt, Franziska (2008): Adaptive Lehrkompetenz: Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster & New York: Waxmann.
- Bischoff, Anne/Menke, Ricarda/Madeira Firmino, Nadine/Sandhaus, Mareike/Ruploh, Brigitte/Zimmer, Renate (2012): Sozial-emotionale Kompetenzen – Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung. Osnabrück: nifbe, Themenheft 12, S. 15.
- Bräuninger, Iris/Widmer, Ilona (2020): Psychomotoriktherapie zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Schulkindern. Ergebnisse einer schweizweiten Online-Umfrage. In: Motorik, 3, 43. Jg., S. 134–143. <https://doi.org/10.2378/mot2020.art24d>.
- Broschmann, Daniel/Fuchs, Thomas (2019): Zwischenleiblichkeit in der psychodynamischen Psychotherapie. In: Forum der Psychoanalyse, 36, S. 459–475. <https://doi.org/10.1007/s00451-019-00350-z>.
- Choi-Kain, Lois W./Gunderson, John G. (2008): Mentalization: Ontogeny, assessment, and application in the treatment of borderline personality disorder. In: American Journal of Psychiatry, 165(9), S. 1127–1135. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2008.07081360>.

- Damasio, Antonio (2003): *Der Spinoza Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen*. München: List.
- Denham, Susanne Ayers/Burton, Rosemary (2004): *Social und Emotional Prevention and Intervention. Programming for Preschoolers*. New York: Springer Nature.
- Durlak, Joseph A./Weissberg, Roger P./Dymnicki, Allison B./Taylor, Rebecca D./Schellinger, Kriston B. (2011): The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. In: *Child Development*, 82(1), S. 405–432.
- Fischer, Christian/Rott, David/Veber, Marcel (2014): Diversität von Schüler/-innen als mögliche Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen im Unterricht. In: *Lehren und Lernen*, 40, S. 22–28.
- Fischer, Klaus (2019): *Einführung in die Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt.
- Fischer, Klaus (2016): Lernen als Erkundungsaktivität im Kindesalter. In: Weiß, Ottmar/Voglsinger, Josef/Stuppacher, N. (Hrsg.): *Lernen verstehen* (S. 65-84). München: Ernst Reinhardt.
- Florin, Margaretha/Lütolf, Annette/Wyder, Angela (2015): Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen erfolgreich in die Schule integrieren. In: *Heilpädagogische Forschung*, 41(1).
- Fonagy, Peter/Gergely, György/Jurist, Elliot L./Target, Mary (2018): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. 6. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grewe, Norbert (2017): Soziale Interaktion und Klassenklima. In: Schweer, Martin K. W. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Wiesbaden: Springer, S. 547-560.
- Hildebrandt-Stratmann, Reiner/Laging, Ralf (2013): *Körper, Bewegung und Schule*. Bd. 1 und 2. Immenhausen: Prolog.
- Hölter, Gerd (2002): Beziehungsgestaltung in der Psychomotorik. In: Mertens, Krista (Hrsg.): *Psychomotorik – Grundlagen und Wege der Förderung*. Dortmund: modernes Lernen, S. 77-86.
- Jahnke, Ingeborg/Julius, Henri/Wolfberg, Pamela/Matthes, Erzsébet/Schade, F./Neufeld, D. (2016): *Integrated Play and Drama Groups for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders*. In: Tebartz van Elst, Ludger/Noterdaeme, Michele/Poustka, Luise (Hrsg.): *Wissenschaftliche Tagung Autismus-Spektrum* Freiburg. Frankfurt am Main: WGAS.
- Julius, Henri (2014): Bindung, Entwicklung und bindungsgeleitete Interventionen. In: *Behinderte Menschen*, 37(6), S. 3–20.
- Julius, Henri/Beetz, Andrea/Kotrschal, Kurt/Turner, Dennis C./Uvnäs-Moberg, Kerstin (2014): Bindung zu Tieren. Psychologische und neurobiologische Grundlagen tiergestützter Interventionen. Göttingen: Hogrefe.
- Keysers, Christian (2013): *Unser empathisches Gehirn. Warum wir verstehen, was andere fühlen*. München: Bertelsmann.
- Kreuzer, Tillmann F./Erne, Jakob/Behringer, Noëlle/Turner, Agnes/Brauner, Felix/Gingelmaier, Stephan/Müller, Lisa-Marie/Nolte, Tobias/Schwarzer, Nicola-Hans/Beyer, Anna/Kirsch, Holger (2023): Mentalisieren als psychosoziale Impfung in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 72(1), S. 14–22. <https://doi.org/10.13109/prkk.2023.72.1.14>

- Lapierre, André/Aucouturier, Bernard (1998): Die Symbolik der Bewegung: Psychomotorik und kindliche Entwicklung. München: Ernst Reinhardt.
- Lienert, Sonja/Sägesser, Judith/Spiess, Heidi (2010): Bewegt und selbstsicher. Psychomotorik und Bewegungsförderung in der Eingangsstufe. Bern: Schulverlag Plus.
- Lohmann, Christa/Prose, Friedemann (1975): Organisation und Interaktion in der Schule: Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Luyten, Patrick/Nijssens, Liesbet/Fonagy, Peter/Mayes, Linda C.; (2017): Parental reflective functioning: Theory, research, and clinical applications. In: *The Psychoanalytic Study of the Child*, 70(1), S. 174–199. <https://doi.org/10.1080/00797308.2016.1277901>
- Maier Diatara, Lucia/Gasser-Haas, Olivia/Link, Pierre-Carl (2025): Mentalisieren in der Psychomotoriktherapie. Gelingende Beziehung mit sich selbst und anderen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. [im Erscheinen]
- Masten, Ann S. (2014): Global perspectives on resilience in children and youth. In: *Child Development*, 85, S. 6–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Nasio, Juan D. (2011): Mein Körper und seine Bilder. Wien: Turia + Kant.
- Nolte, Tobias (2018): Epistemisches Vertrauen und Lernen. In: Gingelmaier, Stephan/Taubner, Svenja/Ramberg, Axel (Hrsg.): *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 157–172.
- Petermann, Franz/Schmidt, Martin H. (2006): Ressourcen – ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspathologie? In: *Kindheit und Entwicklung*, 15, S. 118–127. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.15.2.118>
- Psychomotorik Schweiz (2023): Psychomotorik. In: <https://www.psychomotorik-schweiz.ch/psychomotorik/kinder-und-jugendliche> [Zugriff: 12.03.2024].
- Rauh, Bernhard (2023): Die intensivpädagogische Triade: Beziehung – Strukturierung – Mentalisierung. In: *EREV. Evangelische Jugendhilfe*, 100(2), S. 72–81.
- Schultz-Venrath, Ulrike (2015): *Lehrbuch Mentalisieren. Psychotherapien wirksam gestalten*. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Solenthaler, Anja/Nideröst, Melanie/Gasser-Haas, Olivia (2024). Mentalisieren unter Einbezug der Körperlichkeit als Kernelement der Psychomotoriktherapie. In Link, Pierre-Carl/Behringer, Noëlle/Turner, Agnes/Kreuzer, Tillmann F./Schwarzer Nicola-Hans (Hrsg.), *Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik: Bildungsraum Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 370–388.
- Schwarzer, Nicola-Hans/Behringer, Noëlle/Beyer, Anna/Gingelmaier, Stephan/Henter, Melanie/Müller, Lisa-Marie/Link, Pierre-Carl (2023): Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – ein narratives Review. In: *ESE*, 5, S. 90–102. <https://doi.org/10.35468/6021-06>
- Slade, Arietta (2005): Parental reflective functioning: An introduction. In: *Attachment & Human Development*, 7(3), S. 269–281. <https://doi.org/10.1080/14616730500245906>.
- Slepian, Michael L. (2015): Disentangling multimodal processes in social categorization. In: *Cognition*, 136, S. 396–402.
- Schultz-Venrath, Ulrich (2021): *Mentalisieren des Körpers*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Sperber, Dan/Clément, Fabrice/Heintz, Christophe/Mascaro, Olivier/Mercier, Hugo/Origgi, Gloria/Wilson, Deirdre (2010): Epistemic vigilance. In: *Mind & Language*, 25(4), S. 359–393.
- Stangl, Werner (2018): Was ist Soziometrie? In: Werner Stangls Arbeitsblätter <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Soziometrie.shtml> [Zugriff: 09.03.2025].
- Tschacher, Wolfgang/Storch, Maja (2010): Embodiment und Körperpsychotherapie. In: Künzler, Andreas/Böttcher, Claudia/Hartmann, Romana/Nussbaum, Marie-Helen (Hrsg.): *Körperzentrierte Körperpsychotherapie im Dialog*. Wiesbaden: Springer, S. 161–176.
- Wang, Ming-Te/Degol, Jessica L./Amemiya, Jamie/Parr, Alyssa/Guo, Jiesi (2020): Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. In: *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Warwas, Jana/Hertel, Silke/Labuhn, Andju Sara (2011): Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen im Grundschulunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), S. 854–867. <https://doi.org/10.25656/01:8785>.
- Weinert, Franz E. (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. In: *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz*, 2, S. 1–16.
- Welsche, Mone (2018): *Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Thomsen, Tamara/Lessing, Nora/Greve, Werner/Dresbach, Stefanie (2018): Selbstkonzept und Selbstwert. In: Lohaus, Arnold (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Wiesbaden: Springer, S. 91–111.