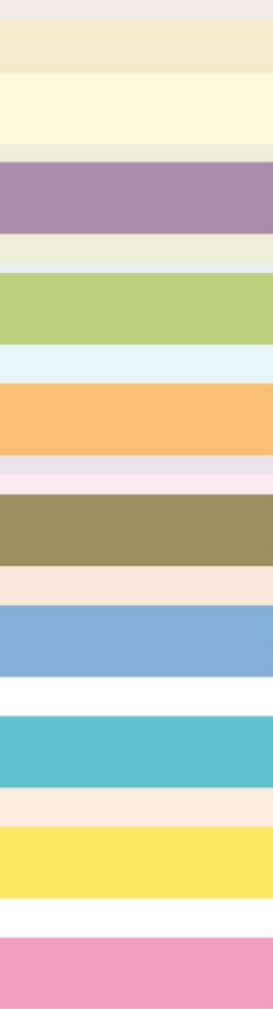


# Psychoanalytische Pädagogik: Perspektiven auf das kindliche Spiel

Tillmann F. Kreuzer, Robert Langnickel,  
Noëlle Behringer, Pierre-Carl Link (Hrsg.)

Schriftenreihe der DGfE-Kommission  
**Psychoanalytische Pädagogik**



**DGfE** Deutsche Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

Psychoanalytische Pädagogik:  
Perspektiven auf das kindliche Spiel

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

## *Band 18*

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

Tillmann F. Kreuzer  
Robert Langnickel  
Noëlle Behringer  
Pierre-Carl Link (Hrsg.)

Psychoanalytische Pädagogik:  
Perspektiven auf das kindliche Spiel

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2024

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 Kindliches Spiel der DGfE Kommission Psychoanalytische Pädagogik, 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

© 2024 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.  
[www.budrich.de](http://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/10.3224/84743069>).

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

ISBN 978-3-8474-3069-8 (Paperback)  
eISBN 978-3-8474-3204-3 (PDF)  
DOI 10.3224/84743069

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)

# Inhalt

*Tillmann F. Kreuzer, Robert Langnickel, Nöelle Behringer & Pierre-Carl Link*

Das Spiel als Via Regia zum Erleben von Kindern und Jugendlichen –  
Hinführung und Perspektiven auf das Spiel aus psychoanalytischer  
und pädagogischer Sicht ..... 9

## 1 Grundlagen des kindlichen Spiels

*Reinhard Fatke*

Das Kinderspiel zwischen Fantasie und Thrill –  
Eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive ..... 21

*Gerd E. Schäfer*

Gedankenspiele ..... 39

*Stine Albers*

Das Spiel und sein Bildungspotenzial ..... 57

*Bernd Traxl*

Capacity to play. Zur Bedeutung und Entwicklung von Spielfähigkeit ..... 65

## 2 Computerspiel

*Katharina Mittlböck*

Gaming als Möglichkeitsraum für Erinnerung. Wenn  
psychoanalytische Pädagogik versucht, digitale Spiele zu verstehen. .... 85

*Christin Reisenhofer*

„Auf einmal war das Fass voll, auf einmal konnte ich nicht mehr ...“ –  
Vom Computerspielen Adoleszenter in der (Covid-19-) Krise ..... 99

*Ulrich Theobald*

Potenziale digitaler Spielewelten für Kinder mit motorischen  
Beeinträchtigungen ..... 113

### **3 Spiel in pädagogisch-therapeutischen Ansätzen**

*Stefanie Pietsch*

Entwicklung und Erprobung eines interaktiven Brettspiels  
„Wellenheld“ als Intervention für Kinder und Jugendliche  
krebskranker Eltern ..... 125

*Lucia Maier Diatarà, Robert Langnickel, Tillmann F. Kreuzer &  
Pierre-Carl Link*

Von Prinzessinnen und Drachen: Wie Bewegung und Spiele die  
emotionale Entwicklung und die Beziehungsfähigkeit von Kindern  
fördert. .... 141

*Barbara Neudecker*

Zur Bedeutung des kindlichen Spiels in der Traumapädagogik..... 159

*David Zimmermann*

„Kindliches Spiel“ im Rahmen sozialer Trainingsprogramme? ..... 173

*Achim Würker*

Spiel mit Wörtern – Überlegungen zur Funktion von literarischem  
Schreiben. Am Beispiel einer schulischen Arbeitsgemeinschaft. .... 187

## 4 Diskursfeld Psychoanalytische Pädagogik

*Lisa Janotta*

Empirische Forschung mit psychoanalytisch orientierten Methoden:  
ein Überblick über theoretische Zugänge..... 203

*Yannick Zengler*

Die Bedeutung sexueller Fantasien in sexualpädagogischen  
Kontexten: Eine kritische Kommentierung über Versuche der  
Neutralisierung von Fremdheitserfahrungen als Verhinderung von  
sexueller Bildung ..... 219

Autorinnen und Autoren ..... 233

# Von Prinzessinnen und Drachen: Wie Bewegung und Spiele die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern fördern

*Lucia Maier Diatara, Robert Langnickel, Tillmann F. Kreuzer & Pierre-Carl Link*

**Zusammenfassung:** Anhand einer Fallvignette soll in diesem Artikel illustriert werden, wie die Psychomotoriktherapie über die Körpererfahrung, die Bewegung, das Spiel und das Mentalisieren ein vielfältiges Umfeld bietet, um Kinder in der Entwicklung von sozio-emotionalen und kognitiven Kompetenzen zu unterstützen.

**Schlüsselwörter:** Mentalisieren, Fantasienspiel, sinnverstehende Psychomotoriktherapie, sozio-emotionale Entwicklung.

**Abstract:** This article uses a case vignette to illustrate how psychomotor therapy offers a diverse environment for supporting children in developing socio-emotional and cognitive skills through physical experience, movement, play and mentalization.

**Keywords:** Mentalization, fantasy play, Psychomotor Practice Aucouturier, socio-emotional development.

# Die soziale und emotionale Entwicklung im Kontext der sinnverstehenden und mentalisierenden Psychomotoriktherapie

Emma, 5 Jahre alt, wird von der pädagogischen Fachkraft des Kindergartens in der Psychomotoriktherapie angemeldet. Für Emma sei es schwierig, mit anderen Kindern im Kindergarten zusammenspielen. Sie spiele für sich allein gerne Fantasie- und Rollenspiele. Wenn ein anderes Kind mitspielen möchte, muss es sich an ihre Anweisungen halten, ansonsten komme es schnell zu Konflikten. Auch sei sie ihr als Lehrperson<sup>1</sup> gegenüber sowie gegenüber Lernarrangements und anderen Spielformen desinteressiert. Sie beteilige sich kaum am Unterricht oder an freien Gruppenaktivitäten und mache nur das, was sie interessiert. Im Turnen oder draußen im Freispiel sei es besser. Da bewege sie sich und spiele sie zwar auch lieber allein, hätte aber Freude an der Bewegung und sei zugänglicher. Die Lehrperson fragt sich, wie Emma mehr von den Lernangeboten profitieren und sich emotional und sozial öffnen könnte. Die Psychomotoriktherapie solle Emma dabei unterstützen, sich besser im Kindergartenalltag einzubringen.

Anhand dieses Beispiels soll verdeutlicht werden, wie Kinder über die Körpererfahrung, die Bewegung, das Spiel und das Mentalisieren in der Entwicklung von sozio-emotionalen und kognitiven Kompetenzen gestärkt werden können.

## Psychomotorik als integrale Verbindung von Fühlen, Denken und Handeln

Die Psychomotoriktherapie in der Schweiz ist ein körper-, bewegungs- und spielorientiertes Angebot für Kinder und Jugendliche der Primarschule zwischen fünf und zwölf Jahren mit Förderbedarf in den Bereichen der sozialen, emotionalen und motorischen Entwicklung (Psychomotorik Schweiz 2023). Laut der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS; Hölling et al. 2014; Klipker et al. 2018) kann jedes fünfte Kind (d.h. 20,0%) als psychisch auffällig eingestuft werden, gemessen an Faktoren wie emotionale Probleme, Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen, Verhaltensprobleme und Hyperaktivität. Nach außen gerichtete (externalisierend) und nach

---

1 Anm. d. Verf.: In der Schweiz werden auch Kindergärtner:innen als Lehrpersonen bezeichnet. Der Kindergarten gilt in der Schweiz auch als Unterricht und Teil der Schule.

innen gerichtete (internalisierend) Verhaltensprobleme gehen dabei häufig mit unzureichenden sozialen und emotionalen Kompetenzen einher (Cillesen/Bellmore, 2004; Eisenberg et al. 2011).

Die Psychomotoriktherapeut:innen unterstützen das Kind entsprechend seiner individuellen Entwicklungsbedürfnisse darin, die Herausforderungen der Schule und des Alltags zu bewältigen. Die Intervention findet im therapeutischen Einzel- und Kleingruppensetting statt und führt auch präventive Projekte im Klassenverband durch. Grundhaltung der Psychomotoriktherapie ist die Annahme, dass Fühlen, Denken und Handeln untrennbar miteinander verbunden sind, sich gegenseitig beeinflussen und aufeinander einwirken (Zimmer 2012). Zimmer betrachtet weiterhin die Psychomotoriktherapie als Einheit körperlich-motorischer und psychisch-mentaler Prozesse (ebd.). Ihrer Auffassung nach ist jeder Mensch eine psychomotorische Einheit aus körperlichen und mentalen Aspekten, wodurch jede Bewegung zwangsläufig von psychischen oder emotionalen Prozessen begleitet wird (Zimmer 2019). Die Entwicklungspsychologie, die Sozialisationsforschung und die Psychoanalyse sind wichtige Bezugstheorien und Grundlagen für die Psychomotoriktherapie als Disziplin, Profession und Praxis. Die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen für das konkrete pädagogische und therapeutische Handeln sind allerdings unterschiedlich (Esser 2020). Der spielerische Zugang der Psychomotorik zielt darauf ab, die Gesamtpersönlichkeit zu stärken und eine breite Entwicklungsförderung zu ermöglichen (Zimmer et al. 2012). Eine tragfähige und zuverlässige Beziehung zwischen der Psychomotoriktherapeut:in und dem Kind ist wesentlich sowie die Bedeutung des Körpers, da er die Voraussetzung für jede Bewegung und gleichzeitig der Ort ist, wo das Erleben auf kognitiven, sozialen und emotionalen Ebenen stattfindet (Fischer 2019). Alle über den Körper und die Bewegung gemachten Erfahrungen prägen auch immer andere Entwicklungsbereiche. So bietet die psychomotorische Praxis Raum, den eigenen Körper intensiv zu erleben, kommunikativ und kreativ zu sein (Esser 2020). In der Psychomotoriktherapie fließen im Umgang mit psychosozialen Beeinträchtigungen auch nicht-spezifisch psychomotorische Ansätze aus psychotherapeutischen Konzepten mit ein, welche über den Einsatz von Spiel und Bewegung hinausführen (Bräuninger/Widmer 2020). So werden etwa auf psychotherapeutische Verfahren zurückgegriffen werden kann, wie exemplarisch das Kinderpsychodrama oder das Sandspiel.

Der Einbezug des sinnverstehenden Ansatzes nach Aucouturier, verbunden mit dem Mentalisierungskonzept, könnte aus unserer Sicht eine inhaltliche Lücke bezüglich der Vorgehensweise im Umgang mit psychosozialen Beeinträchtigungen in der aktuellen Debatte schließen.

## Der sinnverstehende Ansatz «Symbolique du mouvement»

Der sinnverstehende Ansatz entstand in den 1970er Jahren durch die Arbeiten von André Lapière, einem französischen Psychomotoriker und Bernard Aucouturier, der am Anfang seiner Berufsbiographie als Sportlehrer gearbeitet hat. Lapière und Aucouturier entwickelten ein Konzept der Psychomotorik basierend auf der Idee, dass Bewegung einen sinnvollen Ausdruck von inneren emotionalen Zuständen (Emotionen, Bedürfnisse und Erfahrungen) darstellt. Nicht das Gelingen einer bestimmten Übung oder das Beseitigen eines Symptoms steht im Vordergrund, sondern die kreative Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes an sich (Lapière/Aucouturier 1998). Die psychische Reife des Kindes rückt als Voraussetzung für eine gelungene Persönlichkeitsentwicklung ins Zentrum (Esser 2020). Dabei wird die äussere Bewegung des Kindes als Ausdruck seines inneren Bewegt-seins und seiner affektiv-emotionalen Lebensgeschichte gesehen und gründet in einem Menschenbild, welches das Kind mit seiner Eigenart und unwiederholbaren Lebensgeschichte annimmt. Als Konsequenz räumen Lapière und Aucouturier den spontanen Aktivitäten der Kinder zunehmend Freiraum ein und richteten den Blick auf deren Ressourcen: „Nur darüber kann sich die pädagogische Beziehung entspannen, die Situation weniger dramatisch werden und das Kind Vertrauen und Sicherheit wiederfinden“ (Lapière und Aucouturier 1998: S. 20). Die Rolle und Aufgabe des/der Psychomotoriktherapeut:in ist demzufolge weniger, die Stunden aktiv zu gestalten und Angebote zur Förderung bereitzustellen, sondern die jeder spontanen Handlung innewohnende Symbolik zu verstehen und den Prozess des Kindes zu begleiten. Der/Die Therapeut:in muss sich bei dieser Arbeitsweise bewusstwerden, welche Rolle oder Status sie/er aus der Sicht des Kindes verkörpert, unabhängig davon, wie sie/er sich erlebt. Es geht darum zu verstehen, wie sie/er von dem Kind erlebt wird und um den Status, den das Kind ihr/ihm gibt, wie auch immer sie/er sich verhält. Was hier auf der Handlungsebene und nicht, wie auf der verbalen Ebene in der Psychoanalyse, wiederbelebt wird, ist die Möglichkeit, eine Übertragungsbeziehung einzugehen und Projektionen der Kinder zuzulassen (Lapière/Aucouturier 1998). So kann die symbolische Dimension spontanen motorischen Verhaltens (Aktionalität) ein verändertes Verständnis in Bezug auf das Verhalten des Kindes vermitteln. Neben dem Körperausdruck wird auch das symbolische Spiel des Kindes als Möglichkeit der Projektion betrachtet. Spiele ermöglichen den Kindern, ihre Eigenart zu entfalten, ihre Persönlichkeit autonom zu entwickeln und ihre Fantasien zum Ausdruck zu bringen (Esser 2020). Das Spiel ermöglicht dem Kind, Emotionen und Erfahrungen auf eine nonverbale, symbolische Weise zu repräsentieren und auszudrücken.

Ein Grundprinzip der Psychomotorik nach Aucouturier ist, dass die Fachpersonen Spiegel der Handlungen des Kindes sein sollen (Aranzabal 2022) – eine Haltung, welche auch das Mentalisierungskonzept mit der Affektspiegelungstheorie aufgegriffen hat (Behringer, 2021).

Nonverbale Signale, Körperausdruck, Körperspannung, Spielverhalten und Erregungsniveau geben in der Psychomotoriktherapie wichtige Hinweise für das Verstehen von Emotionen und Gedanken. Das Konzept stützt sich dabei auf zwei psychoanalytische Grundprinzipien: erstens das Konzept der Übertragung und zweitens auf die Beschäftigung mit dem Körperbild. Mit der Übertragung im Feld der Psychomotorik zu arbeiten, bedeutet, dass wir uns bewusst machen müssen, was wir fühlen und wie wir die Handlungen der Kinder erleben (Aranzabal 2022). Das Körperbild, welches grundverschieden ist vom Körperschema (Ambass/Langnickel 2022), ist das Resultat der gelebten Erfahrungen mit dem Anderen und ist das Ergebnis von Beziehungserfahrungen des Kindes mit seinen Bezugspersonen in einer Zeit, in der das Kind die Sprache noch nicht umfassend beherrschte (Nasio 2011; Ambass/Langnickel 2022).

Der Aufbau von positiven Bildern über sich selbst wird als eine wichtige Entwicklungsaufgabe verstanden (Lienert et al. 2010). Durch die Einbindung von Körper und Bewegung werden Kindern Möglichkeiten geboten, Erfolge zu erleben und sich ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst zu werden. Dies stärkt ihr Selbstkonzept (Lienert et al. 2010).

Dieser im deutschen Sprachraum wenig praktizierte Ansatz (Ausnahmen sind bspw. in Deutschland das Zentrum für Aus- und Fortbildung in Psychomotorischer Praxis Aucouturier ZAPPA in Bonn), ermöglicht einen tiefen Einblick in die psychische Welt eines Menschen. Die Idee, dass Bewegung auch ein Medium ist, um auf unbewusste emotionale und affektive Zustände zuzugreifen, grenzt sich gegenüber dem Instrumentalisieren von Bewegung ab. Der Ansatz kann im Umgang mit Verhaltensschwierigkeiten für die Psychomotorik zunehmend an Bedeutung gewinnen, um einem zu stark funktionalen und kompetenzorientierten Ansatz eine verstehende Haltung respektive das Nicht-Verstehen und Nicht-Wissen, sowie eine Betonung des Erlebens und nicht des Lernens gegenüberzustellen. Eine psychodynamisch entwicklungsorientierte Perspektive würde durch diese Perspektive gestärkt in der Psychomotoriktherapie als Disziplin, Profession und Praxis. Der Bezug zum Mentalisierungskonzept ermöglicht als Brücke zwischen lerntheoretischen und kognitionspsychologischen sowie psychodynamischen Ansätzen zu vermitteln.

## Mentalisieren oder: was Aucouturier tat, von dem er aber nicht wusste, dass er es tat

Die Theorie des Mentalisierens wurde insbesondere von den britischen Psychoanalytiker:innen Peter Fonagy, Mary Target und Anthony Bateman in den 1990er Jahren entwickelt. Sie postulieren, dass die Fähigkeit zur Mentalisierung essenziell für gesunde zwischenmenschliche Beziehungen und psychische Gesundheit ist. Die Fähigkeit zur Mentalisierung ermöglicht es einer Person, die eigenen Gedanken und Gefühle sowie die anderen Menschen zu verstehen und zu interpretieren. Über das Mentalisieren wird es möglich, „sich selbst von aussen und andere von innen zu betrachten“ (Allen et al. 2016: S. 393). Die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit beginnt in der frühen Kindheit durch die Wechselwirkung zwischen dem Kind und seinen direkten Bezugspersonen. Ein wichtiger Baustein in der Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit ist die markierte Affektspiegelung durch die frühkindlichen Bezugspersonen. Die Eltern des Kindes geben als Reaktion auf einen emotionalen Zustand des Kindes eine stark akzentuierte Antwort, sie spiegeln die kindlichen Affekte besonders deutlich, was auch als Markierung bezeichnet wird. Hierdurch erlernt das Kind einen wichtigen Zugang zu seinen eigenen Emotionen. Mentalisierung ist ein komplexer Prozess und basiert auf der Bildung von mentalen Repräsentationen von sich selbst und anderen. Die Qualität der Beziehung zwischen dem Säugling und seinen Bezugspersonen ist dabei von großer Bedeutung, da das responsive Mentalisieren die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit und Affektregulation des Kindes fördert (Fonagy et al. 2018). Die aus Erfahrungen gemachten Repräsentationen dienen als Grundlage für die soziale Interaktion. Der Kontext und die Qualität erlebter zwischenmenschlicher Beziehungen beeinflusst die Art und Weise, wie Mentalisierung sich entwickelt und ausgeübt wird.

Das Mentalisierungskonzept verbindet verschiedene theoretische Perspektiven, die die sozio-emotionale Entwicklung eines Menschen beeinflussen. Es ist ein entwicklungsorientiertes Konzept, das sich mit der Fähigkeit beschäftigt, Gedanken, Gefühle, Absichten und Perspektiven von sich selbst und anderen Menschen zu verstehen und zu interpretieren. Es geht dabei um die Fähigkeit, zu erkennen, wie eigene Gedanken, Gefühle und Interpretationen soziale Situationen beeinflussen. Die Mentalisierungsfähigkeit ist ein wichtiger Aspekt auch für psychotherapeutische und pädagogisch-professionelle Handlungskompetenz (Kreuzer et al. 2023). Psychoanalytische Modelle wie die Bindungstheorie und sozial-kognitionstheoretische und anthropologische Theorien bilden die transdisziplinäre Grundlage dieses Brücken- oder Umbrella-Konzeptes (Schultz-Venrath 2015). Die mentalisierungsbasierte Haltung legt den Fokus auf direkte Erfahrungen und dem subjektiven Erleben und versucht

die Bedeutung von Erfahrungen zu ergründen und zu verstehen, anstatt sie nur zu beschreiben oder zu erklären. Psychologische Phänomene werden im Kontext ihres gesamten Sinnzusammenhangs betrachtet und interpretiert. Es geht darum, die Welt aus der Perspektive der betroffenen Person zu verstehen und sich dabei der eigenen Subjektivität und Perspektiveneinnahme bewusst zu sein. Durch diesen Prozess können in interaktionellen Prozessen die eigenen und fremden psychischen/mentalenen Zustände (wie etwa persönliche Wünsche, Bedürfnisse, Gefühle, Überzeugungen) als dem menschlichen Verhalten zugrunde liegend gelesen werden (Fonagy et al. 2018): „Mentalisierungsfokussiertes Arbeiten zeichnet sich durch die Haltung des Nicht-Wissens und der steten Exploration an mentalen Zuständen des Gegenübers aus“ (Kreuzer et al. 2023: S. 16). Empathie und Perspektivenwechsel sind entscheidende Elemente für die Förderung von Mentalisierung in sozialen Interaktionen. Empathie ermöglicht es, die emotionalen Zustände anderer zu erfassen, während der Perspektivenwechsel die Fähigkeit erweitert, die Welt aus der Sicht anderer zu verstehen. Hierbei ist auch die Technik der markierten Affektspiegelung hilfreich. Sollten bei den Bezugspersonen des Kindes Störungen der Affektspiegelungen aufgetreten sein, kann in der (heil-)pädagogischen und therapeutischen Arbeit die Fachperson durch Affektspiegelung die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit unterstützen.

Eine gelingende Mentalisierungsfähigkeit ermöglicht, die eigenen mentalen Zustände und die mentalen Zustände anderer zu verstehen und fördert die Fähigkeit, die Dynamik zwischen eigenen und fremden mentalen Zuständen zu reflektieren. Sie unterstützt die Fähigkeit, eine kohärente Geschichte über sich selbst und andere zu entwickeln. Sie ist Grundlage für gelingende und befriedigende Beziehungen und trägt zur Selbstregulation bei (Schwarzer et al. 2021). Die Idee, dass Mentalisieren gelingende Beziehungen fördert geht auf Peter Fonagy und im deutschsprachigen Raum auf Svenja Taubner zurück. Taubner (2015) beschreibt, dass Mentalisieren es ermöglicht, sich in immer komplexer werdenden sozialen Beziehungen zurechtzufinden. Für die Psychomotoriktherapie kann das Konzept, welches bis anhin eher in psychotherapeutischen Kontexten vertreten war sowohl für die Reflexionsprozesse der Therapeut:innen, als auch für die Entwicklung reflexiver Kompetenzen der Kinder an Bedeutung gewinnen.

Mit dem Begriff „Mentalisieren“ beschrieben wir etwas, das wir glauben, dass Aucouturier praktizierte, obwohl er zur seiner Zeit nichts von diesem Konzept wissen konnte. Wir nehmen an, dass das Mentalisieren einen Wirkfaktor in der Praxis Aucouturier ausmacht, eine Hypothese, die selbstverständlich durch weitere Forschung erst elaboriert werden muss.

## Wie können der psychomotorische Ansatz von Aucouturier und das Konzept des Mentalisierens die Handlungsansätze der Psychomotoriktherapie in Bezug auf sozio-emotionale Förderung erweitern?

Besonders, wenn es um die ganzheitliche Entwicklung geht, können beide Ansätze zusammen eine umfassendere psychodynamische und interdisziplinäre Sichtweise auf die Entwicklung von Individuen bieten. Sie tragen im pädagogisch-therapeutischen Kontext dazu bei, die körperliche, emotionale und kognitive Dimension der Entwicklung effektiv unter Einbezug der Lebensgeschichte des Kindes zu unterstützen. Für der/die Psychomotoriktherapeut:in ist die Mentalisierungsfähigkeit für eine erfolgreiche zwischenmenschliche Beziehungen unerlässlich, da sie die Empathie und das Verständnis für die Perspektiven anderer unterstützt, die „eigene Person und die Beziehung zum Gegenüber mit in den Blick nimmt“ (Ramberg/Kreuzer 2021: S. 505). Das Spiel ist ein entscheidender Bestandteil der kindlichen Entwicklung, das vielfältige soziale und emotionale Fähigkeiten fördert. Gemeinsame Spiele schaffen soziale Interaktionen, die das Verständnis von Beziehungen fördern. Spiele, insbesondere solche, die Rollenspiele beinhalten, ermutigen Kinder, sich in verschiedene Perspektiven zu versetzen. Dies fördert die Entwicklung von Empathie und die Fähigkeit zur Mentalisierung. Kinder können im Spiel lernen, ihre Emotionen zu regulieren und alternative Verhaltensweisen zu entwickeln. Essenziell ist es, eine vertrauensvolle respektive verlässliche Beziehung aufzubauen, was über einen spielerischen Zugang oft schnell gelingt.

Das freie Spiel ist eine vom Kind selbst initiiert Aktivität, die intrinsisch motiviert und absichtslos ist (Stamm 2014). Kinder nutzen das Spiel, um ihre Gedanken, Gefühle und Fantasien auszudrücken. Besonders das Rollenspiel bietet den Kindern eine sichere Umgebung, um ihre Emotionen selbstwirksam zu erleben und zu regulieren. Kinder, wie beispielsweise Emma, können verschiedene emotionale Szenarien durchspielen, setzen sich mit verschiedenen Gefühlen und Erfahrungen auseinander und rekonstruieren symbolisch ihr subjektives Erleben der Realität. „Gerade im (freien) Spiel, dem Königsweg zum Unbewussten des Kindes, birgt diese Haltung durch ihre transparente, immer mit Neugierde in Verbindung stehende Aufgeschlossenheit dem Kind oder Jugendlichen gegenüber, eine Vielzahl von Begegnungsmöglichkeiten“ (Ramberg/Kreuzer 2021: S. 506).

Durch das Mentalisieren erhält der psychomotorische Ansatz Aucouturier eine Aktualisierung und eine evidenzbasierte Fundierung. Das, was an (sinn)verstehenden Ansätzen der Psychomotoriktherapie effektiv und wirksam ist, könnte möglicherweise durch das Mentalisierungskonzept besser erklärt werden. Psychodynamische Ansätze helfen, die sozio-emotionale Förderung

nicht nur einseitig auf Kompetenzorientierung auszurichten, sondern, gleichwohl neben Kompetenzen und Fertigkeiten auch die Unverfügbarkeit des Seins, sowie implizite Bildungsprozesse zu initiieren und anzuerkennen.

## Emma und das Spiel im Fantasieschloss – Eine kasuistische Vignette zur Veranschaulichung

Emma, 5 Jahre alt, hält sich am liebsten in ihrer Fantasiewelt auf. Im Kindergarten, zu Hause und auch in der Psychomotoriktherapie erschafft sie gerne Fantasieschlösser aus Decken und Kissen. Seit kurzer Zeit ist sie in der Einzeltherapie in der Psychomotoriktherapie und inszeniert am liebsten ihre Rollenspiele. Dabei nimmt sie unterschiedlichen Rollen ein. Einmal ist sie eine Prinzessin, eine Ritterin oder ein Drache, je nach Stimmung. In all ihren Rollen nimmt sie schlussendlich immer eine eher mächtige Position ein, die über den Inhalt und Ablauf der Geschichte, die Nähe und Distanz und die Inszenierung bestimmt. Die Psychomotoriktherapeutin spielt oft eine dienende, erfolglose und unterlegene Rolle. Emma erfährt durch die Fantasiespiele unterschiedlichste Emotionen, wie Freude, Stolz, Wut, Dominanz, Kraft. Es zeigen sich aber auch Bedürfnisse nach Geborgenheit, Verwöhnung und Zuwendung. Sie geht in den einzelnen selbst gewählten Rollen ganz auf und ist vollkommen in ihrer Welt. Sie nimmt körperlich und stimmlich viel Raum ein und bewegt sich der Rolle entsprechend kraftvoll, herrisch, fein oder speit Feuer. Sie zeigt im Ausdruck eine große Vielfalt. Die Beziehung zwischen der Therapeutin und Emma findet im Spiel nach ihren Vorgaben statt. Im direkten Kontakt ist Emma schweigsam und zugeknöpft.

Welche sozio-emotionale Herausforderungen bearbeitet Emma möglicherweise in ihrem Verhalten und im Spielgeschehen? Was könnte hinter der Symbolik, dem Bewegungsausdruck und dem Verhalten stehen und sich ausdrücken wollen?

## Wie können die beiden Ansätze hilfreiche Interventionen anbieten?

Die Mentalisierungsfähigkeit und Offenheit der Therapeut:in ist Voraussetzung, um das Verhalten des Mädchens, als auch die eigenen Reaktionen auf

das Kind verstehen zu können. Eine „mentalisinggestützte Haltung beinhaltet somit den Kern des Mentalisierens, nämlich, dass wir nur vermuten können, was andere Menschen denken oder fühlen [...]. Zu dieser Haltung gehört somit zuallererst die Entwicklung einer Toleranz für widersprüchliches Verhalten“ (Ramberg/Kreuzer 2021: S. 508) Weiter drückt sich „eine forschende, neugierige Haltung des Nicht-Wissens“ (Allen/Fonagy/Bateman 2016: S. 239f.) insbesondere durch genaues Beobachten und Wahrnehmen des Kindes aus. Hierdurch können erste Hinweise auf sozio-emotionale Entwicklungsthemen und das Bilden einzelner hypothetischer Szenarien gewonnen werden. Bei all diesen Überlegungen ist es wichtig zu betonen, dass dies hypothetische Szenarien sind. Es ist immer ratsam, solche Überlegungen auf der Grundlage individueller Beobachtungen und unter Einbezug der Lebensgeschichte des Kindes zu treffen und in der Praxis zu überprüfen. Gleichzeitig ist es zentral, sich die eigene subjektive Perspektive auf die Situation und Beziehungsdynamik bewusst zu machen. Könnte Emma beispielsweise Schwierigkeiten haben, ihre Gedanken und Gefühle einzuordnen, zu kommunizieren und zu regulieren? Könnte diese Schwierigkeit zu Konflikten mit anderen führen, die sie umgeht, indem sie allein spielt und kaum Kontakt sucht? Oder befindet sich Emma noch in einem frühen Entwicklungsstadium, in dem die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme noch nicht vollständig ausgereift ist? Kann es sein, dass sie deshalb noch Schwierigkeiten hat, die Sichtweise anderer zu verstehen oder kann es sein, dass Emma bis anhin eher begrenzte Gelegenheiten gehabt hatte, sich mit anderen Menschen und Situationen auseinanderzusetzen? Vielleicht ist Emma unsicher und ängstlich, was dazu führen könnte, dass sie im Spiel dominante Rollen einnimmt? Die beschriebenen Rollenspiele können im Sinne der Mentalisierungstheorie auch als entwicklungsgerechte Form des Als-ob-Spiels zur Verarbeitung mentaler Zustände wie Kontrolle respektive Kontrolliertwerden verstanden werden. Eine Verarbeitung von Erfahrungen des Kontrolliertwerdens im Alltag durch Lehrpersonen kann im Spiel umgekehrt werden.

Es scheint, dass Emma durch ihre Fantasiespiele verschiedene sozio-emotionale Herausforderungen bearbeitet. Die Symbolik, der Bewegungsausdruck und das Verhalten in den Fantasiespielen repräsentieren verschiedene Aspekte ihres inneren Erlebens, die es zu erkunden und zu verstehen gilt, um einen Einblick in ihre emotionalen Bedürfnisse und Bewältigungsmechanismen zu gewinnen. So kann weiter gefragt werden, welche Bedürfnisse Emma durch ihr Spiel zum Ausdruck bringen könnte? Denkbare Antworten wären: Emma hat ein Bedürfnis nach Anerkennung. Die Emotionen überwältigen Emma und ihr Umfeld. Möglicherweise fühlt sie sich unsicher und unverstanden. Vielleicht fühlt sie sich wenig akzeptiert und anerkannt in ihrer Einzigartigkeit. Vielleicht hat sie ein ungestilltes Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Emma ist möglicherweise überfordert im Kontakt mit Gleichaltrigen. Ein Zusammenspiel ist für sie noch zu komplex und sie fühlt sie sich im Kindergarten

unverstanden und ausgeschlossen. Eventuell hat sie ein Bedürfnis nach Sicherheit. Emma nimmt in ihren Rollenspielen oft mächtige Positionen ein, was darauf hindeuten könnte, dass sie in ihrem realen Leben nach einem Gefühl von Kontrolle und Ordnung sucht. Wenn man mentalisierungsbasiertes Verhalten als interpersonelle Reziprozität versteht, dann sind Gruppen- und Institutionsdynamiken und -logiken auch zu berücksichtigen.

## Interventionen zur Förderung der emotionalen Entwicklung und der Beziehungsfähigkeit unter Berücksichtigung des sinnverstehenden und des mentalisierungsbasierten Ansatzes

Wenden wir uns dem Fallbeispiel von Emma wieder zu und arbeiten wesentliche Elemente einer sinnverstehenden und mentalisierungsbasierten Psychomotoriktherapie heraus. Beginnen wir erstens mit etwas Grundsätzlichem, der therapeutischen Haltung. Diese ist innerhalb einer klaren und sicheren Struktur flexibel, offen, neugierig und nicht wissend. Die Interventionen sind an Emmas Bedürfnisse anpasst. Der/die Therapeut:in stellt sich als Beziehungsperson zur Verfügung und ist sich der möglichen Projektionen bewusst.

Die PMT spielt auf Wunsch des Mädchens ihr Lieblingsspiel: Prinzessin und Drache. Sie übernimmt in der Anfangsphase der Therapie bewusst eine erfolglose und unterlegene Rolle. Damit möchte sie den Bedürfnissen und Gefühlswelten von Emma Raum geben und die Basis legen für eine sichere Beziehung.

Emma ist heute ein Drache, und zwar der stärkste aller Drachen. Emma steht vor dem Spiegel, stampft mit den Füßen, faucht, zieht Grimassen und betrachtet freudig ihr Drachenoutfit. Sie lächelt und sieht zufrieden aus. Sie wendet und dreht sich bewundernd hin und her, streckt die Zunge raus und meint, dass sie vollkommen furchterregend sei und alle vor ihr Angst hätten. Nur die Prinzessin weiß, dass der Drache eigentlich ein Lieber ist. Die PMT spielt einen Ritter, der das Schloss der Prinzessin stürmen möchte, um sie zu töten. Er meint, dass er der Stärkste ist, aber das stimmt nicht, führt Emma aus.

Emma: *«Wenn ich so ein Gesicht mache, hättest du viel Angst und würdest zittern und abhauen!»*

Sie schneidet Grimassen, formt Hände wie Krallen und nimmt eine gespannte Körperhaltung ein.

*«Wenn ich auf den Gong haue und wild hüpfе, musst du mir ganz viel Fressen bringen sonst, fresse ich dich. Wenn ich fauche, dann würde ich Feuer spucken. Du hättest total Schiss in der Hose, echt peinlich.»*

Sie kichert und guckt die Psychomotoriktherapeutin an. Ihre Schultern sacken plötzlich etwas nach vorne, der Blick auf die Füße gerichtet und sie fängt an ihre Hände zu kneten und sagt:

*«Ich mein ja nur».*

Psychomotoriktherapeutin: *«Mm, ich sehe, es ist dir sehr wichtig, dass ich als Ritter richtig viel Schiss in der Hose und gegen den Drachen keine Chance habe? Du bist ein super starker Drache und nur die Prinzessin weiß, dass du lieb bist»*

Emma entspannt sich schaut auf und gestikuliert mit den Händen.

*«Genauso machen wir es. Alle denken, du wärst stark, aber nachher, bin ich der Sieger. Du versuchst das Schloss zu stürmen, aber...(kichert)»*

Ein weiteres wichtiges Element der Psychomotoriktherapie ist zweitens, die Gefühle des Kindes zu erkennen. Aber auch das Nicht-Verstehen und Nicht-Wissen auszuhalten, da mentale Zustände gemäß der Mentalisierungstheorie immer opak sind, ist ein zentraler Aspekt einer mentalisierungsbasierten Psychomotoriktherapie. Ein wichtiges Element der Psychomotiktherapie ist, sich in das Kind einzufühlen aber, im Sinne der Psychoanalyse auch das Unbewusste respektive radikal Fremde anzuerkennen. Die Therapeutin geht respektvoll auf die Gefühle in Emmas Fantasiespiel ein. Sie versucht Emma darin zu unterstützen, eine Verbindung zwischen ihren Gefühlen und den Handlungen herzustellen. Der Körper- und Bewegungsausdruck, die Gesten und die Emotionen sind dabei wichtige Kommunikationsmittel.

Der Drache steht auf einem hohen Mattenberg, der das Schloss symbolisiert. Er faucht, rollt die Augen und speit Feuer, in dem er Chiffontücher auf den Ritter wirft. Der Drache fängt auch an, andere Gegenstände zu werfen und beleidigt den Ritter immer mehr. Der Ritter zittert und fleht den Drachen an, sofort aufzuhören. Er macht sich klein und kriecht auf allen Vieren rückwärts.

Emma: *«Hähä, du Schwächling, du super Blödi, nie bekommst du die Prinzessin, so peinlich, es stinkt!»*

Ritter: *«Ach die Prinzessin hat so ein Glück, der Drachen ist so ein guter Beschützer. Ich traue mich gar nicht und hab Angst. Wie peinlich, ich schäme mich so. Hoffentlich sieht mich niemand.»*

Emma: *«Hähä, Doofi!»*

Psychomotoriktherapeutin: *«Was wohl die Prinzessin sagen würde, wenn der Drache so mit ihr wäre und Sachen nach ihr schmeißt und beleidigt?»*

Emma: *«Die hat mich gern, ...»*

Ritter: *«Jetzt muss ich mich erst mal in Sicherheit bringen, ich bin schwer verletzt!»*

Die Sensibilisierung für die Gefühle anderer und die affektive Perspektivenübernahme ist ein weiteres wesentliches Element: Emma kann bei einer guten Beziehung eingeladen werden, sich probeweise in die Position anderer Figuren in einem Fantasienspielen zu versetzen. Es können Hilfsmittel, wie Puppen oder Tierfiguren eingesetzt werden.

Nach dem Spiel wird Emma angeregt sich auszudrücken und über ihr Erleben zu sprechen. Außenperspektiven können eingebracht werden.

Psychomotoriktherapeutin: *«Zum Abschluss malst du wieder ein Bild über das Spiel.»*

Emma beginnt zu zeichnen. Es ist eine ruhige und friedliche Atmosphäre.

Emma: *«Ich zeichne mich, als ich dich besiegt und mit Feuer bespuckt habe.»*

Sie schaut die Psychomotoriktherapeutin mit großen Augen und einem breiten Lachen an und legt los. Die Psychomotoriktherapeutin schaut ruhig zu.

Psychomotoriktherapeutin: *«Der Drache sieht echt gefährlich aus, ob er wohl wütend ist?»*

Emma: *«Nö, Drachen sind so.»*

Psychomotoriktherapeutin: *«Aha, wie denn?»*

Emma: *«Sie kämpfen immer.»*

Psychomotoriktherapeutin: *«Mmh, aber die Prinzessin findet ihn lieb, wie ist er denn dann?»*

Emma: *«Halt lieb.»*

Psychomotoriktherapeutin: *«Aha, wie denn lieb?»*

Emma: *«Er kämpft halt nicht und schreit nicht rum, ist lieb.»*

Psychomotoriktherapeutin: *«Schreit und kämpft er nicht bei der Prinzessin?»*

Emma: *«Nö, die kocht ihm immer alles, was er möchte, schimpft nie, ist lieb.»*

Das Spiel und der Dialog könnten so weitergehen. Die Psychomotoriktherapeutin strebt danach, das emotionale Erleben von Emma zu erfassen und zu verstehen. Zudem kann sie mit ihrem aktiven Mitspiel sowie dem vorsichtigen Verbalisieren aus ihrer Spielrolle heraus die andere Sichtweise näherbringen.

Schließlich sind viertens Validieren und Modellieren noch zentrale Elemente der Psychomotoriktherapie: Einfühlsames Nachfragen, körperliches und verbales Spiegeln oder auch gezielte Selbstoffenbarungen der Therapeut:in entwickeln die sozialen und emotionalen Fähigkeiten des Mädchens. Der/die Therapeut:in stellt ihre eigene Mentalisierungsfähigkeit modellhaft zur Verfügung. Sie validiert das Selbstbild und die Selbsteinschätzungen des Kindes über wohlwollende und konkret nachvollziehbare Rückmeldungen, sei es verbal oder mit kreativen Mitteln. Sie kann versuchen, die vielfältigen Emotionen, die Emma in ihrer Realität erlebt, in den Therapieraum zu integrieren und kreative Ausdrucksformen wie Malen, Zeichnen in den therapeutischen Prozess zur Bewusstwerdung einbeziehen.

Psychomotoriktherapeutin: *«Ich hatte als Ritter echt Angst. Ich wäre auch gerne so stark wie der Drache gewesen.»*

Emma: *«Ich bin der Drache, weil ich halt stark bin!»*

Psychomotoriktherapeutin: *«Ja, aber auch in Echt, habe mich, als der Drache angefangen Klötze zu werfen, nicht wohl gefühlt. Fast hätte ich aufgehört zu spielen. Was war da mit dem Drachen los?»*

Emma unterbricht das Zeichnen und schaut auf: *«Die machen einfach Quatsch.»*

Psychomotoriktherapeutin: *«Meinst du? Bei der Prinzessin geht's ja.»*

Emma: *«Die hat ihn lieb.»*

Psychomotoriktherapeutin: *«Verrate mir mal, wann der Drache lieb ist. Kann er das gut.»*

Gesamthaft lässt sich, ausgehend von der Spielsequenz mit Emma, folgendes für die emotionalen und soziale Entwicklung zusammenfassen: Im Spiel setzt sich das Kind mit sich selbst, mit seiner dinglichen und personalen Umwelt auseinander. Im Gespräch werden die gegenwärtigen Eindrücke thematisiert, die neuen Erfahrungen über das Mentalisieren integriert. „Es geht darum, dem Kind zu helfen, ein reifer, kommunikativer und kreativer Mensch zu werden“ (Esser 2020: S. 52). Der Körper kann dabei als Spiegel psychischen Erlebens gesehen werden; über ihn bemerkt das Kind seine Befindlichkeit und bringt seine Gefühle und Bedürfnisse zum Ausdruck (Esser 2020).

Die spielerische Intervention entspricht den Spielbedürfnissen von Emma und ihrem Alter. Emma kann über das Spielen, Betrachten, Gewahr werden und Abstandnehmen von überwältigenden Gefühlen neue sozio-emotionale Erfahrungen machen. In dem Beispiel ist Emma in einer Einzelstunde, allerdings könnten Therapiestunden mit einem gleichaltrigen Kind Emma in Zukunft darin unterstützen, unterschiedliche Sichtweisen direkt zu erleben, auszuhandeln und zu verstehen.

## Resümee

Insgesamt schafft die Verbindung des Ansatzes Aucouturiers und der Theorie des Mentalisierens einen ganzheitlichen therapeutischen Rahmen, der die sozio-emotionale Entwicklung und Selbstentfaltung, die Selbstregulation und zwischenmenschliche Beziehungen von Kindern unterstützt. Aucouturiers Ansatz betont die Bedeutung der Bewegung als sinnvollen Ausdruck innerer emotionaler Zustände, während das Mentalisierungskonzept die Fähigkeit zur Reflexion über eigene und fremde mentale Zustände in den Fokus rückt. Wirksamkeitsforschung in Hinblick auf Mentalisieren und den Ansatz Aucouturier steht in der Psychomotoriktherapieforschung noch aus. Die hier entfaltete Per-

spektive bietet aber ein breites psychoanalytisch konturiertes Theorieverständnis, das eine grundlegende Basis für das pädagogisch-therapeutische Arbeiten ermöglichen dürfte. Der psychomotorische Ansatz nach Aucouturier lässt den Kindern Raum und die Möglichkeit, ihre Emotionen, Bedürfnisse und Herausforderungen *symbolisch* über die Einbindung von Fantasie, Bewegung und kreative Ideen auszudrücken. Dies stärkt die Fähigkeit zur Empathie und das Verständnis von sozialen Beziehungen vielfältig und ganzheitlich und erweitert die rein sprachliche Verarbeitung von Emotionen. Dieses steht in Einklang mit den Befunden der vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Interventionsstudie releFANT, welche die Relevanz des Fantasienspiel für die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern festgestellt hat (Weiss/Bossi/Perren 2021).

Da sich Mentalisierungsfähigkeit in der frühen Kindheit entwickelt, sind das freie Spiel, die körperliche Komponente in menschlichen Beziehungen und die Übertragungsbeziehung wichtige Pfeiler, um den symbolischen Ausdruck und das Verhalten eines Kindes in der Tiefe zu verstehen und damit zu arbeiten. Für die Psychomotoriktherapie können diese beide Ansätze als Grundlage dienen, um die reflexiven Kompetenzen der Kinder adäquat über Bewegung und Spiel zu fördern.

# Literatur

- Allen, J. G./Fonagy, P./Bateman, A. W. (2016): *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ambass, D./Langnickel, R. (2022): Das unbewusste Körperbild. Menschen. In: *Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 45, 3/4, S. 16-19.
- Aranzabal, A., B. (2022): Psychomotorische Grundprinzipien als Anregung für eine aktive Pädagogik. Menschen. In: *Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 45, 3/4, 33-40.
- Bräuninger, I./Widmer, I. (2020): Psychomotoriktherapie zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Schulkindern. Ergebnisse einer schweizweiten Online-Umfrage. In: *Motorik* 3, 43. Jg., 134–143, DOI 10.2378 / mot2020.art24d. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Cillessen, A. H./Bellmore, A. D. (2004): Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. In: P. K. Smith/C. H. Hart (Hrsg.): *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford: Blackwell Publishers, S. 355-374.
- Esser, M. (2020): *Beweg-Gründe. Psychomotorik nach Aucouturier*. München: Ernst Reinhardt, 5. Aufl.
- Fischer, K. (2019): *Einführung in die Psychomotorik* (Bde. UTB-Band-Nr.:2239). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG.
- Fonagy, P. (2018). Geleitwort. Eingeschränkte Mentalisierung: eine bedeutende Barriere für das Lernen. In S. Gingelmaier/S. Taubner/A. Ramberg (Hg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 9-13.
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E. L./Target, M. (2018): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta, 6. Auflage.
- Hövel, D. C. (2014): *Adaption und Evaluation des Präventionsprogramms Lubo aus dem All! für Kinder mit hohen Risikobelastungen*. Universität Oldenburg. Zugriff unter <http://oops.uni-oldenburg.de/1918/1/hoelub14.pdf>
- Kreuzer, T. F./Erne, J./Behringer, N./Turner, A./Brauner, F./Gingelmaier, S./Müller, L. M./Nolte, T./Schwarzer, N. H./Beyer, A./Kirsch, H. (2023): Mentalisieren als psychosoziale Impfung in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 72,1, S. 14-22.  
doi.org/10.13109/prkk.2023.72.1.14
- Klipker, K./Baumgarten, F./Göbel, K./Lampert, T./Hölling, H. (2018): Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland–Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. In: *Journal of Health Monitoring*, 3, 3. <https://doi.org/10.17886/RKI-GBE-2018-077>
- Lapierre, A./Aucouturier, B. (1998): *Die Symbolik der Bewegung: Psychomotorik und kindliche Entwicklung* (aus dem franz. Übers. Von Marion Esser). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG.
- Lienert, S./Sägesser, J./Spiess, H. (2010): *Bewegt und selbstsicher. Psychomotorik und Bewegungsförderung in der Eingangsstufe*. Bern: Schulverlag Plus.
- Nasio, J.-D. (2011): *Mein Körper und seine Bilder*. Wien: Turia + Kant.

- Psychomotorik Schweiz Verband der Psychomotoriktherapeutinnen und -therapeuten (2023): Psychomotorik. In: <https://www.psychomotorik-schweiz.ch/psychomotorik/kinder-und-jugendliche>, 7.2.2023
- Ramberg, A./Kreuzer, T.F. (2021): Zur mentalisierungsbasierten Haltung in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie*, 192, 4, 53, S. 505-530.
- Schwarzer, N.-H./Nolte, T./Kirsch, H./Gingelmaier, S. (2021): Mentalisieren und selbstregulative Fähigkeiten bei nichtklinischen Probanden. *Prävention und Gesundheitsförderung*. <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00856-7>
- Schultz-Venrath, U. (2015). *Lehrbuch Mentalisieren. Psychotherapien wirksam gestalten* (3. Aufl.). Klett-Cotta.
- Taubner, S. (2015). *Konzept Mentalisieren Eine Einführung in Forschung und Praxis*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Zimmer, R., Bischoff, A., Menke, R., Firmino, N., Sandhaus, M., Ruploh, B. (2012): Sozial-emotionale Kompetenzen. Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung. nifbe – Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung, Osnabrück.
- Weiss, B., Burkhardt Bossi, C., & Perren, S., (2021). Mehr soziale Kompetenzen durch Fantasienspiel? Bedeutung der Fantasienspielqualität für die soziale Entwicklung von Vorschulkindern. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*. Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH), 27(10), 37-43.
- Zimmer, R. (2019). *Handbuch Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. Verlag Herder.
- Zimmer, R. (2012) (Hrsg.): *Psychomotorik für Kinder unter 3 Jahren. Entwicklungsförderung durch Bewegung*. Verlag Herder.