

# EP

Empirische Pädagogik – 2024 – 38 (3)

Nicola-Hans Schwarzer, Pierre-Carl Link,  
Noëlle Behringer & Agnes Turner (Hrsg.)  
Bindung und Mentalisieren als Aspekte  
wirksamer pädagogischer Handlungs-  
und Beziehungskompetenz

**Empirische Pädagogik**

---

**38. Jahrgang 2024**

**3. Heft**

## **Herausgeber**

Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zefp)  
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz  
Telefon: +49 6341 280 32165, Telefax: +49 6341 280 32166  
E-Mail: zepf-sekretariat@rptu.de  
Homepage: www.zepf.eu

## **Verlag**

Empirische Pädagogik e. V.  
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz  
Telefon: +49 6341 280 32180, Telefax: +49 6341 280 32166  
E-Mail: info@vep-landau.de  
Homepage: www.vep-landau.de

## **Druck**

Sowa Piaseczno

## **Zitiervorschlag**

Schwarzer, N.-H., Link, P.-C., Behringer, N. & Turner, A. (Hrsg.). (2024). Bindung und Mentalisieren als Aspekte wirksamer pädagogischer Handlungs- und Beziehungskompetenz (Empirische Pädagogik, 38 (3), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 0931-5020

ISBN 978-3-944996-99-8

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2024

<https://doi.org/10.62350/ZAOU8100>

## Inhalt

### Editorial

Nicola-Hans Schwarzer, Pierre-Carl Link, Noëlle Behringer & Agnes Turner Bindung und Mentalisieren als Aspekte wirksamer pädagogischer Handlungs- und Beziehungskompetenz.....	293
--	-----

### Thementeil

Antonia Dinzinger, Carmen Wusatiuk, Vivian Schulz & Beate Priewasser Stressprävention in der Elementarpädagogik: Mentalisieren und Bindung als Ressourcen im pädagogischen Alltag.....	297
Daniela Mayer, Julia Berkic, Erik Danay & Fabienne Becker-Stoll Mentalisieren von pädagogischen Fachkräften: Der Einfluss von Bindung und emotionaler Belastung .....	315
Mona Schwenk & Paula Dees Mentalisierung und Erlebnispädagogik: Eine Interventionsstudie im Prä- Post-Design .....	335
Andreas Jensen Über Erleben forschen: Szenisches Verstehen und Mentalisieren in Forschungsgesprächen mit Geflüchteten in aufenthaltsrechtlicher Unsicherheit.....	350
Melanie Henter, Teresa Beier, Valentina Späth & Andrea Dlugosch Bindungsrepräsentation und Mentalisierungskapazität von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften im Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung.....	370
Janet Langer & Ronja Bohnenkamp Pädagogische Beziehungen aus Sicht von Lehrpersonen und kindliche Einflussfaktoren.....	388
Impressum.....	404

# Contents

## Topic-centered section

Antonia Dinzinger, Carmen Wusatiuk, Vivian Schulz & Beate Priewasser Educators coping with stress: Mentalizing and attachment as resources for elementary educators .....	297
Daniela Mayer, Julia Berkic, Erik Danay & Fabienne Becker-Stoll Caregivers' mentalizing in child care: The impact of attachment and emotional distress .....	315
Mona Schwenk & Paula Dees Mentalization and outdoor education: A pre-post intervention study.....	335
Andreas Jensen Research on experience: Scenic understanding and mentalisation in interviews with refugees in uncertainty about their right of residence.....	350
Melanie Henter, Teresa Beier, Valentina Späth & Andrea Dlugosch Attachment and mentalization capacity of teachers and social workers in context of special education with focus on social-emotional development.....	370
Janet Langer & Ronja Bohnenkamp Teacher-student-relationships from the teachers' perspective and child- level antecedents .....	388

## Editorial

Nicola-Hans Schwarzer, Pierre-Carl Link, Noëlle Behringer & Agnes Turner

# Bindung und Mentalisieren als Aspekte wirksamer pädagogischer Handlungs- und Beziehungskompetenz

Kompetenzorientierte (Baumert & Kunter, 2006) und berufsbiographische Professionalitätsverständnisse (Terhart, Czerwenka, Erich, Jordan & Schmidt, 1994) heben die Bedeutung individueller Merkmale von pädagogischen Fachkräften als entscheidende Voraussetzung für gelingendes pädagogisches Handeln hervor<sup>1</sup>. Hierbei scheint insbesondere die Fähigkeit der Fachkraft zur Gestaltung von Beziehungen zu den Schüler\*innen eine zentrale Rolle im Hinblick auf Lernzuwächse und Entwicklungsprozesse einzunehmen (Hamre & Pianta, 2001; Hattie, 2008) und auch mit dem Gesundheitserleben der Fachkräfte assoziiert zu sein (Aldrup, Klusmann, Lütke, Göllner & Trautwein, 2018). Bindungstheorie (Bowlby, 1969, 1988) und Mentalisierungstheorie (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2002) sind beziehungsorientierte entwicklungspsychologische Theorien, die wichtige Impulse hinsichtlich der Gestaltung von Beziehungen in Aussicht stellen können, und deren Relevanz in pädagogischen Kontexten an verschiedenen Stellen herausgearbeitet wird (Gingelmaier, Taubner & Ramberg, 2018; Split & Koomen, 2022).

Während die Bindungstheorie das grundlegende Bedürfnis nach engen emotionalen Beziehungen zwischen Bindungsfigur und Kind als zentrales Moment der psychosozialen menschlichen Entwicklung konzeptualisiert (Mikulincer & Shaver, 2016), beschreibt die Mentalisierungstheorie enge soziale Beziehungen als Trainings- und Erfahrungsraum, in dem die Fähigkeit, die psychische Verfasstheit bei sich selbst und anderen Personen wahrnehmen und bedenken zu können, entwickelt wird (Taubner, 2015). Unweigerlich sind beide theoretische Zugänge demnach von zentraler Bedeutung für die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen über die Lebensspanne hinweg und erweisen sich damit als relevant für den beruflichen Kontext, in dem Pädagog\*innen tagtäglich Beziehungen zu Kindern und Jugendlichen gestalten.

---

<sup>1</sup> Gefördert durch Movetia – Austausch und Mobilität. Movetia Projektnummer: 022-1-CH01-IP-0046 sowie durch die Aebli-Näf-Stiftung zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Das vorliegende Themenheft präsentiert eine Reihe von Beiträgen, die Bindung, Mentalisieren und pädagogisches Handeln und Erleben auf Basis von empirischen Daten verknüpfen. Dies erweist sich als zentral, da Mentalisierungsfähigkeiten und Bindungserfahrungen pädagogischer Fachkräfte zwar als prägende Merkmale des professionellen Erlebens und Handelns konzeptualisiert werden, dies jedoch in empirischen Studien bislang nur unzureichend untersucht wurde. Im Zuge der Planung des vorliegenden Themenheftes war es uns daher wichtig, eine breite Perspektive einzunehmen, weshalb sich im Thementeil neben verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern (z. B. schulisches oder elementarpädagogisches Handlungsfeld) auch unterschiedliche forschungsmethodische Zugänge zur Abbildung von Mentalisierungsfähigkeiten und Bindung finden.

Dass Mentalisieren und sichere Bindungsrepräsentationen je günstige Einflüsse auf das Gesundheitserleben haben, zeigen Antonia Dinzinger et al. im ersten Beitrag des Thementeils auf Basis der Daten von 216 elementarpädagogischen Fachkräften. Auch Daniela Mayer et al. berichten Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt mit pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten. Sie zeigen, dass die Mentalisierungsfähigkeiten der Fachkräfte von eigenen Bindungserfahrungen und deren Belastungserleben abhängig sind und demnach wichtige Faktoren repräsentieren, die Mentalisierungsprozesse beeinflussen. Im Rahmen der Evaluation einer erlebnispädagogischen Maßnahme zeigen Mona Schwenk und Paula Dees, dass die Teilnahme an einer solchen Maßnahme bei 101 Schüler\*innen mit Zuwächsen der Mentalisierungsfähigkeit assoziiert war. Sie begründen, dass erlebnispädagogische Maßnahmen einen vielversprechenden, bisher unzureichend berücksichtigten Zugang zur Förderung von Mentalisierungsfähigkeiten darstellen. Andreas Jensen skizziert in seinem Beitrag eine Reihe methodologischer Überlegungen, die von Bedeutung für die differenzierte Erforschung primär vor- und unbewusster Prozesse und Dynamiken in pädagogischen Settings sind. Er skizziert, wie dabei szenisches Verstehen und Mentalisieren hilfreiche Zugänge in Aussicht stellen, die abschließend anhand der tiefenhermeneutischen Analyse eines Forschungsgesprächs veranschaulicht werden. Zwei weitere Beiträge des Thementeils fokussieren auf Forschungsprojekte, die im schulischen Setting verortet waren: Für schulische Sonderpädagog\*innen berichten Henter et al. Zusammenhänge zwischen Bindungserfahrungen und Mentalisierungsfähigkeiten. Den Einfluss der Bindungsrepräsentationen von Schüler\*innen auf die von Grundschullehrkräften eingeschätzte Qualität der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler\*in untersuchten Janet Langer und Ronja Bohnenkamp. Die Autorinnen zeigen, dass die von den Grundschullehrkräften eingeschätzte Beziehungsqualität von den kindlichen Bindungsmustern beeinflusst waren, die in Wechselwirkung mit dem sozio-ökonomischen Status der Kinder standen.

Wir wünschen allen Leser\*innen abschließend eine anregende Lektüre. Wir sind überzeugt, dass wir eine Reihe von spannenden Beiträgen zusammengestellt haben, die die Vielfalt und Tragweite von Bindungs- und Mentalisierungstheorie in pädagogischen Settings zur Schau stellt und als Inspiration für zukünftige Forschungsarbeiten dienen kann.

## Förderhinweis

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen des Internationalen Programms von Movetia der Schweizer Agentur für Austausch und Mobilität gefördert (Projektnummer: 022-1-CH01-IP-0046). Die Agentur wird getragen von der Schweizerischen Stiftung für die Förderung von Austausch und Mobilität (SFAM). Ebenfalls hat die Aebli-Näf-Stiftung zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz dieses Projekt unterstützt. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor\*innen.

## Literatur

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdke, O., Göllner, R & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being. Testing the mediating role of teacher-student relationship. *Learning & Instruction*, 58, 126-136. <https://www.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520. <https://www.doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. 1). Attachment. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. London, UK: Routledge.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. London, UK: Karnac Books.
- Gingelmaier, S., Taubner S. & Ramberg, A. (2018). *Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72 (2), 625-638. <https://www.doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon, GB: Routeledge.
- Split, J. & Koomen, H. (2022). Three decades of research on individual teacher-child relationship: A chronological review of prominent attachment-based themes. *Frontiers in Education*, 7: 920985. <https://www.doi.org/10.3389/educ.2022.920985>
- Mikulincer, M. & Shaver, P. (2016). *Attachment in adulthood. Structure, dynamics, and change*. New York, NY: Guilford.
- Taubner, S. (2015). *Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis*. Gießen: Psychosozial.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Erich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.



**Autor\*innen**

Jun.-Prof. Dr. Nicola-Hans Schwarzer, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Sonderpädagogik.

Prof. Pierre-Carl Link, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung

Prof. Dr. Noëlle Behringer, Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigs-hafen, Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen

Prof. Dr. Agnes Turner, Universität Klagenfurt, Institut für Unterrichts- und Schul-entwicklung

Korrespondenz an: [schwarzer@ph-heidelberg.de](mailto:schwarzer@ph-heidelberg.de)

## Thementeil

Antonia Dinzinger, Carmen Wusatiuk, Vivian Schulz & Beate Priewasser

# Stressprävention in der Elementarpädagogik: Mentalisieren und Bindung als Ressourcen im pädagogischen Alltag

Die Qualität der Pädagog\*innen-Kind Beziehung und die Fähigkeit zur Mentalisierung werden als schützende Faktoren gegen Stress diskutiert, die das Wohlbefinden von elementarpädagogischen Fachkräften angesichts hoher Arbeitsbelastung verbessern können. Pädagog\*innen mit positiven mentalen Modellen von Beziehungen erleben vermehrt positive Affekte in der Interaktion mit Kindern, was ihr Wohlbefinden fördert. Gleichzeitig ermöglicht eine angemessene Wahrnehmung mentaler Zustände einen konstruktiveren Umgang mit Belastungen. Letzteres sollte sich auch dann positiv auswirken, wenn unsichere mentale Modelle über Beziehungen vorliegen, da negative Affekte erkannt und reguliert werden können. In einer Studie mit angehenden Elementarpädagog\*innen (N = 216) zeigten sich die erwarteten Zusammenhänge zwischen Bindungsverhalten bzw. Mentalisierungsfähigkeit mit Wohlbefinden und Stress. Mediationsanalysen zeigten, dass die Mentalisierungsfähigkeit den Einfluss von Bindungsverhalten auf Stress und Wohlbefinden partiell erklärt. Die Ergebnisse implizieren, dass Mentalisierungstrainings Wohlbefinden fördern und die pädagogische Handlungsfähigkeit unter Stressbelastung verbessern könnten.

Schlagwörter: Bindung – Elementarpädagogik – Mentalisieren – Stress – Wohlbefinden

## Educators coping with stress: Mentalizing and attachment as resources for elementary educators

The quality of the educator-child relationship as well as the ability to mentalize appear to be protective factors against stress that can improve the well-being of elementary educators given their high workload. Educators who have positive mental models of relationships experience more positive affect in their interactions with children, which promotes their well-being. Moreover, an appropriate perception of mental states allows for a more constructive approach to stressful situations, even in the presence of insecure internal working models of relationships, because negative affect can be identified and regulated. In a study of prospective elementary educators (N = 216), we observed the expected correlations between attachment behavior and mentalization ability with well-being and stress levels. Mediation analyses showed that mentalization capacity partially explained the influence of attachment behavior on stress and well-being. The results suggest that mentalization training could support well-being and improve the abilities of elementary educators in stressful conditions.

Keywords: attachment – elementary educator – mentalizing – stress – well-being

## 1 Einleitung

Das emotionale Wohlbefinden von jungen Kindern in außerfamiliären Einrichtungen wird maßgeblich von einer vertrauensvollen Beziehung zu den Pädagog\*innen beeinflusst (Verschuere & Koomen, 2012). Eine hohe Interaktions- und Beziehungsqualität zwischen Kindern und Pädagog\*innen fördert die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder (Pakarinen et al., 2017; Zaslow et al., 2016). Um den Kindern innerhalb vielfältiger pädagogischer Anforderungen positive Beziehungserfahrungen zu ermöglichen, brauchen Elementarpädagog\*innen mentale Ressourcen (Arace, Prino & Scarzello, 2021).

Die Arbeitsbedingungen in der Elementarpädagogik sind physisch sowie psychisch belastender und stressintensiver geworden (Schreyer, Krause, Brandl-Knefz & Nicko, 2015). Unzureichende strukturelle Rahmenbedingungen strapazieren das Berufsfeld und dessen Attraktivität (Viernickel & Weßels, 2020). Personal- und Fachkräftemangel sowie niedrige Betreuungsschlüssel sind die Folgen (Schreyer et al., 2015) und im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung haben Elementarpädagog\*innen ein höheres Risiko für Burnout-Erfahrungen (Jungbauer & Ehlen, 2015). Einhergehend mit Gesundheit und Motivation der elementarpädagogischen Fachkräfte leidet auch die Interaktionsqualität. Stress und emotionale Erschöpfung führen dazu, dass Pädagog\*innen weniger involviert und feinfühlig in Interaktion mit den betreuten Kindern sind (Buettner, Jeon, Hur & Garcia, 2016). Sie reagieren unter Stressbelastung weniger emotional unterstützend, da ihre Kapazitäten für die angemessene Beantwortung der kindlichen Bedürfnisse nach Autonomie sowie Nähe und Sicherheit abnehmen (Ansari, Pianta, Whittaker, Vitiello & Ruzek, 2022; Penttinen, Pakarinen, Suchodoletz & Lerkkanen, 2020).

Dabei ist davon auszugehen, dass das Ausmaß der subjektiven Stressbelastung nicht allein durch äußere Einflüsse erklärt werden kann, sondern individuelle Ressourcen im Umgang mit der Belastung ebenso Einfluss nehmen (Buettner et al., 2016). Den intrapsychischen Ressourcen der elementarpädagogischen Fachpersonen kommt daher für die Aufrechterhaltung ihrer psychischen Gesundheit angesichts der erhöhten äußeren Belastungen eine bedeutende Rolle zu. Die Mentalisierungsfähigkeit sowie eine sichere Bindung werden als Resilienzfaktoren diskutiert, die insbesondere für pädagogische Berufsgruppen bedeutsam sind, da sie sowohl mit reduziertem Stresserleben (Schwarzer, 2019) als auch mit einer höheren Interaktionsqualität (Helmerhorst, Colonnese & Fukkink, 2019; Lifshin, Kleinerman, Shaver & Mikulincer, 2020) in Zusammenhang gebracht werden.

## 1.1 Sichere Bindung als Ressource

Als ein Schutzfaktor bei erhöhtem Stress und Belastungserleben gilt eine sichere Bindung (Terzi, 2013). Diese wird vorrangig durch frühe Interaktions- und Beziehungserfahrungen mit primären Bezugspersonen geprägt (Ahnert, 2004). Die Qualität der eigenen Bindung beeinflusst das interpersonale Verhalten in sozialen Situationen sowie die subjektive Wahrnehmung der Umwelt (Bretherton & Munholland, 2018) und damit auch den Umgang mit Stress (Terzi, 2013; Tironi, Charpentier Mora, Cavanna, Borelli & Bizzi, 2021). Personen mit sicherer Bindung können in herausfordernden Situationen den Zugang zu positiven und negativen Emotionen aufrechterhalten und diese situationsangemessen regulieren (Fizke, Buchheim & Juen, 2013). Dadurch gelingt es ihnen, trotz Stress mit anderen in Beziehung zu gehen und sich auf deren Unterstützung zu verlassen (Seiffge-Krenke, 2006), wodurch ihr Wohlbefinden erhalten bleibt (Spence et al., 2022). Im Gegensatz dazu sind Menschen mit unsicherer Bindung anfälliger für Stress und zeigen häufiger vermeidende Copingstrategien sowie rigidere Verhaltensweisen (Fizke et al., 2013). Ein Zusammenhang zwischen unsicherer Bindung und erhöhtem Stresserleben zeigte sich beispielsweise in Selbstberichten (Tironi et al., 2021) und auf psychophysiologischer Ebene (Bretherton & Munholland, 2018). Ein positiver Zusammenhang zwischen bindungsbezogener Angst in Beziehungen und aktuellem Stresserleben fand sich auch bei angehenden Lehrkräften (Schwarzer et al., 2023). Im Gegensatz dazu ermöglicht Bindungssicherheit den Pädagog\*innen, emotionale Nähe zu den von ihnen betreuten Kindern aufzubauen. Diese ist wiederum mit Gefühlen von Wertschätzung, Kompetenz, Erfüllung und dem Wohlbefinden der Pädagog\*innen assoziiert (Milatz, Lüftenegger & Schober, 2015).

## 1.2 Mentalisierungsfähigkeit als Ressource

Die Mentalisierungsfähigkeit konnte ebenso als Ressource für pädagogische Fachkräfte identifiziert werden (Schwarzer, 2019). Diese wird definiert als die Fähigkeit, innere psychische Zustände bei sich selbst wie auch bei anderen Personen differenziert wahrzunehmen und zu interpretieren und trägt zum Gelingen zwischenmenschlicher Interaktionen und Beziehungen bei (Fonagy & Allison, 2012). Die Fähigkeit zu mentalisieren erlaubt, sowohl die eigenen mentalen Zustände als auch jene des Gegenübers zu reflektieren, weswegen sie sich als grundlegend für die pädagogische Arbeit erweist (Gingelmaier, Taubner & Ramberg, 2018). Allerdings besteht die Annahme, dass Mentalisieren vor allem in stressreichen Situationen – wie sie im pädagogischen Arbeitsalltag häufig vorkommen – erschwert und oftmals nur noch eingeschränkt möglich ist (Schwarzer, 2019). Dahingegen dient eine gut ausgeprägte Mentalisierungsfähigkeit als Schutzfaktor bei Stress, da sie auch in belastenden Situationen eine adäquate Wahrnehmung und Interpretation eigener sowie

fremder mentaler Zustände ermöglicht (Fonagy & Luyten, 2009; Schwarzer, 2019). So können Stresssituationen neu bewertet und Verhaltensweisen adaptiert werden, wodurch ein konstruktiver Umgang ermöglicht wird (Fonagy, Luyten, Allison & Campbell, 2017).

Empirische Studien unterstützen die zentrale Bedeutung der Mentalisierungsfähigkeit als Resilienzfaktor für pädagogisches Fachpersonal und deren Wohlbefinden sowie subjektives Stressempfinden. So geht eine höhere Mentalisierungsfähigkeit von angehenden und berufstätigen Pädagog\*innen mit niedrigem Stress- und Beschwerdeerleben sowie einem höheren Wohlbefinden (z. B. Levante, Petrocchi, Bianco, Castelli & Lecciso, 2023; Schwarzer & Gingelmaier, 2020) und einer niedrigeren Wahrscheinlichkeit, Symptome von Burnout zu entwickeln, einher (z. B. Safiye et al., 2023; Schwarzer, Nolte, Fonagy & Gingelmaier, 2022).

### **1.3 Schlüsselrolle der Mentalisierungsfähigkeit im Zusammenhang zwischen Bindung, Stress und Wohlbefinden**

Es wird angenommen, dass sowohl die Qualität der eigenen Bindung als auch die individuelle Mentalisierungsfähigkeit durch frühe Interaktionserfahrungen mit relevanten Bezugspersonen geprägt werden (Luyten & Fonagy, 2018). Wenn Individuen einen feinfühligem Umgang mit ihren Bezugspersonen erfahren, entwickeln sie nicht nur eine sichere Bindung, sondern lernen auch, mentale Zustände anderer Menschen besser zu erkennen und diese als Ursache für Verhalten zu identifizieren. Dagegen begünstigen weniger feinfühligere Interaktionserfahrungen die Ausprägung einer unsicheren Bindung und erschweren die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit (Luyten, Nijssens, Fonagy & Mayes, 2017). Dementsprechend zeigt sich auch empirisch, dass Erwachsene mit sicherer Bindung eine höhere Mentalisierungsfähigkeit aufweisen als Erwachsene mit unsicherer Bindung (z. B. Bouchard et al., 2008; Dinzing et al., 2023; Nazzaro et al., 2017).

Die Wechselwirkungen zwischen Bindung und Mentalisierungsfähigkeit zeigen sich auch in Hinblick auf das Stresserleben: Personen mit unsicherer Bindung fällt es im Vergleich zu Personen mit sicherer Bindung bei erhöhtem Stressniveau schwerer, ihre Mentalisierungsfähigkeit aufrecht zu erhalten (Luyten & Fonagy, 2015). Dies kann unter anderem daran liegen, dass Personen mit unsicherer Bindung auf weniger Regulationsstrategien in Stresssituationen zurückgreifen können (Fizke et al., 2013), weshalb die Fähigkeit zu mentalisieren schneller zusammenbricht. Obwohl sowohl der Bindungsstil als auch die Mentalisierungsfähigkeit durch frühe Interaktionserfahrungen geprägt werden, ist die Entwicklung der Mentalisierung ein lebenslanger Prozess. Mentalisieren kann deshalb auch im Jugend- und Erwachsenenalter gezielt trainiert werden (z. B. Luyten, Campbell, Allison & Fonagy, 2020) und den Zusammenhang zwischen Bindung und Stress bzw. Wohlbefinden vermitteln.

Bei angehenden Lehrpersonen zeigte sich beispielsweise, dass der Zusammenhang zwischen unsicherer Bindung und Stress durch die Ausprägung der Mentalisierungsfähigkeit mediiert wird (Schwarzer et al., 2023). Dies legt eine erklärende Rolle von Mentalisieren nahe.

#### **1.4 Bindung und Mentalisierungsfähigkeit als Resilienzfaktoren bei angehenden Elementarpädagog\*innen**

In der vorliegenden Studie wird das Zusammenwirken einer sicheren Bindung und ausgeprägten Mentalisierungsfähigkeit als Ressourcen bei angehenden Elementarpädagog\*innen untersucht. Diese sind in Österreich durchschnittlich zwischen 14 und 18 Jahre alt. Jener Altersbereich zeichnet sich durch kritische Entwicklungsfenster mit Möglichkeiten zur Veränderung und Weiterentwicklung aus (Larsen & Luna, 2018). Da bereits im Jugendalter die oben beschriebenen Zusammenhänge zwischen Mentalisierungsfähigkeit und subjektiver Stresswahrnehmung (Locati et al., 2023) sowie Wohlbefinden (Ballespí, Vives, Sharp, Chanes & Barrantes-Vidal, 2021) gefunden wurden, wird erwartet, dass diese auch bei angehenden Elementarpädagog\*innen bestehen. Es gibt jedoch unseres Wissens bislang keine Studie, die untersucht hat, ob Mentalisierungsfähigkeit bereits im Jugendalter einen vermittelnden Faktor zwischen Bindung und Wohlbefinden bzw. Stress darstellt. Die Überprüfung eines Mediationsmodells gibt Aufschluss über das Zusammenspiel der Schlüsselkompetenzen, die in diesem Altersbereich auf Stress und Wohlbefinden wirken. So können jene Einflussfaktoren identifiziert werden, die präventiv adressiert werden sollten, um Wohlbefinden zu erhalten und Stresserleben zu reduzieren. Werden relevante Ressourcen bereits in diesem Alter gezielt gefördert, könnten die pädagogische Handlungsfähigkeit präventiv gestärkt und Belastungsfaktoren vor dem Berufseinstieg abgefedert werden.

Basierend auf den oben angeführten theoretischen Annahmen zur Rolle von Bindung im Zusammenhang mit Stress und Wohlbefinden wird erwartet, dass auch bei angehenden Elementarpädagog\*innen eine sichere Bindung mit niedrigerem Stresserleben und höherem Wohlbefinden korreliert.

Zudem wird angenommen, dass Mentalisieren, Stress und Wohlbefinden auch in einer Stichprobe von jugendlichen Elementarpädagog\*innen in Ausbildung zusammenhängen. Darüber hinaus wird postuliert, dass der Zusammenhang zwischen sicherer Bindung und Stress wie auch Wohlbefinden durch die Mentalisierungsfähigkeit vermittelt wird. Da mitunter beschrieben wird, dass die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit im Alter von 14 bis 18 Jahren stagniert (Desatnik, Bird, Shmueli, Venger & Fonagy, 2023), könnte die Ausprägung der vermuteten Zusammenhänge in der vorliegenden Stichprobe mit jugendlichen Elementarpädagog\*innen in Ausbildung jedoch geringer ausfallen. Auch der postulierte Mediationseffekt könnte

durch das junge Alter der auszubildenden Elementarpädagog\*innen beeinflusst werden.

## **2 Methoden**

### **2.1 Stichprobe und Studiendesign**

Die Datenerhebung fand an zwei Bundesanstalten für Elementarpädagogik statt. Die Studienteilnahme der Schüler\*innen erfolgte freiwillig und mit ihrem schriftlichen Einverständnis bzw. jenem der Erziehungsberechtigten. Die Studie wurde von der Ethikkommission der Paracelsus Medizinischen Universität Salzburg geprüft und genehmigt.

Die Datenerhebung mit LimeSurvey fand als Gruppentestung im Klassenverband in den Räumlichkeiten der jeweiligen Schule statt und dauerte ca. 60 Minuten. Insgesamt nahmen 237 Schüler\*innen teil. Davon wurden 20 Schüler\*innen aufgrund einer psychischen Diagnose ausgeschlossen, da eine solche mit einer eingeschränkten Mentalisierungsfähigkeit einhergehen kann (Fizke et al., 2013). Ein weiterer Datensatz wurde aufgrund unvollständiger Angaben ausgeschlossen. Die finale Stichprobe bestand aus 216 Versuchspersonen (6 männlich) im Alter von 16 bis 19 Jahren ( $M = 16.80$ ;  $SD = 0.73$ ) mit überwiegend mittlerem sozioökonomischen Status (62.5 % mittel, 27.8 % niedrig, 9.7 % hoch). Dieser wurde mittels Family Affluence Scale III mit 6 Items erhoben. Für die Auswertung wurden basierend auf einem Gesamtscore Terzile anhand spezifischer Cut-Off Werte ermittelt (Richter et al., 2009).

### **2.2 Messinstrumente**

#### **2.2.1 Mentalization Questionnaire (MZQ)**

Die Mentalisierungsfähigkeit wurde mit der deutschen Version des Mentalization Questionnaire (Hausberg et al., 2012) erfasst. Dieser umfasst 15 Aussagen zur Wahrnehmung der Mentalisierungsfähigkeit, welche auf einer fünfstufigen Likert-Skala beurteilt werden. Nach Rekodierung aller Items indizieren hohe Werte eine ausgeprägte Mentalisierungsfähigkeit. Nach Hausberg et al. (2012) kann die interne Konsistenz als gut ( $\alpha = .81$ ) und die Konstruktvalidität als hinreichend bewertet werden. Die interne Konsistenz in der vorliegenden Studie wurde als gut bewertet ( $\alpha = .84$ ), die Daten waren normalverteilt.

#### **2.2.2 Attachment Style Questionnaire (ASQ)**

Da sich die Bindungsqualität der Pädagog\*innen in konkretem Erleben und Handeln in Interaktionen zeigt, wurde sie über die deutsche Version des Attachment Style Questionnaire (Hexel, 2004) operationalisiert. Der Fragebogen besteht aus 29 Items, die auf einer sechsstufigen Likert-Skala beantwortet werden. Für die vorliegende

Studie wurde die Subskala Vertrauen mit acht Items zur Operationalisierung sicheren Bindungsverhaltens herangezogen. Die interne Konsistenz der Subskala wurde als zufriedenstellend beurteilt ( $\alpha = .76$ ), die Daten waren nicht normalverteilt.

### **2.2.3 Screening Scale Chronic Stress (TICS-SSCS)**

Das Stressempfinden wurde mittels der Screening Scala für chronischen Stress (Schulz, Schlotz & Becker, 2004) erhoben. Anhand von 12 Items, die auf einer fünfstufigen Likert-Skala beantwortet werden, wird das subjektive Stressempfinden der letzten drei Monate erfragt. Ein höherer Wert repräsentiert ein höheres Stressempfinden. Die Reliabilität des Tests kann unter Betrachtung der internen Konsistenz als gut eingestuft werden ( $\alpha = .87$ ). Aufgrund mittlerer bis hoher Korrelationen mit anderen Stressfragebögen kann auch die Konstruktvalidität als gegeben betrachtet werden (Schulz et al., 2004). Die interne Konsistenz in dieser Studie ergab einen guten Wert ( $\alpha = .84$ ), die Daten waren normalverteilt.

### **2.2.4 Sense of Coherence (SOC)**

Zur Erfassung des Wohlbefindens wurde Kohärenzgefühl durch die deutsche Kurzfassung der Sense of Coherence Scale (Schumacher, Wilz, Gunzelmann & Brähler, 2000) operationalisiert. Auf Grundlage von 9 Items wird die Fähigkeit, erfolgreich mit stressigen Situationen umzugehen, eingeschätzt. Nach Rekodierung repräsentieren höhere Werte ein höheres Kohärenzgefühl und somit ein erhöhtes Wohlbefinden. Die Kurzversion zeigt in repräsentativen deutschen Stichproben eine gute interne Konsistenz ( $\alpha = .87$ ) und weist außerdem eine hohe Korrelation zu der validierten SOC-Langversion auf (Schumacher et al., 2000). Auch die interne Konsistenz in der vorliegenden Studie wurde als gut beurteilt ( $\alpha = .85$ ), die Daten waren nicht normalverteilt.

## **2.3 Statistisches Vorgehen**

Eine Poweranalyse mit G-Power (Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007) ergab bei Annahme einer mittleren Effektstärke von  $f = 0.15$  (Brugnera et al., 2021), einer Power von  $\beta = .95$ , einem  $\alpha = .05$  und drei Prädiktoren eine Stichprobengröße von mindestens  $N = 119$ . Alle weiteren statistischen Analysen wurden mit IBM SPSS Statistics Version 27.0 durchgeführt. Die Zusammenhänge wurden aufgrund fehlender Normalverteilung mit Spearman-Korrelationen und Partialkorrelationen mit Alter als Kontrollvariable berechnet. Aufgrund der Robustheit des Verfahrens wurden trotz teils fehlender Normalverteilung die Mediationseffekte mit PROCESS Makro untersucht (Hayes, 2018). Dafür wurden zunächst die Pfade von sicherem Bindungsverhalten zu Stress bzw. Wohlbefinden berechnet. Anschließend wurde in einem ersten Modell überprüft, ob die Mentalisierungsfähigkeit als Mediator den Pfad von sicherem Bindungsverhalten zu subjektivem Stressempfinden beeinflusst.



In einem zweiten Modell wurde untersucht, ob die Mentalisierungsfähigkeit den Pfad von sicherem Bindungsverhalten zu Wohlbefinden mediiert. Das Alter wurde in alle Analysen als Kontrollvariable aufgenommen. Das Signifikanzniveau wurde auf  $p < .05$  (zweiseitig) festgelegt.

### 3 Ergebnisse

#### 3.1 Zusammenhänge zwischen Bindung, Mentalisieren und Stress bzw. Wohlbefinden

Es zeigten sich die erwarteten Zusammenhänge sowohl zwischen sicherem Bindungsverhalten und niedrigerem subjektiven Stressempfinden ( $r = -.46$ ,  $p < .001$ ) respektive höherem Wohlbefinden ( $r = .59$ ,  $p < .001$ ), als auch zwischen einer hohen Mentalisierungsfähigkeit und einem niedrigeren subjektiven Stressempfinden ( $r = -.62$ ,  $p = .020$ ) respektive höherem Wohlbefinden ( $r = .65$ ,  $p < .001$ ). Deskriptive Daten sowie Korrelationen sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Deskriptive Statistik und Korrelationen der Studienvariablen mit Mittelwerten, Minimum, Maximum, Standardabweichung

Studienvariablen	M (SD)	Min- Max	Wohl- befinden (SOC)	Stress (TICS- SSCS)	Mentalisieren (MZQ)	Bindungs- verhalten (ASQ)
Alter (in Jahren)	16.8 (0.73)	16-19	.19**	-.23**	.24**	.15*
SOC	40.98 (9.29)	14-59	-	-.72**	.64**	.59**
TICS-SSCS	37.08 (8.06)	19-56	-.70**	-	-.64**	-.49**
MZQ	3.15 (0.61)	1.7-4.7	.65**	-.62**	-	.56**
ASQ	24.75 (5.20)	8-36	.59**	-.46**	.56**	-

Anmerkungen: N = 216. Alle Korrelationen oberhalb der Diagonale wurden mittels Spearman-Korrelation berechnet. Alle Korrelationen unterhalb der Diagonale sind Partialkorrelationen kontrolliert für Alter. \* $p < .05$ , \*\* $p < .001$ . M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum, SOC = Sense of Coherence, TICS-SSCS = Screening Scale Chronic Stress, MZQ = Mentalization Questionnaire, ASQ = Attachment Style Questionnaire

#### 3.2 Mentalisierungsfähigkeit als Mediator zwischen sicherer Bindung und Wohlbefinden

Die Mediationsanalyse zeigte ein signifikantes Ergebnis für den Pfad von sicherem Bindungsverhalten zu Wohlbefinden ( $\beta = .59$ ,  $p < .001$ ). Nach Hinzunahme der Mentalisierungsfähigkeit als Mediator in das Modell bleibt dieser Pfad signifikant, wengleich mit verringerter Effektgröße ( $\beta = .33$ ,  $p < .001$ ). Auch der Pfad von Men-

talisierungsfähigkeit zu Wohlbefinden ( $\beta = .46, p < .001$ ) sowie der Pfad von sicherem Bindungsverhaltens zu Mentalisierungsfähigkeit ( $\beta = .55, p < .001$ ) erwiesen sich als signifikant. Die Mentalisierungsfähigkeit mediiert den Zusammenhang zwischen sicherem Bindungsverhalten und Wohlbefinden partiell ( $\beta = .26, 95\% \text{-CI} = [0.18; 0.33]$ ). Das Modell erklärte insgesamt 51.31 % der Varianz in Hinblick auf das Wohlbefinden ( $p < .001$ ).

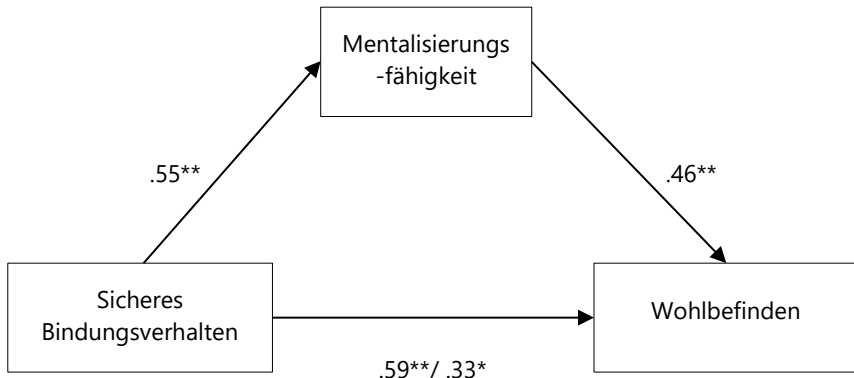


Abbildung 1: Finales Mediationsmodell mit direkten Pfaden zwischen Bindung, Mentalisierung und Wohlbefinden kontrolliert für das Alter. Es wurden die standardisierten Koeffizienten vor/nach Hinzunahme des Mediators berichtet (N = 216, \*p < .05, \*\*p < .001).

### 3.3 Mentalisierungsfähigkeit als Mediator zwischen sicherer Bindung und Stress

Die Mediationsanalyse zeigte ein signifikantes Ergebnis für den Pfad von sicherem Bindungsverhalten zu Stressempfinden ( $\beta = -.45, p < .001$ ). Nach Hinzunahme der Mentalisierungsfähigkeit als Mediator in das Modell bleibt dieser Pfad signifikant, wenngleich mit verringerter Effektgröße ( $\beta = -.16, p = .013$ ). Auch der Pfad von Mentalisierungsfähigkeit zu Stressempfinden ( $\beta = -.53, p < .001$ ) sowie der Pfad von sicherem Bindungsverhalten zu Mentalisierungsfähigkeit ( $\beta = .55, p < .001$ ) erwiesen sich als signifikant. Die Mentalisierungsfähigkeit mediiert den Zusammenhang zwischen sicherem Bindungsverhalten und Stressempfinden partiell ( $\beta = -.29, 95\% \text{-CI} = [-0.39; -0.21]$ ). Insgesamt klärte dieses Modell 43.13 % der Varianz in Hinblick auf das subjektive Stressempfinden auf ( $p < .001$ ).

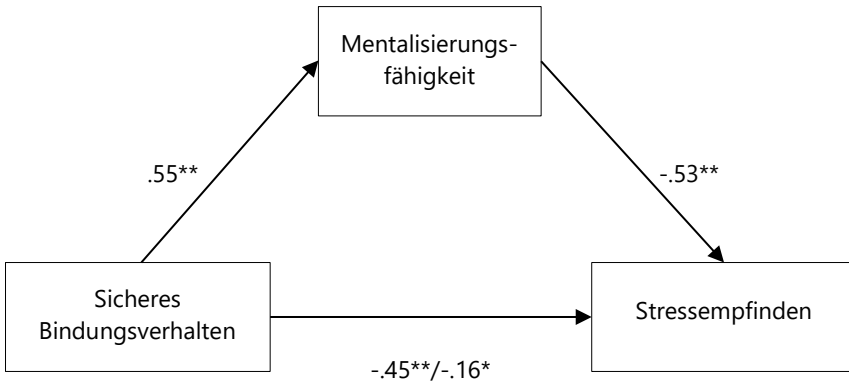


Abbildung 2: Finales Mediationsmodell mit direkten Pfaden zwischen Bindung, Mentalisierung und Stress kontrolliert für das Alter. Es wurden die standardisierten Koeffizienten vor/nach Hinzunahme des Mediators berichtet (N = 216, \*  $p < .05$ , \*\* $p < .001$ ).

## 4 Diskussion

Zunehmende Herausforderungen in der elementarpädagogischen Arbeit erhöhen das Belastungs- und Stresserleben von Pädagog\*innen und verringern ihr Wohlbefinden (Schwarzer, 2019). Daher wurden in der vorliegenden Studie Bindungssicherheit und Mentalisierungsfähigkeit als innerpsychische Ressourcen für angehende Elementarpädagog\*innen untersucht. Einhergehend mit den Hypothesen zeigte sich, dass sowohl sicheres Bindungsverhalten als auch eine ausgeprägte Mentalisierungsfähigkeit bei angehenden Elementarpädagog\*innen im Jugendalter mit niedrigerem Stressempfinden wie auch höherem Wohlbefinden assoziiert sind. Zudem erwies sich die Mentalisierungsfähigkeit als mediierender Faktor auf den Zusammenhang zwischen Bindungsverhalten und Stress bzw. Wohlbefinden. Demzufolge nimmt die Mentalisierungsfähigkeit auch bei Jugendlichen eine zentrale erklärende Rolle im Hinblick auf das Stresserleben und Wohlbefinden ein.

### 4.1 Der Zusammenhang zwischen Bindung, Mentalisieren und Stress bzw. Wohlbefinden

Im Einklang mit bisheriger Forschung hatten auch angehende Elementarpädagog\*innen mit sicherem Bindungsverhalten ein niedrigeres Stresserleben und ein höheres Wohlbefinden (Milatz et al., 2015; Spence et al., 2022). Während unsicheres Bindungsverhalten mit erhöhtem Stress (Tironi et al., 2021) und Beeinträchtigungen

mentaler Gesundheit assoziiert ist (Muris, Meesters, van Melick & Zwambag, 2001), scheint sicheres Bindungsverhalten einen ressourcenorientierten Blick auf den fordernden pädagogischen Arbeitsalltag zu ermöglichen. Eine sichere Bindung ermöglicht Personen auch in herausfordernden Situationen eigene Emotionen wahrzunehmen und situationsspezifisch zu regulieren (Fizke et al., 2013). So können zwischen Pädagog\*innen und Kindern sichere und vertrauensvolle Beziehungen entstehen (Milatz et al., 2015). Pädagog\*innen erleben dadurch in der Interaktion mit Kindern vermehrt positive Affekte, welche wiederum ihr Wohlbefinden fördern (Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Es ist zu berücksichtigen, dass in der untersuchten Stichprobe die Ausprägungen von Stress bzw. Wohlbefinden nicht nur durch den Arbeitsalltag, sondern auch durch andere externe Faktoren (z. B. Schule, Familie, Freunde) beeinflusst werden. Dennoch wurden die grundlegenden Zusammenhänge zu Bindungsverhalten und Mentalisierung gefunden, weswegen wir davon ausgehen, dass diese auch nach dem Berufseinstieg als intrapsychische Ressource dienen können.

Zudem replizieren die vorliegenden Ergebnisse jene Studien, die Mentalisieren bereits als schützende Ressource in verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen identifizierten (z. B. Levante et al., 2023; Safiye et al., 2023; Schwarzer et al., 2022; Schwarzer & Gingelmaier, 2020). Die deutlichen Zusammenhänge der Konstrukte zeigen die hohe Bedeutung der Mentalisierungsfähigkeit für den Umgang mit Stress nun auch für angehende Elementarpädagog\*innen. Eine Einschränkung der Mentalisierungsfähigkeit im Jugendalter konnte im Vergleich zu anderen Studien (z. B. Desatnik et al., 2023) nicht repliziert werden.

Durch eine ausgeprägte Mentalisierungsfähigkeit entsteht ein konstruktiverer Umgang mit Stress, wodurch eine Stressreduktion und Aufrechterhaltung des Wohlbefindens trotz herausfordernder Rahmenbedingungen der elementarpädagogischen Arbeit gelingen kann (Schwarzer & Gingelmaier, 2020).

## **4.2 Mentalisierungsfähigkeit als Mediator des Zusammenhanges zwischen Bindung und Stress bzw. Wohlbefinden**

Wie bei Schwarzer et al. (2023) zeigte sich auch in der vorliegenden Stichprobe, dass die Mentalisierungsfähigkeit den Zusammenhang zwischen Bindungsverhalten und Stressempfinden partiell mediiert. Das Jugendalter und die in diesem Zusammenhang diskutierte Einschränkung der Mentalisierungsfähigkeit nahm in der vorliegenden Studie keinen Einfluss auf die mediiierende Rolle der Mentalisierungsfähigkeit. Diese Ergebnisse stützen weitere Forschungsergebnisse (Bouchard et al., 2008; Dinzinger et al., 2023; Nazzaro et al., 2017) und legen auch bei angehenden Elementarpädagog\*innen einen Zusammenhang zwischen sicherer Bindung und er-

höher Mentalisierungsfähigkeit nahe, welche wiederum das subjektive Stressempfinden sowie Wohlbefinden begünstigt. Dieses Ergebnis stützt die Theorie, dass die Qualität früher Bindungserfahrungen die Ausprägung der Mentalisierungsfähigkeit maßgeblich beeinflusst (Luyten et al., 2017) und ausgeprägtes Mentalisieren wiederum die innerpsychische Verarbeitung stressiger Erfahrungen und den Erhalt des Wohlbefindens erlaubt (Fonagy et al., 2017). In der vorliegenden Studie zeigte sich jedoch keine vollständige Mediation des Zusammenhangs durch die Mentalisierungsfähigkeit. Erklärbar könnte dies durch mögliche andere Mediatoren sein, die der Beziehung zwischen Bindung und Stress sowie Wohlbefinden zugrunde liegen. In anderen Studien wurden beispielsweise auch Resilienz als die Fähigkeit belastende Situationen erfolgreich zu bewältigen und gestärkt daraus hervorzugehen (Thompson, Wrath, Trinder & Adams, 2018) sowie Emotionsregulation (Moradi Siahafshadi, Amiri, Molavi & Ghasemi, 2018) als vermittelnde Faktoren identifiziert. Ebenso könnte die partielle Mediation darauf zurückzuführen sein, dass der verwendete Fragebogen vorrangig selbstbezogenes Mentalisieren erfasst und das Verstehen fremder mentaler Zustände vernachlässigt (Schwarzer, 2019). Denn obwohl selbstbezogenes Mentalisieren Zusammenhänge mit Stress und Wohlbefinden aufzeigt (Schwarzer & Gingelmaier, 2020), scheint auch fremdbezogenes Mentalisieren damit in Beziehung zu stehen (Schwarzer et al., 2023).

### **4.3 Limitationen**

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass das Studiendesign keine Kausalaussagen erlaubt und die interpretierten Wirkmechanismen auf rein theoretischen Annahmen beruhen. Besonders die Wirkrichtung zwischen Mentalisieren und Stress wird in der Literatur kontrovers diskutiert. Während das in dieser Studie verwendete Modell einhergehend mit ähnlichen Studien (z. B. Levante et al., 2023; Schwarzer & Gingelmaier, 2020) davon ausgeht, dass eine hohe Mentalisierungsfähigkeit protektiv auf das Stresserleben wirkt, argumentieren andere Autor\*innen (z. B. Taubner, 2015), dass eine erhöhte Stressbelastung zu einem Zusammenbruch der Mentalisierungsfähigkeit führt. Der Zeitpunkt des Zusammenbruchs ist dieser Theorie zufolge individuell und situationsbedingt, wobei eine grundsätzlich robuste Mentalisierungsfähigkeit mit einem eher späteren Umschaltpunkt und einem schnellen Wiederaufnehmen eines mentalisierenden Modus einhergeht (Luyten et al., 2020).

Zudem muss bei der Ergebnisinterpretation berücksichtigt werden, dass alle Konstrukte anhand von Fragebögen erhoben wurden. Auch wenn die Verfahren für das Alter der Stichprobe validiert sind und eine zufriedenstellende psychometrische Qualität vorliegt, ist einerseits anzumerken, dass durch die Länge der Skalen fraglich ist, inwieweit die relevanten Konstrukte valide erhoben werden können. Andererseits

erfassen Fragebögen häufig nur Teilaspekte von Konstrukten und lediglich bewusste Einstellungen und Verhaltensweisen. Die Erfassung der Bindung über den ASQ bildet beispielsweise nur jene Facetten ab, die sich im bewussten Bindungsverhalten niederschlagen. Wenngleich der Fragebogen die Beziehungsrealität der angehenden Elementarpädagog\*innen abzubilden vermag, können unbewusste, bindungsrelevante Phänomene nicht erfasst werden (Ravitz, Maunder, Hunter, Sthankiya & Lancee, 2010). Diese könnten im Rahmen künftiger Forschung durch die Verwendung alternativer Messmethoden wie Interviews oder projektiven Verfahren abgebildet werden. Auch der MZQ als Instrument zur Erfassung der Mentalisierungsfähigkeit schränkt die Interpretation und Übertragbarkeit der Ergebnisse ein, da anzunehmen ist, dass er die Komplexität der Mentalisierungsfähigkeit als integratives Brückenkonzept nicht gänzlich erfassen kann (Schwarzer, 2019). Eine multimethodische Erfassung anhand von Interviews oder objektiven Leistungstests im Rahmen künftiger Forschung könnte dem begegnen und die protektive Funktion des Mentalisierens weiter klären. Auch wenn die untersuchten Konstrukte nicht in ihrer gesamten Komplexität erfasst werden konnten, zeigten sich die erwarteten Zusammenhänge zwischen Bindung, Mentalisieren, Stress und Wohlbefinden deutlich.

Schließlich ist anzumerken, dass die Ergebnisse möglicherweise nicht auf berufstätige und fertig ausgebildete Elementarpädagog\*innen generalisiert werden können. Gründe hierfür könnten die fehlende Berufserfahrung der Auszubildenden sowie die noch nicht abgeschlossene Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit zum Zeitpunkt des Jugendalters sein (Desatnik et al., 2023).

#### **4.4 Implikationen für die Praxis**

Obleich ein großer Handlungsbedarf in Hinblick auf die ungünstigen Arbeitsbedingungen in der Elementarpädagogik besteht, wird deutlich, dass es auch innerpsychischer Ressourcen bedarf, um die Gesundheit des Fachpersonals aufrechtzuerhalten. Die Ergebnisse legen nahe, dass im Zusammenhang mit Stress und Wohlbefinden die eigene Bindung eine untergeordnete Rolle spielt, da deren Einfluss zum Teil durch die Mentalisierungsfähigkeit erklärt wird. Diese wiederum kann – obwohl sie durch frühe Beziehungserfahrungen in der Kindheit beeinflusst wird – fortlaufend erlernt und trainiert werden (Luyten et al., 2020). Es konnte gezeigt werden, dass sich diese Wirkungszusammenhänge bereits vor dem Berufseinstieg sowie in der vulnerablen Phase des Jugendalters finden lassen. Die Integration eines Mentalisierungstrainings in das elementarpädagogische Ausbildungscurriculum könnte einem erhöhten Stresserleben präventiv entgegenwirken und das Risiko einer späteren Überlastung im Beruf reduzieren. Mentalisierungsbasierte Ansätze haben sich unter anderem in klinischen Kontexten (Luyten et al., 2020) und im Schulkontext (Valle et al., 2016) bewährt. Laut einer aktuellen Übersichtsarbeit von Agyapong

Brett-Maclean, Burbach, Agyapong und Wie (2023) fehlen allerdings konkrete Interventionen zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit im pädagogischen Kontext. Im Sinne des Theorie-Praxis-Transfers ist es Aufgabe künftiger Forschung, Trainings für den elementarpädagogischen Ausbildungskontext zu entwickeln, um die Mentalisierungsfähigkeit in ihrer gesundheitserhaltenden Funktion bereits primärpräventiv zu fördern. Neben Trainings zur Erhöhung des Wohlbefindens und Stressprävention von Pädagog\*innen sind im gleichen Maße gesellschaftspolitische Initiativen zu entwickeln, die darauf abzielen, die Anforderungen am Arbeitsplatz und die Rahmenbedingungen der Bildungseinrichtungen zu verändern. Nur durch die Verbesserung äußerer Faktoren in Kombination mit der Stärkung innerpsychischer Ressourcen kann den Herausforderungen des elementarpädagogischen Berufsfeldes ausreichend begegnet werden.

## Literatur

- Agyapong, B., Brett-MacLean, P., Burbach, L., Agyapong, V. I. O. & Wei, Y. (2023). Interventions to reduce stress and burnout among teachers: A scoping review. *International journal of environmental research and public health*, 20 (9). <https://www.doi.org/10.3390/ijerph20095625>
- Ahnert, L. (2004). Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung* (S. 63-81). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E. & Ruzek, E. A. (2022). Preschool teachers' emotional exhaustion in relation to classroom instruction and teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 33 (1), 107-120. <https://www.doi.org/10.1080/10409289.2020.1848301>
- Arace, A., Prino, L. E. & Scarzello, D. (2021). Emotional competence of early childhood educators and child socio-emotional wellbeing. *International journal of environmental research and public health*, 18 (14). <https://www.doi.org/10.3390/ijerph18147633>
- Ballespi, S., Vives, J., Sharp, C., Chanes, L. & Barrantes-Vidal, N. (2021). Self and other mentalizing polarities and dimensions of mental health: association with types of symptoms, functioning and well-being. *Frontiers in psychology*, 12, 566254. <https://www.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.566254>
- Bouchard, M.-A., Target, M., Lecours, S., Fonagy, P., Tremblay, L.-M., Schachter, A. & Stein, H. (2008). Mentalization in adult attachment narratives: Reflective functioning, mental states, and affect elaboration compared. *Psychoanalytic Psychology*, 25 (1), 47-66. <https://www.doi.org/10.1037/0736-9735.25.1.47>
- Bretherton, I. & Munholland, K. (2018). Internal working model in attachment relationships. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *The handbook of attachment: Theory, research, and clinical application*. New York, NY: The Guilford Press.
- Brugnera, A., Zarbo, C., Compare, A., Talia, A., Tasca, G. A., Jong, K. de, Greco, A., Greco, F., Pievani, L., Auteri, A. & Lo Coco, G. (2021). Self-reported reflective functioning mediates the association between attachment insecurity and well-being among psychotherapists. *Psychotherapy research: journal of the Society for Psychotherapy Research*, 31 (2), 247-257. <https://www.doi.org/10.1037/0736-9735.25.1.47>
- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E. & Garcia, R. E. (2016). Teachers' social-emotional capacity: Factors associated with teachers' responsiveness and professional commitment. *Early Education and Development*, 27 (7), 1018-1039. <https://www.doi.org/10.1080/10409289.2016.1168227>
- Desatnik, A., Bird, A., Shmueli, A., Venger, I. & Fonagy, P. (2023). The mindful trajectory: developmental changes in mentalizing throughout adolescence and young adulthood. *PLoS one*, 18 (6), e0286500. <https://www.doi.org/10.1371/journal.pone.0286500>

- Dinzinger, A., Ismail, S., Brisch, K. H., Sperl, W., Deneault, A.-A., Nolte, T., Hitzl, W. & Priewasser, B. (2023). Mentalizing in first-time fathers: reflective functioning as a mediator between attachment representation and sensitivity. *Attachment & human development*, 25 (5), 544-565. <https://www.doi.org/10.1080/14616734.2023.2258354>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. & Buchner, A. (2007). G\*power 3: a flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior research methods*, 39 (2), 175-191. <https://www.doi.org/10.3758/BF03193146>
- Fizke, E., Buchheim, A. & Juen, F. (2013). Activation of the attachment system and mentalization in depressive and healthy individuals: An experimental control study. *Psihologija*, 46 (2), 161-176. <https://www.doi.org/10.2298/PSI1302161F>
- Fonagy, P. & Allison, E. (2012). What is mentalization?: The concept and its foundations in developmental research. In N. Midgley & I. Vrouva (Hrsg.), *Minding the Child: Mentalization-based interventions with children, young people and their families* (S. 11-34). London:Routledge.
- Fonagy, P. & Luyten, P. (2009). A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. *Development and Psychopathology*, 21 (4), 1355-1381. <https://www.doi.org/10.1017/S0954579409990198>
- Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E. & Campbell, C. (2017). What we have changed our minds about: part 2. borderline personality disorder, epistemic trust and the developmental significance of social communication. *Borderline personality disorder and emotion dysregulation*, 4, 9. <https://www.doi.org/10.1186/s40479-017-0062-8>
- Gingelmaier, S., Taubner, S. & Ramberg, A. (Hrsg.). (2018). *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://www.doi.org/10.13109/9783666452499>
- Hausberg, M. C., Schulz, H., Piegl, T., Happach, C. G., Klöpfer, M., Brütt, A. L., Sammet, I. & Andreas, S. (2012). Is a self-rated instrument appropriate to assess mentalization in patients with mental disorders? development and first validation of the mentalization questionnaire (mzq). *Psychotherapy research : journal of the Society for Psychotherapy Research*, 22 (6), 699-709. <https://www.doi.org/10.1080/10503307.2012.709325>
- Hayes, A. F. (2018). The PROCESS Macro for SPSS and SAS [Computer software]. Verfügbar unter: <https://www.processmacro.org/index.html> [17.04.2024]
- Helmerhorst, K. O. W., Colonnese, C. & Fukkink, R. G. (2019). Caregiver's mind-mindedness in early center-based childcare. *Early Education and Development*, 30 (7), 854-871. <https://www.doi.org/10.1080/10409289.2019.1593076>
- Hexel, M. (2004). Validierung der deutschen Version des Attachment Style Questionnaire (ASQ) bei Personen mit und ohne psychiatrische Diagnosen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 33 (2), 79-90. <https://www.doi.org/10.1026/0084-5345.33.2.79>
- Jungbauer, J. & Ehlen, S. (2015). Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen in Kindertagesstätten: Ergebnisse einer Fragebogenstudie. *Gesundheitswesen (Bundesverband der Ärzte des Öffentlichen Gesundheitsdienstes (Germany))*, 77 (6), 418-423. <https://www.doi.org/10.1055/s-0034-1381995>
- Larsen, B. & Luna, B. (2018). Adolescence as a neurobiological critical period for the development of higher-order cognition. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 94, 179-195. <https://www.doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.09.005>
- Levante, A., Petrocchi, S., Bianco, F., Castelli, I. & Lecciso, F. (2023). Teachers during the covid-19 era: the mediation role played by mentalizing ability on the relationship between depressive symptoms, anxious trait, and job burnout. *International journal of environmental research and public health*, 20 (1). <https://www.doi.org/10.3390/ijerph20010859>
- Lifshin, U., Kleinerman, I. B., Shaver, P. R. & Mikulincer, M. (2020). Teachers' attachment orientations and children's school adjustment: Evidence from a longitudinal study of first graders. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37 (2), 559-580. <https://www.doi.org/10.1177/0265407519874881>



- Locati, F., Milesi, A., Conte, F., Campbell, C., Fonagy, P., Ensink, K. & Parolin, L. (2023). Adolescence in lockdown: the protective role of mentalizing and epistemic trust. *Journal of clinical psychology*, 79 (4), 969-984. <https://www.doi.org/10.1002/jclp.23453>
- Luyten, P., Campbell, C., Allison, E. & Fonagy, P. (2020). The mentalizing approach to psychopathology: state of the art and future directions. *Annual review of clinical psychology*, 16, 297-325. <https://www.doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355>
- Luyten, P. & Fonagy, P. (2015). The neurobiology of mentalizing. *Personality disorders*, 6 (4), 366-379. <https://www.doi.org/10.1037/per0000117>
- Luyten, P. & Fonagy, P. (2018). The neurobiology of attachment and mentalizing: A neurodevelopmental perspective. In C. Schmahl, K. L. Phan, R. Friedel & O. Robert (Hrsg.), *Neurobiology of personality disorders*. New York, NY: Oxford University Press.
- Luyten, P., Nijssens, L., Fonagy, P. & Mayes, L. C. (2017). Parental reflective functioning: Theory, research, and clinical applications. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 70 (1), 174-199. <https://www.doi.org/10.1080/00797308.2016.1277901>
- Milatz, A., Lüftenegger, M. & Schober, B. (2015). Teachers' relationship closeness with students as a resource for teacher wellbeing: a response surface analytical approach. *Frontiers in psychology*, 6, 1949. <https://www.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01949>
- Moradi Siahafshadi, M., Amiri, S., Molavi, H. & Ghasemi, N. (2018). The relationship between attachment and subjective well-being: the mediating role of emotion regulation skill. *International Journal of Psychology*, 12 (1), 118-135. <https://www.doi.org/10.24200/ijpb.2018.58150>
- Muris, P., Meesters, C., van Melick, M. & Zwambag, L. (2001). Self-reported attachment style, attachment quality, and symptoms of anxiety and depression in young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 30 (5), 809-818. [https://www.doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00074-X](https://www.doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00074-X)
- Nazzaro, M. P., Boldrini, T., Tanzilli, A., Muzi, L., Giovanardi, G. & Lingiardi, V. (2017). Does reflective functioning mediate the relationship between attachment and personality? *Psychiatry research*, 256, 169-175. <https://www.doi.org/10.1016/j.psychres.2017.06.045>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Salminen, J., Silinskas, G., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. (2017). Longitudinal associations between teacher-child interactions and academic skills in elementary school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 191-202. <https://www.doi.org/10.1016/j.appdev.2017.08.002>
- Penttinen, V., Pakarinen, E., Suchodoletz, A. von & Lerkkanen, M.-K. (2020). Relations between kindergarten teachers' occupational well-being and the quality of teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 31 (7), 994-1010. <https://www.doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265>
- Ravitz, P., Maunder, R., Hunter, J., Sthankiya, B. & Lancee, W. (2010). Adult attachment measures: a 25-year review. *Journal of psychosomatic research*, 69 (4), 419-432. <https://www.doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.08.006>
- Richter, M., Vereecken, C. A., Boyce, W., Maes, L., Gabhainn, S. N. & Currie, C. E. (2009). Parental occupation, family affluence and adolescent health behaviour in 28 countries. *International journal of public health*, 54 (4), 203-212. <https://www.doi.org/10.1007/s00038-009-8018-4>
- Safiye, T., Vukčević, B., Milidrag, A., Dubljanin, J., Gutić Cikotić, A., Dubljanin, D., Lačković, M., Rodić, I., Nikolić, M., Čolaković, G., Mladenović, T. & Gutić, M. (2023). Relationship between mentalizing and teacher burnout: A cross sectional study. *PloS one*, 18 (1), e0279535. <https://www.doi.org/10.1371/journal.pone.0279535>
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl-Knefz, M. & Nicko, O. (2015). Arbeitsbedingungen, Arbeitszufriedenheit und das Auftreten von beruflichen Gratifikationskrisen bei Kita-Mitarbeiter/innen in Deutschland. *Frühe Bildung*, 4 (2), 71-82. <https://www.doi.org/10.1026/2191-9186/a000201>
- Schulz, P., Schlotz, W. & Becker, P. (2004). Trierer Inventar zum Chronischen Stress (TICS) [Trier Inventory for Chronic Stress (TICS)]. Göttingen Hogrefe. Verfügbar unter: <https://eprints.soton.ac.uk/50017/24.04.2024>

- Schumacher, J., Wilz, G., Gunzelmann, T. & Brähler, E. (2000). Die Sense of Coherence Scale von Antonovsky. Teststatistische Überprüfung in einer repräsentativen Bevölkerungsstichprobe und Konstruktion einer Kurzskaala. *Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie*, 50 (12), 472-482. <https://www.doi.org/10.1055/s-2000-9207>
- Schwarzer, N.-H. (2019). *Mentalisieren als schützende Ressource*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-25424-7>
- Schwarzer, N.-H., Dietrich, L., GINGELMAIER, S., Nolte, T., Bolz, T. & Fonagy, P. (2023). Mentalizing partially mediates the association between attachment insecurity and global stress in preservice teachers. *Frontiers in psychology*, 14, 1204666. <https://www.doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1204666>
- Schwarzer, N.-H. & GINGELMAIER, S. (2020). Mentalisieren als schützende Ressource bei angehenden Erzieherinnen und Erziehern. *Frühe Bildung*, 9 (3), 144-152. <https://www.doi.org/10.1026/2191-9186/a000485>
- Schwarzer, N.-H., Nolte, T., Fonagy, P. & GINGELMAIER, S. (2022). Self-rated mentalizing mediates the relationship between stress and coping in a non-clinical sample. *Psychological reports*, 125 (2), 742-762. <https://www.doi.org/10.1177/0033294121994846>
- Seiffge-Krenke, I. (2006). Coping with relationship stressors: The impact of different working models of attachment and links to adaptation. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (1), 24-38. <https://www.doi.org/10.1007/s10964-005-9015-4>
- Spence, R., Kagan, L., Nunn, S., Bailey-Rodriguez, D., Fisher, H. L., Hosang, G. M. & Bifulco, A. (2022). The moderation effect of secure attachment on the relationship between positive events and wellbeing. *PsyCh journal*, 11 (4), 541-549. <https://www.doi.org/10.1002/pchj.546>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23 (4), 457-477. <https://www.doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Taubner, S. (2015). *Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Terzi, Ş. (2013). Secure attachment style, coping with stress and resilience among university students. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1 (2), 101-114.
- Thompson, G., Wrath, A., Trinder, K. & Adams, G. C. (2018). The roles of attachment and resilience in perceived stress in medical students. *Canadian Medical Education Journal*, 9 (4), e69-e77.
- Tironi, M., Charpentier Mora, S., Cavanna, D., Borelli, J. L. & Bizzi, F. (2021). Physiological factors linking insecure attachment to psychopathology: a systematic review. *Brain sciences*, 11 (11), 1-b22 <https://www.doi.org/10.3390/brainsci11111477>
- Valle, A., Massaro, D., Castelli, I., Sangiuliano Intra, F., Lombardi, E., Bracaglia, E. & Marchetti, A. (2016). Promoting mentalizing in pupils by acting on teachers: preliminary Italian evidence of the "thought in mind" project. *Frontiers in psychology*, 7, 1213. <https://www.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01213>
- Verschueren, K. & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & human development*, 14 (3), 205-211. <https://www.doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Viernickel, S. & Weßels, H. (2020). Ressourcen und Belastungen frühpädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung*, 9 (2), 81-90. <https://www.doi.org/10.1026/2191-9186/a000472>
- Zaslow, M., Anderson, R., Redd, Z., Wessel, J., Daneri, P., Green, K., Cavel, E. W., Tarullo, L., Burchinal, M. & Martinez-Beck, I. (2016). I. quality thresholds, features, and dosage in early care and education: Introduction and literature review. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 81 (2), 7-26. <https://www.doi.org/10.1111/mono.12236>

### Autorinnen

Dr. Antonia Dinzinger, Paracelsus Medizinische Universität, Institut für Early Life Care, Universitätsklinik für Kinder- und Jugendheilkunde, Österreich, Salzburg.

Carmen Wusatiuk, B A, B. Sc., Paracelsus Medizinische Universität, Institut für Early Life Care, Universitätsklinik für Kinder- und Jugendheilkunde, Österreich, Salzburg.

Vivian Schulz, B. Sc., Paracelsus Medizinische Universität, Institut für Early Life Care, Universitätsklinik für Kinder- und Jugendheilkunde, Österreich, Salzburg.

Dr. Beate Priewasser, Paracelsus Medizinische Universität, Institut für Early Life Care, Universitätsklinik für Kinder- und Jugendheilkunde, Österreich, Salzburg.

A. Dinzinger und C. Wusatiuk teilen sich die Erstautorinnenschaft des Artikels  
Korrespondenz an: [antonia.dinzinger@pmu.ac.at](mailto:antonia.dinzinger@pmu.ac.at)

Daniela Mayer, Julia Berkic, Erik Danay & Fabienne Becker-Stoll

## Mentalisieren von pädagogischen Fachkräften: Der Einfluss von Bindung und emotionaler Belastung

Ziel der vorliegenden Studie ist es, Bedingungen für gelingende Interaktionen und Beziehungen im Kontext der Kindertagesbetreuung zu untersuchen. Dabei lag der Fokus auf interindividuellen Unterschieden in Bindung und Mentalisieren von pädagogischen Fachkräften. Die Bindungsrepräsentation der Fachkräfte wurde anhand des Adult Attachment Interviews erfasst. Zur Erfassung der mentalisierenden Fähigkeiten wurde auf Grundlage des Parent Development Interviews ein halbstrukturierter Interviewleitfaden entwickelt, mit N = 66 Fachkräften durchgeführt und mithilfe der Reflective Functioning Scale kodiert. Die emotionale Belastung der Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung wurde anhand des Assessment of Representational Risk erfasst. Fachkräfte mit einer sicheren Bindung erreichten die höchsten Werte im Reflective Functioning. Während die emotionale Belastung bei Fachkräften mit sicherer und unsicher-distanzierter Bindung relativ wenig Einfluss auf ihr Mentalisieren hatte, waren die mentalisierenden Fähigkeiten bei Fachkräften mit unsicher-verstrickter Bindung unter emotionaler Belastung signifikant beeinträchtigt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Bindungssicherheit die Art und Weise beeinflusst, wie Fachkräfte aktuelle Beziehungssituationen mit den Kindern wahrnehmen, bewerten und interpretieren. Dabei scheint die emotionale Belastung in der Kinderbetreuung insbesondere bei Fachkräften mit unsicher-verstrickter Bindung einen moderierenden Effekt zu haben. Implikationen für Forschung und Praxis zur Förderung von positiven Fachkraft-Kind-Interaktionen und -Beziehungen werden diskutiert.

Schlagwörter: Bindung – emotionale Belastung – Fachkraft-Kind-Beziehung – Mentalisieren

## Caregivers' mentalizing in child care: The impact of attachment and emotional distress

The present study aims at investigating conditions underlying positive interactions and relationships in the context of early child care. The study focuses on interindividual differences in caregivers' attachment and mentalizing capacities. In a sample of N = 66 early childhood teachers in Germany, attachment representations were assessed using the Adult Attachment Interview. In order to assess the teachers' mentalizing capacities, based on the revised Parent Development Interview a semi-structured interview was developed, administered and coded using the Reflective Functioning Scale. To assess teachers' emotional distress the interviews were coded using the Assessment of Representational Risk. Teachers with secure attachment representations achieved the highest RF scores. Emotional distress had little impact on the mentalizing capacities of caregivers with secure and dismissing attachment. In contrast, the mentalizing capacities of caregivers with preoccupied attachment were impaired with increased emotional distress. The results indicate that attachment security influences how early childhood teachers perceive, appraise and interpret current relationships with the children. In particular, in teachers with preoccupied attachment emotional distress seems to have a moderating effect. Implications for research and practice are discussed.

Keywords: attachment – caregiver-child relationship – emotional distress – mentalizing

## 1 Theoretischer Hintergrund

In Zeiten, in denen frühe und ganztägige institutionelle Betreuung und Bildung zunehmen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016), gewinnen professionelle Bezugspersonen wie pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie Lehrkräfte in Schulen an Bedeutung für Kinder. Studien belegen, dass kontinuierliche, anerkennende und unterstützende Beziehungen zu außerfamiliären Bezugspersonen Kindern, insbesondere Kindern in belasteten Lebenslagen, helfen, sich gut zu entwickeln (z. B. Sabol & Pianta, 2012; Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005). So können positive Beziehungen zu Fachkräften und Lehrkräften unter gewissen Umständen kompensatorisch zu negativen Beziehungserfahrungen in der Familie auf verschiedene Entwicklungsbereiche einwirken (z. B. Spilt, Hughes, Wu & Kwok, 2012; Watamura, Phillips, Morrissey, McCartney & Bub, 2011).

Eine optimale Förderung der Entwicklung und Bildung von Kindern setzt jedoch eine gute bis sehr gute Betreuungsqualität voraus (NICHD ECCRN, 2005). Als wesentliches Merkmal von Betreuungsqualität konnte wiederholt die Qualität der Interaktion und Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind nachgewiesen werden (z. B. Ahnert, Milatz, Kappler, Schneiderwind & Fischer, 2013; Mayer, Beckh, Berkic & Becker-Stoll, 2013; O'Connor, Collins & Supplee, 2012).

Die Beziehungs- und Interaktionsqualität wird maßgeblich bestimmt von der Feinfühligkeit der Betreuungsperson für die grundlegenden emotionalen Bedürfnisse des Kindes (z. B. Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006; Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn & Juffer, 2003; Bowlby, 1975) sowie von der Fähigkeit zu Mentalisieren (Fonagy, Steele, Steele, Moran & Higgitt, 1991; Slade, Grienberger, Bernbach, Levy & Locker, 2005). Dabei deuten die Ergebnisse der Metaanalyse von Zeegers, Colonesi, Stams und Meins (2017) darauf hin, dass das elterliche Mentalisieren und die Feinfühligkeit jeweils direkte Effekte auf die Bindungssicherheit des Kindes haben, wobei der Zusammenhang zwischen Mentalisieren und Bindungssicherheit auch partiell durch die Feinfühligkeit mediiert wurde.

Feinfühligkeit ist definiert als die Fähigkeit und Bereitschaft einer erwachsenen Bindungs- bzw. Bezugsperson, die Signale des Kindes wahrzunehmen, sie richtig zu deuten und prompt und angemessen darauf zu reagieren (Ainsworth, 1974/2003). Bereits Mary Ainsworth (1974/2003) sah in der mütterlichen Fähigkeit, die Dinge aus der Perspektive des Kindes zu sehen, eine wesentliche Grundvoraussetzung für feinfühliges Verhalten, während eine verzerrte Wahrnehmung des Kindes zu eingeschränkt feinfühligem Verhalten führt. Dieses sogenannte Mentalisieren ist definiert als die Fähigkeit, über die eigenen mentalen Zustände (z. B. Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle, Absichten) und die des Kindes zu reflektieren und diese mit dem eigenen Verhalten und dem des Kindes in Beziehung zu setzen (Fonagy et al., 1991; Slade,

2005). Die Fähigkeit zu Mentalisieren ermöglicht Bezugspersonen, insbesondere in Situationen mit starken negativen Gefühlen, die kindlichen Signale vorherzusehen und in einer feinfühligem Art und Weise zu beantworten.

## **1.1 Bindung und Mentalisieren**

Interindividuelle Unterschiede in der Mentalisierungsfähigkeit werden mit der Bindungs- und Beziehungsgeschichte einer Person in Zusammenhang gebracht, dabei wird von einem höheren Grad an Mentalisieren von sicher-gebundenen Personen im Vergleich zu Personen mit unsicher-distanzierter und unsicher-verstrickter Bindungsrepräsentation berichtet (Fonagy et al., 1991; Slade, Grienberger et al., 2005). Dies kann folgendermaßen erklärt werden: Ein Erwachsener mit einer sicher-autonomen Bindungsrepräsentation hat in seiner Kindheit von mindestens einer Bindungsperson auf seine Bindungssignale in stressigen oder bedrohlichen Situationen feinfühlig Reaktionen und dadurch verlässliche Unterstützung in der Emotionsregulation erfahren (vgl. Grossmann & Grossmann, 2014). Dies führt zu einer Repräsentation von Bindung, in der die eigene Person als liebens- und beschützenswert sowie selbstwirksam repräsentiert ist, und zu der Überzeugung, dass auch Stresssituationen erfolgreich geändert bzw. gemeistert werden können. Es wird gefolgert, dass eine Person mit einer sicher-autonomen Bindungsrepräsentation, die bindungsrelevante Erinnerungen mit den aktuellen Gefühlen integriert hat, ihre Aufmerksamkeit flexibel ausrichten und dadurch kindliches Verhalten richtig interpretieren und angemessen darauf reagieren kann (Fremmer-Bombik, 1995; Main, 2000). Eine eigene sichere Bindungsgeschichte scheint daher sowohl hohe Mentalisierungsfähigkeiten mit sich zu bringen (z. B. Fonagy et al. 1991; Slade, Grienberger et al., 2005) als auch feinfühliges Verhalten gegenüber dem (eigenen) Kind zu ermöglichen (z. B. Grossmann & Grossmann, 2014). Eine sichere Bindungsrepräsentation kann in einigen Fällen auch durch die Reflexion und Integration negativer Erfahrungen erreicht werden (sogenannte erarbeitete Sicherheit (Earned Security), Saunders, Jacobvitz, Zaccagnino, Beverung & Hazen, 2011).

Im Gegensatz dazu haben Personen mit unsicheren Bindungsrepräsentationen üblicherweise eher Einschränkungen in ihren Mentalisierungsfähigkeiten und ihrer Feinfühligkeit (Luyten, Campbell, Allison & Fonagy, 2020; Main, 2000). Eine Person mit einer unsicher-distanzierten Bindungsrepräsentation hat die Erfahrung gemacht, dass die Bindungsperson gegenüber den Bindungssignalen in der Regel mit Zurückweisung reagiert und in stressigen und bedrohlichen Situationen wenig Unterstützung und Trost gegeben hat (vgl. Gloger-Tippelt, 2001; Grossmann & Grossmann, 2014). Als Konsequenz werden sogenannte Deaktivierungsstrategien von Bindung angenommen, dabei werden zur Regulation von Stress Bindungsbedürfnisse unter-

drückt und die eigene Unabhängigkeit und Stärke betont, gleichzeitig ist allerdings physiologische Erregung messbar.

Personen mit unsicher-verstrickter Bindungsrepräsentation sind verstrickt in ihre Erfahrungen mit der Bindungsperson und werden überwältigt von ihren Gefühlen (z. B. Ärger, Trennungs-/Verlustängste). Diese Repräsentationen von Bindung rühren von den inkonsistenten und wenig vorhersagbaren Erfahrungen mit der Bindungsperson in stressigen und bedrohlichen Situationen her (vgl. Gloger-Tippelt, 2001; Grossmann & Grossmann, 2014). Diese sogenannten Hyperaktivierungsstrategien von Bindung werden als Versuche betrachtet, Sicherheit zu finden, basierend auf der Überzeugung, dass andere nicht da sind, um Sicherheit und Unterstützung zu bieten. In der Folge können negative Erfahrungen schnell Stress auslösen, wobei gleichzeitig wenig Stressbewältigungsstrategien vorhanden sind, was wiederum Gefühle von Hilflosigkeit bedingen kann (vgl. Luyten & Fonagy, 2015).

Unsichere Bindungsrepräsentationen sind von einer fehlenden Integration der aktuellen Gefühle und vergangenen Bindungserfahrungen gekennzeichnet, was mit Einschränkungen in der Aufmerksamkeit in Zusammenhang gebracht wird: Diese Einschränkungen werden sowohl in der Inkohärenz im Diskurs über die frühen Bindungsbeziehungen als auch in der eingeschränkten Fähigkeit zu mentalisieren und in der mangelnden Feinfühligkeit gegenüber den kindlichen Bedürfnissen und Signalen sichtbar (Luyten et al., 2020; Main, 2000).

## **1.2 Stress, Bindung und Mentalisieren**

Darüber hinaus ist das Ausmaß, in dem Mentalisierung effektiv zur Emotions- und Verhaltensregulation genutzt werden kann, auch abhängig von Kontextfaktoren (z. B. Beziehungsqualität, soziales Umfeld, emotionale Erregung, psychische Belastung). Allgemein wird angenommen, dass Stress und hohe emotionale Erregung und Belastung, insbesondere interpersoneller Art, die Fähigkeiten zu Mentalisieren zeitweise beeinträchtigen (Luyten & Fonagy, 2015; Nolte et al., 2013; Rutherford, Booth, Luyten, Bridgett & Mayes, 2015). Neue meta-analytische Ergebnisse zum Zusammenhang von elterlicher Depression und Mentalisieren in der Eltern-Kind-Beziehung fanden allerdings lediglich spezifische Beeinträchtigungen im Mentalisieren (z. B. angemessene Reflexion über die Absichten des Kindes), während andere Mentalisierungsfähigkeiten nicht beeinflusst waren (Georg, Meyerhöfer, Taubner & Volkert, 2023).

Im 'behavioral switch model' wird angenommen (vgl. Luyten & Fonagy, 2015), dass mit steigender Stressbelastung die Muster der Gehirnaktivität von Flexibilität zu Automatismen, d. h. von relativ langsam ablaufenden exekutiven Funktionen zu schnell ablaufenden instinktiven Verhaltensweisen, wechseln. Folglich laufen bei hohem Stress auf Kosten von Mentalisierungsprozessen schützende Flucht-, Kampf-

oder Erstarren-Reaktionen an und bestimmen das Verhalten. Es gibt deutliche Unterschiede zwischen Individuen, wann dieser Wechsel stattfindet, da zunehmender Stress nicht nur Flucht/Kampf/Erstarren-Reaktionen auslöst, sondern auch das Bindungsverhaltenssystem aktiviert. Die Bindungsgeschichte einer Person scheint beim Verständnis dieser Reaktionsunterschiede besonders wichtig zu sein, dies kann nach Luyten und Fonagy (2015) wie folgt zusammengefasst werden:

Bei Personen, die überwiegend sichere Bindungsstrategien in Reaktion auf Stress/emotionale Erregung verwenden, scheint die Aktivierung des Bindungssystems kontrollierte Mentalisierungsprozesse durch effektive Emotions- und Stressregulation aufrechtzuerhalten – auch wenn der Stress zunimmt, was bedeutet, dass das Bindungssystem weniger wahrscheinlich getriggert wird.

Personen mit Hyperaktivierungsstrategien von Bindung, die charakteristisch sind für unsicher-ambivalente/verstrickte Bindungsmuster, scheinen mit einer relativ niedrigen Schwelle für den Wechsel zu nicht-mentalisierenden/automatischen Prozessen gekennzeichnet zu sein und haben eine im Vergleich zu sicheren Personen relativ längere Erholungsphase, um zu kontrolliertem Mentalisieren zurückzufinden, wenn dieses unter Stress abhandengekommen ist. Bei diesen Individuen haben automatische, subkortikale Systeme (z. B. die Amygdala) eine geringere Reaktionsschwelle auf Stress, zusätzlich wird bei Stress das Bindungssystem leicht aktiviert.

Personen mit Deaktivierungsstrategien von Bindung, die kennzeichnend sind für unsicher-vermeidende/distanzierte Bindungsmuster, neigen dazu, das Bindungssystem und soziale Informationsprozesse von Bedrohungsreizen schnell zu deaktivieren. Es wurde gezeigt, dass diese Personen neuronale Systeme (z. B. im präfrontalen Cortex), die bei kontrolliertem Mentalisieren involviert sind, länger aufrechterhalten können. Daher ähneln diese Individuen häufig den Personen, die überwiegend sichere Bindungsstrategien nutzen. Die Deaktivierungsstrategien scheitern allerdings bei zunehmendem Stress. Der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen wird daher vor allem unter zunehmendem Stress deutlich.

Dabei müssen aber auch die bidirektionalen Beziehungen dieser Befunde berücksichtigt werden, denen zufolge Beeinträchtigungen in den Mentalisierungsfähigkeiten auch mit einer Zunahme an Stress und Belastung einhergehen können (z. B. Luyten & Fonagy, 2015; Nolte et al., 2013).

### **1.3 Ziele und Fragestellungen der Studie**

Bisher weiß man wenig darüber, welche Faktoren die mentalisierenden Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften in der Kinderbetreuung fördern oder beeinträchtigen. Ein Ziel der vorliegenden Studie war daher die Untersuchung von interindividuellen Unterschieden in den mentalisierenden Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. In diesem Beitrag werden



die mentalisierenden Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften in Abhängigkeit von ihrer Bindungsrepräsentation und emotionalen Belastung in der Kindertagesbetreuung betrachtet. Dabei wird angenommen, dass sicher-gebundene Fachkräfte einen höheren Grad an Mentalisieren erreichen als Fachkräfte mit unsicher-distanzierter und unsicher-verstrickter Bindungsrepräsentation (Fonagy et al., 1991; Slade, Grienberger et al., 2005). Darüber hinaus werden differenzielle Effekte von emotionaler Belastung dahingehend erwartet, dass bei emotionaler Belastung die Mentalisierungsfähigkeiten von Fachkräften mit sicherer Bindungsrepräsentation relativ stabil bleiben, wohingegen bei Fachkräften mit unsicherer Bindungsrepräsentation, insbesondere bei Fachkräften mit unsicher-verstrickter Bindungsrepräsentation, unter Stress die Mentalisierungsfähigkeiten beeinträchtigt sind (Luyten & Fonagy, 2015).

## **2 Methode**

### **2.1 Stichprobe**

An der Studie nahmen 2015/2016  $N = 66$  pädagogische Fachkräfte teil, davon waren  $n = 35$  pädagogische Fachkräfte in Krippen (Betreuung von Kindern im Alter bis 3 Jahre) und  $n = 31$  in Kindergärten (Betreuung von Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren) im Einzugsgebiet Münchens tätig. Von  $n = 65$  Fachkräften lagen Daten zu folgenden demografischen Variablen vor: 98.5 % der Fachkräfte waren weiblich und im Mittel 36.43 Jahre alt ( $SD = 11.92$ ; range: 21-62), 87.7 % hatten eine Berufsausbildung als staatlich anerkannte Erzieher\*in ( $n = 7$  Hochschulabschluss,  $n = 1$  Kinderpflegerin) und besaßen im Durchschnitt 9.63 Jahre Berufserfahrung ( $SD = 9.92$ ). Im Hinblick auf die demografischen Merkmale bestand in der Variable Alter ein signifikanter Unterschied zwischen den Fachkräften in Krippen ( $M = 32.21$ ,  $SD = 9.93$ ) und Fachkräften in Kindergärten ( $M = 41.06$ ,  $SD = 12.33$ ) dahingehend, dass Fachkräfte in Krippen signifikant jünger waren ( $F(1,63) = 10.26$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .14$ ).

### **2.2 Datenerhebung**

Für die Erfassung der mentalen Repräsentation von Bindung der Fachkräfte wurde am ersten Erhebungstermin das Adult Attachment Interview (AAI; George, Kaplan & Main, 1985, 2001) durchgeführt. Am zweiten Erhebungstag wurde zur Erfassung sozial-kognitiver Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften im Hinblick auf ihre Beziehung zum Kind der auf Grundlage des Parent Development Interviews (PDI-R; Slade, Aber, Bresgi, Berger & Kaplan, 2004) entwickelte Interviewleitfaden des ErzieherIn-Entwicklungs-Interviews (EEI; Beckh, Mayer & Berkic, 2015) durchgeführt. Die Auswertung der Interviews erfolgte verblindet im Hinblick auf die anderen Erhebungsmaße. Die personenbezogenen und demografischen Daten der Fachkräfte wurden mittels online-Fragebogen via SoSci Survey erhoben.

Alle teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte gaben schriftlich ihr informiertes Einverständnis zur Teilnahme an der Studie.

## **2.3 Untersuchungsinstrumente**

### **2.3.1 Adult Attachment Interview (AAI)**

Das standardisierte, halbstrukturierte Interview umfasst Fragen zur Beschreibung der Beziehung zu den Eltern in der Kindheit mit autobiografischen Erinnerungen, zu bindungsrelevanten Themen (z. B. Krankheit, Trennung, Verlust) und zur aktuellen Beziehung zu den Eltern. Zur Auswertung der anonymisierten Transkripte wurde das Kodiermanual nach Main, Goldwyn und Hesse (2003) angewandt, um die Fähigkeit, über die eigenen Kindheitserfahrungen zu reflektieren und diese im Hinblick auf die weitere Entwicklung zu beurteilen, sowie den Verarbeitungsgrad der frühen Bindungserfahrungen in der sprachlichen Darstellung und mentalen Repräsentation zu untersuchen (s. a. Gloger-Tippelt, 2001). Die Kodierung des AAI erfolgt sowohl anhand von kategorialen als auch kontinuierlichen Variablen (z. B. liebevolles Elternverhalten, Idealisierung, Ärger, Kohärenz). Basierend auf diesen Ratings und des Gesamteindrucks des Interviews wird eine Klassifikation der Bindungsrepräsentation vergeben, dabei wird unterschieden in sicher, unsicher-distanziert und unsicher-verstrickt. Alle Interviews wurden von der Viertautorin kodiert, die den Reliabilitätsnachweis nach dem Manual nach Main besitzt. Zur Reliabilitätsprüfung wurden von der Erstautorin, die ebenfalls in dem Manual nach Main zertifiziert ist, 12 % der Interviews doppeltkodiert, dabei wurde im Hinblick auf die Klassifikation der Bindungsrepräsentation eine hohe Inter-Rater-Übereinstimmung ( $Kappa = .80$ ,  $p < .001$ ) erreicht. Die Verteilung der drei Hauptkategorien (sicher: 68.2 %, unsicher-distanziert: 15.2 %, unsicher-verstrickt: 16.7 %; s. Mayer, Berkic & Becker-Stoll, 2020) war vergleichbar mit nicht-klinischen Stichproben laut der Metaanalyse von Bakermans-Kranenburg und van IJzendoorn (2009). Dabei bestand kein signifikanter Unterschied zwischen Fachkräften in Krippen und Kindergärten ( $\chi^2(2) = 2.79$ ,  $p > .05$ ).

### **2.3.2 ErzieherIn-Entwicklungs-Interview (EEI)**

Das halbstrukturierte ErzieherIn-Entwicklungs-Interview (EEI; Beckh et al., 2015) hat zum Ziel, die aktuelle Erfahrung der Fachkräfte mit der Kinderbetreuung und deren Repräsentation zu erfassen. Die Fachkraft wird gebeten, sich selbst als Fachkraft und ihr emotionales Erleben als Fachkraft zu beschreiben. Aufgrund der Annahme einer gewissen Kontextabhängigkeit von mentalisierenden Prozessen beinhaltet der Interviewleitfaden sowohl allgemeine Fragen zum Beziehungsverständnis als auch Fragen über die Beziehung zu zwei ausgewählten Zielkindern (ein Kind, zu dem die Fachkraft eine besonders gute Beziehung hat, und ein Kind, das sie in der sozialen

Interaktion als schwierig erlebt). Außerdem wurden Fragen zu bindungsrelevanten Situationen im Kita-Kontext, wie der Eingewöhnung und zur Bring- und Abhol-situation, mit aufgenommen. Für die Auswertung der anonymisierten EEI-Transkripte wurde die Reflective Functioning Scale (RF; Fonagy, Target, Steele & Steele, 1998; Slade, Bernbach, Grienenberger, Levy & Locker, 2005) herangezogen. Zusätzlich wurden weitere Kodierskalen angelehnt an das Assessment of Representational Risk Coding Manual (ARR; Slead & Wain, 2013; Mayer, Beckh & Berkic, 2016) zur Erfassung relevanter Aspekte der Fachkraft-Kind-Beziehung und deren Repräsentation entwickelt (s. Mayer, Berkic & Beckh, 2020 für eine ausführliche Beschreibung).

### 2.3.2.1 *Reflective Functioning Scale (RF)*

Bei der RF-Skala handelt es sich um eine elfstufige Skala, die für das entwickelte ErzieherIn-Entwicklungs-Interview ohne Anpassungen übernommen wurde. Hohe Werte (7 bis 9) werden vergeben, wenn mentale Zustände des Kindes und von sich selbst erkannt werden, Zusammenhänge zwischen mentalen Zuständen und Verhalten/anderen mentalen Zuständen hergestellt werden und elaborierte Antworten gegeben werden, die ein Verständnis des komplexen Zusammenspiels zwischen den mentalen Zuständen der Bezugsperson und denen des Kindes, zwischen der internalen Erfahrung der Bezugsperson und ihrem Verhalten und zwischen der mentalen Erfahrung des Kindes und seinem Verhalten zeigen. Im Gegensatz dazu werden niedrige Werte kodiert (1 bis 3), wenn wenig Bewusstsein von der internalen Erfahrung des Kindes deutlich wird und der Fokus der Antworten auf der Persönlichkeit und dem Verhalten des Kindes liegt, keine Reflexion über mentale Zustände des Kindes stattfindet sowie eigene internalen Erfahrungen, die im Zusammenhang mit der Tätigkeit als Fachkraft stehen, abgestritten werden, die Antworten oberflächlich, banal, möglicherweise eigennützig/selbstdienlich sind und Klischees/Stereotype verwendet werden. Alle Interviews wurden von einer externen Auswerterin<sup>1</sup> kodiert, die den Reliabilitätsnachweis in der RF-Skala besitzt. Zur Reliabilitätsprüfung wurden von der Erstautorin, die ebenfalls in der Skala RF zertifiziert ist, 30 % der Interviews doppeltkodiert, dabei wurde für den RF-Gesamtwert mit  $ICC = .74$  ( $p < .001$ ) eine hohe Inter-Rater-Übereinstimmung erreicht.

### 2.3.2.1 *Assessment of Representational Risk (ARR)*

Das ARR fokussiert auf neun verschiedene Aspekte der Beziehungsrepräsentation von Betreuungspersonen (wie z. B. Feindseligkeit, Hilflosigkeit, unterstützende Präsenz). Wortwörtliche Transkripte der EEI-Interviews werden für jede dieser Dimensionen auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 (niedrig) bis 5 (hoch) bewertet. Dabei erhält ein extremes aber seltenes Beispiel einer Dimension einen hohen Wert, eben-

---

<sup>1</sup> Wir danken Dr. Clara Ziegler für die Auswertungen der erhobenen EEI-Transkripte nach der RF-Skala.

so wie eine Anzahl von weniger ausgeprägten Vorkommnissen, die durchgehend im Interview vorkommen. Für die vorliegenden Analysen wurde die Dimension Emotionale Belastung herangezogen. Die Skala erfasst das Ausmaß, indem die Fachkraft Mühe hat, den Anforderungen ihres Berufs gerecht zu werden, oder sie empfindet ihre Arbeit als schwierig oder belastend, im Hinblick auf die Kinder, Eltern, Kolleg\*innen und die Arbeitsbedingungen. Dies kann in Form von Angst, Depression, Schuldgefühlen, Sorgen oder anderen negativen Gefühlen zum Ausdruck kommen. Im Rahmen der Instrumentenentwicklung wurden alle Interviews im Hinblick auf die ARR-Dimensionen von der Erst- und Zweitautorin doppelt kodiert, dabei wurde konsensual gearbeitet. Bei Abweichungen größer als  $\pm 0.5$  wurden die Werte diskutiert, bis ein Konsens gefunden wurde. Die Konsenswerte beider Kodiererinnen wurden aufsummiert und der Summenwert (2 bis 10) ging in die Analysen ein.

## 2.4 Analytisches Vorgehen

Zur Überprüfung von Gruppenunterschieden in den Variablen Reflective Functioning und Emotionale Belastung in Abhängigkeit von der Bindungsklassifikation wurden univariate einfaktorielle Varianzanalysen mit anschließenden Post-Hoc-Tests nach Bonferroni berechnet. Um den Einfluss von Bindung und Emotionaler Belastung auf die Mentalisierungsfähigkeiten von pädagogischen Fachkräften zu untersuchen, wurden multiple hierarchische Regressionsanalysen berechnet. In einem ersten Schritt wurden als Prädiktoren die Emotionale Belastung und Bindungsklassifikation in das Regressionsmodell aufgenommen. In einem zweiten Schritt wurden die Interaktionsterme aus emotionaler Belastung und Bindungsklassifikation in das Modell integriert.

## 3 Ergebnisse

Tabelle 1 stellt die deskriptiven Statistiken der abhängigen Variablen Reflective Functioning (RF) und der Prädiktorvariable Emotionale Belastung sowohl für die Gesamtstichprobe als auch getrennt nach Bindungsklassifikation zusammenfassend dar. Im Durchschnitt erreichten die Fachkräfte mittlere RF-Werte. Wird das RF der Fachkräfte nach Bindungsklassifikation betrachtet, zeigte sich ein signifikanter Unterschied ( $F(1,63) = 5.96, p < .01, \text{part. } \eta^2 = .16$ ): Fachkräfte mit sicherer Bindungsklassifikation erreichten die höchsten RF-Werte, Post-Hoc-Tests nach Bonferroni ergaben signifikant niedrigere RF-Werte von Fachkräften mit unsicher-verstrickter Bindungsklassifikation im Vergleich zu Fachkräften mit sicherer Bindungsklassifikation ( $p < .01$ ). Wird das RF nach Betreuungsform betrachtet, zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen Fachkräften in Krippen ( $M = 4.49, SD = 1.34$ ) und Kindergärten ( $M = 4.03, SD = 1.92$ ) ( $F(1,64) = 1.26, p > .05, \text{part. } \eta^2 = .02$ ).

Auch die emotionale Belastung der Fachkräfte lag im mittleren Bereich. Aufgrund von Inhomogenität der Varianzen wurde der Welch-Test zur Überprüfung der Gruppenunterschiede herangezogen, dabei bestand kein signifikanter Unterschied zwischen den Bindungsklassifikationen ( $t(2,18) = 2.43, p = .116$ ), wobei sich deskriptiv die höchste emotionale Belastung bei Fachkräften mit unsicher-verstrickter Bindung zeigte. Wird die emotionale Belastung nach Betreuungsform betrachtet, bestand ebenfalls kein signifikanter Unterschied zwischen Fachkräften in Krippen ( $M = 5.26, SD = 1.43$ ) und Kindergärten ( $M = 4.81, SD = 1.56$ ) ( $F(1,64) = 1.49, p > .05, \text{part. } \eta^2 = .02$ ).

In der Gesamtstichprobe bestand ein kleiner, negativer nicht-signifikanter Zusammenhang zwischen dem RF und der emotionalen Belastung der Fachkräfte ( $r = -.23, p = .059$ ).

Tabelle 1: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) in den Skalen 'Reflective Functioning' und 'Emotionale Belastung' getrennt nach Bindungsklassifikation der pädagogischen Fachkräfte

	Reflective Functioning (-1-9) M (SD)	Emotionale Belastung (2-10) M (SD)
Gesamtstichprobe (N = 66)	4.27 (1.64)	5.05 (1.50)
Bindungsklassifikation	F (1.63) = 5.96, $p < .01$ , $\text{part. } \eta^2 = .16$ $t(2.18) = 2.43, p = .116$ , $\text{part. } \eta^2 = .09$	
sicher (n = 45)	4.69 <sup>a</sup> (1.38)	4.96 (1.30)
unsicher-distanziert (n = 10)	3.80 (1.87)	4.45 (0.86)
unsicher-verstrickt (n = 11)	3.00 <sup>a</sup> (1.79)	5.96 (2.27)

Anmerkungen: N = Größe der Gesamtstichprobe; n = Größe der Teilstichprobe; F = F-Wert; t = t-Wert;  $\text{part. } \eta^2$  = partielles Eta-Quadrat; p = p-Wert    <sup>a</sup>Post-Hoc-Tests nach Bonferroni ergaben signifikant niedrigere RF-Werte von Fachkräften mit unsicher-verstrickter Bindungsklassifikation im Vergleich zu Fachkräften mit sicherer Bindungsklassifikation ( $p < .01$ ). <sup>b</sup>Aufgrund von Inhomogenität der Varianzen wurde post-hoc der Welch-Test zur Überprüfung der Gruppenunterschiede herangezogen

Die Ergebnisse der multiplen hierarchischen Regressionsanalysen zur Vorhersage des RF der pädagogischen Fachkräfte sind in Tabelle 2 zusammengefasst. Werden die Prädiktoren Bindung und emotionale Belastung gemeinsam betrachtet, zeigte sich ein differenzierteres Bild. Bedeutsam ist der in Abbildung 1 veranschaulichte Interaktionseffekt von Bindungsklassifikation und emotionaler Belastung. Bei niedriger emotionaler Belastung erreichten Fachkräfte mit unsicher-verstrickter Bindungsklassifikation vergleichbare RF-Werte wie Fachkräfte mit sicherer Bindungs-

präsentation, wohingegen das RF von Fachkräften mit unsicher-distanzierter Bindungsklassifikation niedriger war. Während das RF von Fachkräften mit sicherer Bindungsklassifikation auch unter emotionaler Belastung stabil blieb, war das RF von Fachkräften mit unsicher-verstrickter Bindungsklassifikation bei emotionaler Belastung signifikant beeinträchtigt. Die RF-Werte von Fachkräften mit unsicher-distanzierter Bindung waren unter emotionaler Belastung tendenziell höher, dieser Unterschied erreichte allerdings keine Signifikanz. Die emotionale Belastung in der Kinderbetreuung scheint insbesondere bei Fachkräften mit unsicher-verstrickter Bindungsrepräsentation einen moderierenden Effekt zu haben.

Tabelle 2: Hierarchische Regressionsanalysen zur Vorhersage des RF der pädagogischen Fachkräfte durch ihre Bindungsrepräsentation und emotionale Belastung (N = 66):  $R^2 = .32^{***}$ , adjustiertes  $R^2 = .26^{***}$

Prädiktor	$\beta$	p
Emotionale Belastung	-.18	.00
Referenzgruppe: Sicher (n = 45)		
Unsicher-distanziert (n = 10)	-.60	-.17*
Unsicher-verstrickt (n = 11)	-.91**	-.68
Emotionale Belastung x unsicher-distanziert		.93
Emotionale Belastung x unsicher-verstrickt		-.59*
$R^2$ /adjustiertes $R^2$	.19***/.15***	.32***/.26***

Anmerkungen: N = Größe der Gesamtstichprobe; n = Größe der Teilstichprobe;  $\beta$  = standardisierter Regressionskoeffizient;  $R^2$  = Determinationskoeffizient; p = p-Wert \*p < .05. \*\*p < .01. \*\*\*p < .001

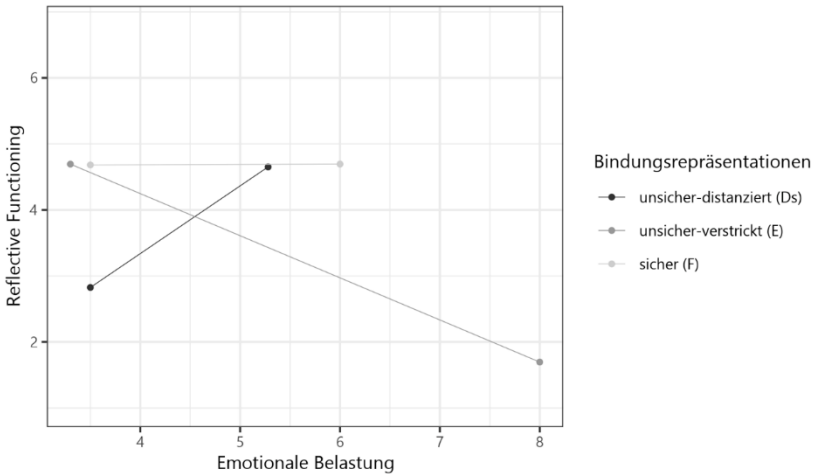


Abbildung 1: Reflective Functioning von pädagogischen Fachkräften in Abhängigkeit von Bindung und emotionaler Belastung

## 4 Diskussion

Die vorliegende Studie untersucht die Fähigkeit von pädagogischen Fachkräften, eigenes und kindliches Verhalten auf Basis von innerpsychischen Beweggründen wahrnehmen und interpretieren zu können. Dabei fokussieren wir auf interindividuelle Unterschiede in den mentalisierenden Fähigkeiten der Fachkräfte in Abhängigkeit von ihrer Bindungsrepräsentation und emotionalen Belastung in der Kindertagesbetreuung.

Der Grad an mentalisierenden Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften lag im Durchschnitt im mittleren Bereich. Dies ist vergleichbar mit Studien, die mentalisierende Fähigkeiten von Eltern in Normalstichproben erfasst haben (z. B. Slade, Grienberger et al., 2005).

Von besonderem Interesse war die Frage, inwieweit die Bindungsrepräsentation und emotionale Belastung der Fachkräfte auf ihre mentalisierenden Fähigkeiten Einfluss nehmen. Es bestätigte sich die Annahme, dass interindividuelle Unterschiede in der Mentalisierungsfähigkeit der Fachkräfte mit der Repräsentation ihrer eigenen Bindungserfahrungen zusammenhängen (Fonagy et al., 1991; Slade, Grienberger et al., 2005). Dabei erreichten sicher-gebundene Fachkräfte einen höheren Grad an Mentalisieren als Fachkräfte mit unsicherer Bindungsrepräsentation, insbesondere die mentalisierenden Fähigkeiten von Fachkräften mit unsicher-verstrickter Bindung lagen signifikant auf einem niedrigeren Niveau. Die eigene Bindungssicherheit

scheint die Art und Weise zu beeinflussen, wie pädagogische Fachkräfte aktuelle Beziehungssituationen mit den betreuten Kindern wahrnehmen, bewerten und interpretieren.

Die emotionale Belastung der Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung lag im mittleren Bereich. Andere Studien berichten dagegen von einer hohen Gesamtbelastung und emotionalen Erschöpfung von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen (z. B. Schreyer, Krause, Brandl & Nicko, 2014; Viernickel & Voss, 2013).

Es zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Bindungsklassifikationen im Hinblick auf die emotionale Belastung der Fachkräfte bei der Betreuung der Kinder. Dabei ist allerdings anzumerken, dass auf deskriptiver Ebene Fachkräfte mit unsicher-verstrickter Bindung die höchsten Werte in der emotionalen Belastung erreichten. Der Vergleich anhand von Post-Hoc-Tests nach Bonferroni zu Fachkräften mit unsicher-distanzierter Bindung, die im Durchschnitt die niedrigsten Werte in der emotionalen Belastung aufwiesen, erlangte jedoch vermutlich aufgrund der kleinen Stichprobengrößen keine Signifikanz ( $p = .062$ ). Andere Studien berichten bindungsabhängige Variation in Stresserleben und Wohlbefinden, wobei Bindungsunsicherheit mit erhöhter Stresserfahrung in Zusammenhang steht und insbesondere unsicher-verstrickte Bindung mit niedrigerem Wohlbefinden (z. B. Karreman & Vingerhoets, 2012; Pierrehumbert, Torrise, Ansermet, Borghini & Halfon, 2012).

Auch zeigte sich erwartungsgemäß ein negativer Zusammenhang zwischen mentalisierenden Fähigkeiten und emotionaler Belastung, dieser war allerdings klein und nur marginal signifikant. Dennoch ist das Ergebnis konsistent mit der Annahme und empirischen Ergebnissen, dass emotionale Erregung und psychosozialer Stress mentalisierende Prozesse in interpersonellen Beziehungen beeinträchtigen können (z. B. Nolte et al., 2013; Rutherford et al., 2015).

Werden die Faktoren Bindung und emotionale Belastung gemeinsam betrachtet, zeigte sich ein klareres und differenzierteres Bild: Die emotionale Belastung in der Kinderbetreuung scheint insbesondere bei Fachkräften mit unsicher-verstrickter Bindung einen moderierenden Effekt zu haben. Bei niedriger emotionaler Belastung gelang es Fachkräften mit unsicher-verstrickter Bindung zu mentalisieren, sogar auf einem vergleichbaren Niveau wie Fachkräfte mit sicherer Bindung. Unter emotionaler Belastung waren die mentalisierenden Fähigkeiten von Fachkräften mit unsicher-verstrickter Bindung jedoch signifikant niedriger. Daher konnte die Annahme bestätigt werden, dass insbesondere bei Fachkräften mit unsicher-verstrickter Bindung unter Stress die Mentalisierungsfähigkeiten beeinträchtigt sind. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass in der Studie die Fachkräfte mit unsicher-verstrickter Bindung im Mittel auch stärker emotional belastet waren. Dieses Ergebnis ist konsistent mit der Literatur (vgl. Luyten & Fonagy, 2015), die beschreibt, dass Personen mit Hyper-



aktivierungsstrategien eine geringere Reaktionsschwelle auf Stress zeigen und zusätzlich ihr Bindungssystem leicht aktiviert wird. Dies wird damit erklärt, dass sie wohl dazu neigen, ihre Aufmerksamkeit auf ihr eigenes Leid und Stress zu lenken (z. B. durch ruminierende Gedanken, Selbstvorwürfe) und stressige Situationen überzubewerten, statt auf die Problemlösung zu fokussieren (Mikulincer & Shaver, 2016). Außerdem nehmen sie sich selbst als unfähig wahr, die Situation effektiv zu bewältigen. In der Folge lösen negative Erfahrungen, insbesondere interpersoneller Natur, schnell Stress aus und sie werden überwältigt von ihren Gefühlen (z. B. Ärger, Ängsten, Sorgen), gleichzeitig sind wenig effektive Stressbewältigungsstrategien vorhanden, dies kann wiederum zu Gefühlen von Hilflosigkeit führen (vgl. Dykas & Cassidy, 2011; Mikulincer & Shaver, 2016).

Bei Fachkräften mit unsicher-distanzierter Bindung zeigte sich in der vorliegenden Studie kein signifikanter Effekt der emotionalen Belastung auf ihre mentalisierenden Fähigkeiten. Ihre emotionale Belastung lag insgesamt auf einem niedrigeren Niveau. Dies könnte auch mit distanzierenden Emotionsregulations- und Stressbewältigungsstrategien erklärt werden, sowie mit idealisierten Antworten (mit Abwehrstrategien wie Bagatellisieren, Leugnen) als Ergebnis der Deaktivierung von negativen Gefühlen, die charakteristisch sind für Personen mit einer unsicher-distanzierten Bindungsrepräsentation (vgl. George & Solomon, 2008; Mikulincer & Shaver, 2016). Die Deaktivierungsstrategien von Bindung scheinen bei dem berichteten, niedrigen Ausmaß an emotionaler Belastung erfolgreich angewandt werden zu können, so dass Fachkräfte mit unsicher-distanzierter Bindung unter dem berichteten Stress ihre mentalisierenden Prozesse scheinbar aufrechterhalten konnten. Schwarzer et al. (2023) fanden ebenfalls in einer Stichprobe mit Lehrkräften keine Zusammenhänge der Skala bindungsbezogene Vermeidung des Bindungsfragebogens mit Mentalisieren und Stresserleben, wohingegen sich positive Zusammenhänge zwischen der Skala bindungsbezogene Angst und Stress und Beeinträchtigungen im Mentalisieren zeigten.

Konsistent mit der Literatur (Luyten & Fongay, 2015) blieben bei Fachkräften mit sicherer Bindung die mentalisierenden Fähigkeiten auch unter emotionaler Belastung stabil, und zwar auf einem mittleren Niveau. Eine sichere Bindungsrepräsentation scheint auch im Kontext der Kindertagesbetreuung ein stabiler Schutzfaktor zu sein und sowohl effektives Mentalisieren zu erleichtern als auch unter Stress mentalisierende Fähigkeiten durch effektive Emotions- und Stressregulation aufrechtzuerhalten. Dies kann damit erklärt werden, dass Fachkräfte mit einer sicheren Bindungsrepräsentation ihre bindungsrelevanten Erinnerungen und aktuellen Gefühle integriert haben und dadurch ihre Aufmerksamkeit flexibel und unverzerrt durch eigene Gefühle und Abwehrmechanismen ausrichten können (Fremmer-Bombik, 1995; Main, 2000). Dieser Befund deutet darauf hin, dass Fachkräfte mit einer siche-

ren Bindung auch in Situationen mit emotionaler Belastung und starken negativen Gefühlen in der Lage sind, von ihrem eigenen emotionalen Erleben einen Schritt zurückzutreten und über das innere Erleben der Kinder zu reflektieren.

#### **4.1 Limitationen**

Bei der Interpretation der Daten muss berücksichtigt werden, dass es sich um eine anfallende Stichprobe an pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen handelt. Daher kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich tendenziell eher Leitungen von Kindertageseinrichtungen bzw. deren pädagogische Fachkräfte zu einem Bindungsinterview bereit erklärten, die sich durch ihre Bindungserfahrungen weniger belastet fühlten. In der vorliegenden Stichprobe zeigte sich allerdings eine Verteilung der Bindungsklassifikationen vergleichbar mit nicht-klinischen Stichproben (Bakermans-Kranenburg & van IJzendoorn, 2009), was bei der relativ kleinen Stichprobe (N = 66) jedoch kleine Teilstichproben von Fachkräften mit unsicher-distanzierter (n = 10) und unsicher-verstrickter Bindung (n = 11) bedeutet. Die berichteten Befunde sollten daher an einer größeren Stichprobe repliziert werden. Außerdem handelt es sich lediglich um eine Querschnittuntersuchung, daher kann die Richtung der Zusammenhänge nicht kausal interpretiert werden. Eine hohe emotionale Belastung der Fachkräfte könnte auch eine Folge von niedrigen Mentalisierungsfähigkeiten sein. Die Zusammenhänge sollten längsschnittlich untersucht werden. In der vorliegenden Studie fehlen zudem Beobachtungsdaten zum Interaktionsverhalten der Fachkräfte und zur Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Kind. Daher werden derzeit in einer Folgestudie zusätzlich das Interaktionsverhalten der Fachkräfte zu je zwei Zielkindern beobachtet sowie die Beziehungsqualität und die sozial-emotionale Entwicklung der beiden Kinder von den Fachkräften und Eltern eingeschätzt.

#### **4.2 Implikationen für die Praxis**

Zur Förderung der professionellen Gestaltung von vertrauensvollen Fachkraft-Kind-Beziehungen in der frühkindlichen Kindertagesbetreuung sollte in der Aus- und Weiterbildung von pädagogischem Personal ein Fokus sowohl auf die Reflexion der eigenen Bindungsgeschichte und des pädagogischen Handelns als auch auf die Förderung von Mentalisierungsfähigkeiten und Stressbewältigungsstrategien gelegt werden.

Insbesondere Fachkräfte mit einer unsicher-verstrickten Bindung benötigen Reflexionsangebote in Fort- und Weiterbildung, um blinde Flecken und/oder unintegrierte Emotionen der eigenen Biografie zu bearbeiten und vom Hier und Jetzt in der Arbeit zu trennen. Durch Biographiearbeit (z. B. Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie mithilfe von Genogrammen oder Botschaften/Glaubenssätzen aus der Kindheit) können bindungsrelevante Themen reflektiert und ein systematischer

Zugang zu mentalen Repräsentationen und innerpsychischen Prozessen ermöglicht werden. So können eigene unsichere Anteile durch die Reflexion über die Gründe für das eigene Verhalten und das Verhalten anderer in Beziehungen integriert werden und mentalisierende Prozesse sowie feinfühliges Verhalten gefördert werden. Die Meta-Analyse von Egert, Dederer und Fukkink (2020) unterstreicht die Bedeutung der Selbst-Reflexion im Rahmen von Professionalisierungsmaßnahmen für die Verbesserung der Interaktionsqualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern.

Unterschiede im Stresserleben von Fachkräften sind ebenfalls von individuellen Eigenschaften der Fachkraft wie ihrer Bindungsrepräsentation sowie Emotions- und Stressregulation abhängig. Insbesondere Fachkräfte mit einer unsicher-verstrickten Bindung, die zu ineffektiven Stressbewältigungsstrategien (z. B. ruminierende Gedanken, Selbstvorwürfe) neigen (Mikulincer & Shaver, 2016) können durch das Erlernen von effektiven Stressbewältigungsstrategien und die Verbesserung ihrer Regulationsfähigkeit (z. B. Selbstregulations-Übungen, Selbstfürsorge) das eigene Stresserleben reduzieren, was gleichzeitig dazu beitragen kann, mentalisierende Prozesse und feinfühliges Verhalten aufrechtzuerhalten.

Einen weiteren Ansatzpunkt stellen die mentalisierenden Fähigkeiten selbst dar, welche als schützende Ressource und Stressbewältigungsstrategie angesehen werden können, die negative Erfahrungen und Stress abpuffern und zu geringerem Stresserleben und höherem Wohlbefinden beitragen können (Luyten et al., 2020; Schwarzer & Gingelmaier, 2020). So zeigen Studien, dass Mentalisieren durch psychotherapeutische Interventionen, mentalisierungsbasierte Supervision und Mentalisierungskompetenz-Trainings gefördert werden kann und dass dies mit einer Abnahme von erfassten Belastungsfaktoren einhergeht (z. B. Adkins, Luyten & Fonagy, 2018; De Meulemeester, Vansteelandt, Leyten & Lowyck, 2017; Georg, Hauschild, Schröder-Pfeifer, Kasper & Taubner, 2022; Levy et al., 2006).

Auf der Ebene der Institutionen (z. B. Leitung, Team, Kolleg\*innen, Träger, Politik) sollten für die Stressbewältigung und den Erhalt der Mentalisierungsfähigkeiten Rahmenbedingungen und Strukturen geschaffen werden, die ein mentalisierendes pädagogisches Handeln wahrscheinlicher machen. Das bedeutet einerseits, dass eine mentalisierende Haltung, Kommunikation und Kultur (auch: mentalisierungsfo-kussierte Fallbesprechungen und Supervisionsgruppen) als Standard in der Ausbildung und der Praxis etabliert werden sollten (vgl. Dlugosch, Bevington, Henter & Nolte, 2022; Gerspach, 2022; Link et al., 2023). Andererseits müssen die politischen/gesellschaftlichen Stellschrauben (z. B. Personalausstattung, Strukturvariablen, Anerkennung pädagogischer Berufe) dahingehend verbessert werden, dass eine individuelle Überlastung pädagogischer Fachkräfte weniger wahrscheinlich ist und eine mentalisierende Haltung in Teams angemessen umgesetzt werden kann.

## Literatur

- Adkins, T., Luyten, P. & Fonagy, P. (2018). Development and preliminary evaluation of family minds: A mentalization-based psychoeducation program for foster parents. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 2519-2532. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1080-x>
- Ahnert, L., Milatz, A., Kappler, G., Schneiderwind, J. & Fischer, R. (2013). The impact of teacher-child relationships on child cognitive performance as explored by a priming paradigm. *Developmental Psychology*, 49, 554-567. <https://doi.org/10.1037/a0031283>
- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with non-parental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74, 664-679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Ainsworth, M. D. S. (1974/2003). Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung*. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie (S. 431-439). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bakermans-Kranenburg, M. J. & van IJzendoorn, M. H. (2009). The first 10,000 Adult Attachment Interviews: distributions of adult attachment representations in clinical and non-clinical groups. *Attachment & Human Development*, 11, 223-263. <https://doi.org/10.1080/14616730902814762>
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H. & Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129, 195-215. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.195>
- Beckh, K., Mayer, D. & Berkic, J. (2015). *Erzieherin-Entwicklungs-Interview (in Anlehnung an PDI-R)*. Unveröffentlichtes Protokoll. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Bowlby, J. (1975). *Bindung: Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. München: Kindler.
- De Meulemeester, C., Vansteelandt, K., Luyten, P., & Lowyck, B. (2017). Mentalizing as a mechanism of change in the treatment of patients with borderline personality disorder: A parallel process growth modelling approach. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 9, 1-8. <https://doi.org/10.1037/per0000256>
- Dlugosch, A., Bevington, D., Henter, M. & Nolte, T. (2022). Epistemisches Vertrauen in sozialen Netzwerken – Kulturen des Mentalisierens in Organisationen und zwischen Unterstützungssystemen. In H. Kirsch, T. Nolte & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (S. 189-211). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666408038.189>
- Dykas, M. J. & Cassidy, J. (2011). Attachment and the processing of social information across the life span: theory and evidence. *Psychological Bulletin*, 137, 19-46. <https://doi.org/10.1037/a0021367>
- Egert, F., Dederer, V. & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, 100309. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G. S. & Higgitt, A. C. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12, 201-218. <https://doi.org/10.1037/t03490-000>
- Fonagy, P., Target, M., Steele, H. & Steele, M. (1998). *Reflective Functioning Manual for Application to Adult Attachment Interviews, Version 5*. London: University College London.
- Fremmer-Bombik, E. (1995). Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 109-119). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Georg, A. K., Meyerhöfer, S., Taubner, S. & Volkert, J. (2023). Is parental depression related to parental mentalizing? A systematic review and three-level meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 104, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102322>
- Georg, A. K., Hauschild, S., Schröder-Pfeifer, P., Kasper, L. & Taubner, S. (2022). Improving working relationships with families in German early childhood interventions home visitors: a quasi-experimental training study. *BMC Psychology*, 10 (1), 302. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-01009-x>

- George, C. & Solomon, J. (2008). The caregiving behavioral system: A behavioral system approach to parenting. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Application* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, NY: Guilford Press. <https://doi.org/10.1002/sres.858>
- George, C., Kaplan, N. & Main, M. (2001). Adult Attachment Interview Protokoll. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter* (S. 364-387). Bern: Huber.
- George, C., Kaplan, N. & Main, M. (1985). Adult Attachment Interview protocol. Unpublished manuscript. Berkeley: University of California at Berkeley. <https://doi.org/10.1037/t02879-000>
- Gerspach, M. (2022). Anforderungen an eine mentalisierungsfördernde Institution. In H. Kirsch, T. Nolte & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (S. 164-188). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666408038.164>
- Gloger-Tippelt, G. (2001). Das Adult Attachment Interview: Durchführung und Auswertung. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter* (S. 102-120). Bern: Huber.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2014). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Karremans, A. & Vingerhoets, A. J. J. M. (2012). Attachment and well-being: the mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and Individual Differences*, 53, 821-826. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.06.014>
- Levy, K. N., Meehan, K. B., Kelly, K. M., Reynoso, J. S., Weber, M., Clarkin, J. F. & Kernberg, O. F. (2006). Change in attachment patterns and reflective function in a randomized control trial of transference-focused psychotherapy for borderline personality disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 1027-1040. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.6.1027>
- Link, P.-C., Behringer, N., Maier, L., Gingelmaier, S., Kirsch, H., Nolte, T., Turner, A., Müller, X. & Schwarzer, N.-H. (2023). Entwicklungsorientierte Bildung in der Praxis. In W. Burk & C. Stalder (Hrsg.), *Entwicklungsorientierte Bildung in der Praxis* (S. 49-66). Weinheim: Beltz Juventa.
- Luyten, P. & Fonagy, P. (2015). The neurobiology of mentalizing. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 6, 366-379. <https://doi.org/10.1037/per0000117>
- Luyten, P., Campbell, C., Allison, E. & Fonagy P. (2020) The mentalizing approach to psychopathology: State of the art and future directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 297-325. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355>
- Main, M. (2000). The organized categories of infant, child, and adult attachment: Flexible vs. inflexible attention under attachment-related stress. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 48, 1055-1096. <https://doi.org/10.1177/00030651000480041801>
- Main, M., Goldwyn, R. & Hesse, E. (2003). Adult Attachment Scoring and Classification Systems. Manual in draft: Version 7.2. Unpublished manuscript. Berkeley: University of California at Berkeley.
- Mayer, D., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2020). Bindungsrepräsentationen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 9, 203-210. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000493>
- Mayer, D., Berkic, J. & Beckh, K. (2020). Mentalisieren als Voraussetzung für feinfühliges Verhalten von pädagogischen Fachkräften: Methodenentwicklung und Ergebnisse einer Pilotstudie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 301-217. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i3.06>
- Mayer, D., Beckh, K. & Berkic, J. (2016). Addendum zum Assessment of Representational Risk Coding Manual zur Anwendung für das Erzieherin-Entwicklungs-Interview. Unveröffentlichtes Manuskript. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Mayer, D., Beckh, K., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2013). Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung: Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 803-816.
- Mikulincer, M. & Shaver, P. (2016). Adult attachment and emotion regulation. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory and research* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 507-533). New York, NY: Guilford Press.
- National Institute of Child Health and Human Development and Human Development Early Child Care Research Network [NICHD ECCRN]. (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York, NY: Guilford Press.

- Nolte, T., Bolling, D. Z., Hudac, C. M., Fonagy, P., Mayes, L. & Pelphrey, K. A. (2013). Brain mechanisms underlying the impact of attachment-related stress on social cognition. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00816>
- O'Connor, E. E., Collins, B. A. & Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: The roles of early maternal attachment and teacher-child relationship trajectories. *Attachment & Human Development*, 14, 265-288. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672280>
- Pierrehumbert, B., Torrisi, R., Ansermet, F., Borghini, A. & Halfon, O. (2012). Adult attachment representations predict cortisol and oxytocin responses to stress. *Attachment & Human Development*, 14, 453-476. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.706394>
- Rutherford, H. J., Booth, C. R., Luyten, P., Bridgett, D. J. & Mayes, L. C. (2015). Investigating the association between parental reflective functioning and distress tolerance in motherhood. *Infant Behavior and Development*, 40, 54-63. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.04.005>
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child-interactions. *Attachment and Human Development*, 14, 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Saunders, R., Jacobvitz, D., Zaccagnino, M., Beverung, L. M. & Hazen, N. (2011). Pathways to earned-security: The role of alternative support figures. *Attachment & Human Development*, 13 (4), 403-420. <https://doi.org/10.1080/14616734.2011.584405>
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014). AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Projektbericht. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000077>
- Schwarzer, N. H. & Gingelmaier, S. (2020). Mentalisieren als schützende Ressource bei angehenden Erzieherinnen und Erziehern in Ausbildung. *Frühe Bildung*, 9 (3), 144-152. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000485>
- Schwarzer, N. H., Dietrich, L., Gingelmaier, S., Nolte, T., Bolz, T. & Fonagy, P. (2023). Mentalizing partially mediates the association between attachment insecurity and global stress in preservice teachers. *Frontiers in Psychology*, 14, 1204666. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1204666>
- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & Human Development*, 7, 269-281. <https://doi.org/10.1080/14616730500245906>
- Slade, A., Aber, J. L., Bresgi, I., Berger, B. & Kaplan, M. (2004). The Parent Development Interview – Revised. Unpublished protocol. New York, NY: The City University of New York.
- Slade, A., Bernbach, E., Grienenberger, J., Levy, D. & Locker, A. (2005). Addendum to Reflective Functioning Scoring Manual (Fonagy, Target, Steele & Steele & 1998) for use with the Parent Development Interview. Version 2.0. Unpublished manuscript.
- Slade, A., Grienenberger, J., Bernbach, E., Levy, D. & Locker, A. (2005). Maternal reflective functioning, attachment and the transmission gap: A preliminary study. *Attachment & Human Development*, 7, 283-298. <https://doi.org/10.1080/14616730500245880>
- Sleed, M. & Wain, H. (2013). Assessment of Representational Risk Coding Manual. Unpublished manuscript.
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J.-Y. & Kwok, O.-M. (2012). Dynamics of teacher-student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development*, 83 (4), 1180-1195. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01761.x>
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. & Collins, W. A. (2005). The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood. New York, NY: Guilford.
- Viernickel, S. & Voss, A. (2013). STEGE – Strukturqualität und Erzieher\_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Berlin: Alice Solomon Hochschule Berlin.
- Watamura, S. E., Phillips, D. A., Morrissey, T. W., McCartney, K. & Bub, K. (2011). Double Jeopardy: Poorer social-emotional outcomes for children in the NICHD SECCYD experiencing home and child-care environments that confer risk. *Child Development*, 82 (1), 48-65. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01540.x>
- Zeegers, M. A., Colonnese, C., Stams, G. J. J. & Meins, E. (2017). Mind matters: A meta-analysis on parental mentalization and sensitivity as predictors of infant-parent attachment. *Psychological Bulletin*, 143, 1245-1272. <https://doi.org/10.1037/bul0000114>

**Autor\*innen**

Dr. Daniela Mayer, Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz

Dr. Julia Berkic, Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz

Dr. Erik Danay, Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz

Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll, Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz

Korrespondenz an: Daniela.Mayer@ifp.bayern.de

Mona Schwenk & Paula Dees

## Mentalisierung und Erlebnispädagogik: Eine Interventionsstudie im Prä-Post-Design

Die hohe Relevanz des Mentalisierens zeigt sich zunehmend auch in pädagogischen Handlungsfeldern, indem die psychosoziale Entwicklung z. B. durch gezielte Intervention der Mentalisierungsfähigkeit unterstützt werden soll. Mit Blick auf den Bedarf mentalisierungsfördernder Angebote im nicht-klinischen Bereich strebt der Beitrag eine Verbindung zwischen Erlebnispädagogik und mentalisierungsbasierter Pädagogik an. Dabei wird datenbasiert diskutiert, Erlebnispädagogik das Potenzial zuzuschreiben, Mentalisierungsprozesse zu aktivieren und möglicherweise in Kombination mit reflexiven Impulsen zu einer Veränderung der Mentalisierungsfähigkeit beizutragen. Die Fragestellung adressiert eine Stichprobe von 101 Schüler\*innen einer erlebnispädagogischen Intervention. Im Rahmen eines quantitativen Prä-Post-Designs konnten anhand eines mehrdimensionalen Ansatzes Veränderungen der Mentalisierungsfähigkeit bestätigt werden. Während für die fremdbezogene Mentalisierung eine signifikante Erhöhung zum zweiten Messzeitpunkt zu verzeichnen war, nahmen die Tendenzen zu den Fehlattributionen mentaler Zuschreibungen signifikant ab. Zusammenfassend erweist sich – unter Berücksichtigung von Limitationen – Erlebnispädagogik damit als vielversprechende, mentalisierungsfördernde Intervention.

Schlagwörter: Affektrepräsentation – Erlebnispädagogik – Gruppenprozess – Intervention – Mentalisieren

## Mentalization and outdoor education: A pre-post intervention study

The high relevance of mentalization increasingly shows promise in pedagogical fields, to support the psychosocial development through specific interventions of mentalization. In view of the need for mentalization-based interventions, the present paper aims to develop a connection between outdoor education and mentalization-based education. Based on data, it discusses the potential of outdoor education to activate mentalization processes and possibly contribute to a change in mentalization ability in combination with reflective impulses. The research question addresses a sample consisting of 101 pupils from an outdoor educational intervention. As part of a quantitative pre-post design, changes in mentalization ability were confirmed using a multidimensional approach. While there was a significant increase in mentalizing the state of others at the second measurement point, the tendencies to mentalizing disorders decreased significantly. In summary – taking limitations into account – outdoor education thus proves to be a promising intervention that promotes mentalization.

Keywords: affect representation – group process – intervention – mentalizing – outdoor education

### 1 Zur Bedeutung der Mentalisierungsfähigkeit

Im Kern meint Mentalisieren eine imaginative mentale Aktivität und konkret die Fähigkeit, mentale Zustände (Gedanken, Gefühle, Absichten, etc.) von sich und anderen wahrzunehmen und intentional sinnhaft zu deuten (Bateman & Fonagy, 2015). Die Mentalisierungsfähigkeit erweist sich u. a. als bedeutende Ressource bei der Ent-



wicklung emotional-sozialer Kompetenzen und bei der Bewältigung herausfordernder Problemlagen (Gingelmaier, Taubner & Ramberg, 2018). Weiter kann Mentalisieren kompensatorische Beziehungserfahrungen moderieren und als schützende Ressource (Schwarzer, 2019) bezeichnet werden. Die Mehrdimensionalität der Mentalisierungsfähigkeit umfasst die als Polaritäten auftretenden Facetten (1) implizit vs. explizit, (2) selbstorientiert vs. fremdorientiert, (3) innerlich vs. äußerlich sowie (4) kognitiv vs. affektiv (Bateman & Fonagy, 2015). Durch soziale Anpassungsleistungen sowie strukturelle und biologische Veränderungen, kann während der Adoleszenz von gewissen temporären Mentalisierungsbeeinträchtigungen ausgegangen werden. Insbesondere wird eine Tendenz zum Hypermentalisieren vermutet (Sharp & Venta, 2013), was eine Überinterpretation bezüglich eigener und fremder mentaler Zustände meint (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2018).

Das interdisziplinäre und internationale wissenschaftliche Netzwerk MentEd (Mentalization and Education – mentalisierungsbasierte Pädagogik) zeigt die Relevanz des Mentalisierens in der Pädagogik auf (Gingelmaier et al., 2018). Einer mentalisierungsbasierten Pädagogik liegt dabei ein „entwicklungsbezogener, verstehender und erklärender Ansatz“ (Gingelmaier & Ramberg, 2018, S. 89f.) zugrunde. Bezüglich der Konzeptualisierung bestehen bisher einige pädagogische Felder wie z. B. soziale Arbeit (Kirsch, 2018), Frühpädagogik (Schwarzer, 2018), Traumapädagogik (Link & Kramer, 2019) und Beratung bzw. Supervision (Gingelmaier, 2018), die sich mit dem Konzept produktiv zu verzahnen scheinen.

## **2 Erlebnispädagogik**

Folgende Gemeinsamkeiten gängiger Definitionsansätze von Erlebnispädagogik lassen sich festhalten: Die Aspekte Erlebnis, Erfahrung, Natur und Gemeinschaft sind grundlegend für die Erlebnispädagogik auf Basis eines handlungsorientierten, ganzheitlichen und interdisziplinär-prozessorientierten Vorgehens, welches in einem intensiv-reflexiven Austausch mündet (Fischer, 2000; Michl, 2020; Ziegenspeck, 1996). Die Besonderheit liegt in der enthaltenen Körpererfahrung, der Emotionalität sowie der sozialen Gruppeninteraktion im Kontext von Natur- und Erlebniserfahrungen (Paffrath, 2017). Erlebnispädagogik konfrontiert mit herausfordernden Dynamiken und kann mittels gruppenspezifischer Multiperspektivität neue Sichtweisen der Selbst- und Fremdwahrnehmung eröffnen. Zentral sind Reflexionsphasen, die auf pädagogischen Reflexionsmodellen gründen und Transfer in den Alltag schaffen (Michl, 2020). Im Rahmen einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung steht die Förderung personaler, sozialer, motorischer sowie kognitiver Kompetenzen im Zentrum erlebnispädagogischer Angebote (van Ackeren, Boeger & Schut-Ansteeg, 2006). Die Wirkungsforschung in der Erlebnispädagogik beschäftigt sich grundlegend damit, inwiefern die Ziele der Erlebnispädagogik erreicht werden. Es lässt sich resümieren,

dass Erlebnispädagogik positive Wirkung u. a. auf die Konstrukte Selbstkonzept (Amesberger, 2004; Boeger, Dörfler & Schut-Ansteeg, 2006; Fengler, 2009, Jagenauf, 2019), Stressverarbeitung (Kümmel, Hampel & Meier, 2008), Selbstwirksamkeit (Markus, Fengler & Eberle, 2016; Mutz & Müller, 2020) und Resilienz (Hayhurst, Hunter, Kafka & Boyes, 2015) gezeigt hat.

### **3 Zur Verbindung von Mentalisieren und Erlebnispädagogik**

Bei Betrachtung der Konzeptualisierungen beider Konstrukte ergeben sich eine Vielzahl an Verbindungen und Überlappungen. Als zentrales Merkmal erlebnispädagogischer Prinzipien gilt das Gruppensetting, wodurch ein gestalteter Lern- und Erfahrungsraum entsteht, der von Resonanz, Gemeinschaft und Dialog geprägt ist (Paffrath, 2017). Auch für die Mentalisierungstheorie haben Gruppen eine hohe Bedeutung, da Gruppen generell mit einem Spiegelsaal vergleichbar sind und ihnen multipersonelle Resonanz zukommt (Schultz-Venrath & Felsberger, 2016). Daraus folgend entstehen durch Gruppenerfahrungen soziale und psychosoziale Lernchancen die sich mentalisierungsfördernd auswirken können (Gingelmaier, 2022). Insbesondere birgt Erlebnispädagogik das Potenzial für die Aktivierung des expliziten Mentalisierens, das nach Allen, Fonagy und Bateman (2011) z. B. durch inter- und intrapersonale Probleme, die eine Lösung benötigen, angeregt wird. Bei inszenierten, gruppendynamischen Problemlöseaufgaben werden die Teilnehmenden mit komplexen und herausfordernden Dynamiken konfrontiert, die intra- und interpersonelle Handlungen bezwecken und damit ein Auseinandersetzen mit mentalen Zuständen herausfordern können. Durch die Anwendung spezifischer Aktivitätsformate wie z. B. Grenz- und Wagniserfahrungen, werden ganz bewusst diverse Emotionen hervorgerufen, die Ideen über sich und die eigenen Grenzen evozieren (Abstreiter, Zwerger & Zwerger, 2017; Michl, 2020). Eine weitere Schnittstelle ergibt sich durch die erlebnispädagogische Reflexionsarbeit, wodurch Erlebtes aufgegriffen und aktiv begleitet werden soll, um möglichst Lernprozesse zu aktivieren und in den Alltag zu transferieren (Michl, 2020). Das Wahrnehmen, Verstehen, Regulieren und Versprachlichen von Gedanken, Affekten und Bedürfnissen kann in direktem Zusammenhang mit explizitem und affektivem Mentalisieren gebracht werden (Bateman & Fonagy, 2015). Die Teilnehmenden lernen, Äußerungen zu den eigenen mentalen Zuständen vorzunehmen und mentale Prozesse anderer Gruppenmitglieder wahrzunehmen, womit sowohl selbstbezogenes als auch fremdorientiertes Mentalisieren einbezogen wird. Dieser Perspektivwechsel impliziert einen Abgleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung und sensibilisiert dahingehend, dass über mentale Zustände nicht automatisch Einigkeit bestehen muss (Abstreiter et al., 2017; Fonagy, Bateman & Luyten, 2015). Das gezielte Aufarbeiten der Erfahrungen und die Sensibilisierung auf Innen- und Außenwelten kann das Verständnis stärken,

dass inneres Erleben nicht zwangsläufig mit einem nach außen gezeigten Verhalten einhergeht und dadurch Fehlwahrnehmungen und falsche Interpretationen auftreten können (Abstreiter et al., 2017; Reiners, 2011; Schwarzer & Gingelmaier, 2019). Die aktive Anregung des zwischenmenschlichen Austauschs, die Fokussierung auf Affekte und deren Auswirkung auf Verhalten in Interaktionen sowie angeleitete Perspektivwechsel, scheinen sich in diesem Zusammenhang mentalisierungsfördernd auswirken zu können.

Unter Verweis auf die breite Verzahnung der Faktoren Gruppe, Affekte und Reflexion, scheinen erlebnispädagogische Interventionen aussichtsreich, um Einfluss auf die Mentalisierungsfähigkeit der Teilnehmenden zu nehmen. Zusammenfassend können die von Schwarzer und Gingelmaier (2019, S. 657) formulierten Wirkungssysteme zur Mentalisierungsförderung – Individualebene und Gruppenebene – auf die Erlebnispädagogik übertragen und durch die Wirkfaktoren – Erlebnis- und Naturerfahrungen – erweitert werden.

## **4 Die vorliegende Studie**

Aktuelle Forschungsergebnisse des Mentalisierungskonzepts verweisen auf die Veränderbarkeit der Mentalisierungsfähigkeit im Rahmen psychotherapeutischer Maßnahmen (z. B. Ekeblad, Holmqvist, Andersson & Falkenström, 2022; Fischer-Kern et al., 2015; Katznelson et al., 2020). Auch zeigt sich die Mentalisierungsbasierte Gruppenpsychotherapie (MBT-G) als wirksame, mentalisierungsförderliche Maßnahme (Brand, Hecke, Rietz & Schultz-Venrath, 2016). Eine gezielte Mentalisierungsförderung impliziert u. a. die Förderung der Emotionsregulation und kann sowohl präventiv auf die psychosoziale Entwicklung einwirken als auch einen Ausgleich möglicher emotionaler Dysregulationen leisten (Martin-Gagnon, Normandin, Fonagy & Ensink, 2023). Diese Erkenntnis spricht zugleich für den Einsatz mentalisierungsfördernder Interventionen im pädagogischen Kontext, die gegenwärtig jedoch empirisch bestätigt nur im Ansatz vorliegen, womit auf einen bedeutenden Forschungsbedarf hingewiesen wird (Schwarzer, 2019; Schwarzer & Gingelmaier, 2019). Obwohl unter Verweis auf die offensichtlichen Verbindungen, Erlebnispädagogik als mentalisierungsförderliche Intervention vermutet werden kann, liegen noch keine empirischen Untersuchungen bezüglich einer Veränderung der Mentalisierungsfähigkeit durch Erlebnispädagogik vor. Dieses Forschungsdesiderat aufgreifend und in Anbetracht der dargelegten Bedeutung von Mentalisieren sowie der Notwendigkeit, geeignete Fördermöglichkeiten zur Steigerung der Mentalisierungsfähigkeit anzubieten, untersucht die vorliegende Studie, ob die Mentalisierungsfähigkeit von Schüler\*innen durch eine mehrtägige erlebnispädagogische Intervention gefördert werden kann. Unter Verweis auf den dargestellten Forschungsstand wird folgende Hypothese überprüft:

- ▶ Hypothese (1): Erwartet wird, dass sich die Mentalisierungsfähigkeit von Schüler\*innen durch eine mehrtägige erlebnispädagogische Intervention steigert.

## 5 Methode

### 5.1 Studiendesign und Stichprobe

Die vorliegende Studie wurde als quantitative Längsschnittuntersuchung mit Intervention in einem Prä-Post-Design konzipiert. Die Stichprobe umfasst fünf Schulklassen der Jahrgangsstufe 6 von drei Gymnasien und einer Realschule, die an einem erlebnispädagogischen Angebot im Rahmen eines Schullandheims teilnahmen. Die Datenerhebung erfolgte im Juni/Juli 2022. Die Erziehungsberechtigten der Schüler\*innen wurden über die anonyme Erhebung schriftlich informiert und stimmten dieser zu. Nach Ausschluss derjenigen Schüler\*innen, die lediglich an einem Messzeitpunkt teilnahmen, besteht die Stichprobe aus insgesamt 101 Schüler\*innen, die zum ersten Messzeitpunkt im Durchschnitt 11.88 Jahre alt waren (Altersspanne: 11.0 bis 13.0; SD = .50). Die Geschlechterverteilung ist insgesamt ausgeglichen mit 50 Schülerinnen (49.5 %) und 51 (50.5 %) Schülern. Die Mehrheit besuchte mit 83.2 % ein Gymnasium, 16.8 % waren Realschüler\*innen. Als Muttersprache gaben 64.0 % Deutsch und 11.0 % eine andere Muttersprache an. Alle Schüler\*innen beherrschten die deutsche Sprache in Wort und Schrift. Die Testpersonen wurden im Rahmen einer Gruppenstudie zu zwei Zeitpunkten mit denselben Testinstrumenten untersucht. Der Prätest wurde 1-2 Wochen vor dem Treatment und der Posttest unmittelbar in der Woche nach dem Treatment durchgeführt.

### 5.2 Intervention

Die Intervention erfolgte durch die Kooperation der zwei erlebnispädagogischen Anbieter 'Horizonte gGmbH' und 'Out Active' aus Baden-Württemberg, die regelmäßig 3.5-tägige, erlebnispädagogische Schullandheime anbieten. Das Angebot richtet sich an die Sekundarstufe 6-7 und gliedert sich in folgende Bestandteile: (1) Kooperations- und Interaktionsaufgaben, (2) Orientierungstour mit Karte + Kompass, (3) Kanutour und (4) Abseilen von der Burgbrücke. Orientiert an den Prinzipien der Erlebnispädagogik wurden alle Inhalte durch Reflexionsphasen und Transferbildung umrahmt, die während und/oder nach den Aktivitätsformaten stattfanden. Auf Basis eines breiten Methodenrepertoires konnten mittels zielgruppenspezifischen Reflexionsangeboten, u. a. Perspektivübernahmen zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmungen angeregt werden (Rothengaß, 2020). Ein Fokus wurde dabei auf Teamentwicklung, Prozessbegleitung, sozial-emotionale Stärkung und Selbstwirksamkeit gelegt (Rothengaß, 2020). Der klar strukturierte Programminhalt kann eine Standardisierung für die vorliegende Studie gewährleisten, jedoch sind zielgruppenadäqua-

te Anpassungsprozesse und Feinjustierungen im Programm der jeweiligen Interventionsgruppen nicht auszuschließen.

### 5.3 Operationalisierung

Die Mentalisierungsfähigkeit wurde mit zwei Messinstrumenten erhoben, um einen mehrdimensionalen Ansatz gewährleisten zu können. Während der Reflective Functioning Questionnaire (RFQ-8) (Fonagy et al., 2016) die Dimension des selbstbezogenen Mentalisierens fokussiert, bezieht sich die Performanztestung des Movie for the Assessment of Social Cognition (MASC) (Dziobek et al., 2006) grundlegend auf das fremdbezogene Mentalisieren. MASC ist ein filmisches Verfahren zur Messung sozialkognitiver Kompetenzen. Die Szenen im Film zeigen insgesamt 45 zwischenmenschliche Interaktionen, die den Fokus auf Emotionen, Absichten und Gedanken der Protagonisten legen (Dziobek et al., 2006). Nach jeder Szene folgt eine kurze Unterbrechung mit einer Frage im Multiple-Choice Format. Als Leistungstest konzipiert, gibt es pro Frage nur eine richtige Antwort für eine korrekte Zuschreibung eines mentalen Zustandes (MASC\_correct). Die anderen Antworten gelten als Fehlerkategorien und messen entweder eine Überinterpretation bzw. Hypermentalisierung (MASC\_exceeding), eine geringe Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bzw. Hypomentalisierung (MASC\_less) oder eine fehlende Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (MASC\_no) (Dziobek et al., 2006; Körner, Chuleva & Chuleva, 2009). Das Verfahren stellt einen alltagsnahen Bezug dar und gilt als ökonomisch und valide (Achim, Guitton, Jackson, Boutin & Monetta, 2012). In der vorliegenden Studie liegt die Reliabilität der Skala MASC\_correct für den ersten Messzeitpunkt bei Cronbachs  $\alpha = .64$  und für den zweiten Messzeitpunkt bei Cronbachs  $\alpha = .70$ . Die Werte sind vergleichbar mit der Studie von Körner et al. (2009), die eine Reliabilität von  $\alpha = .72$  berichten. Die Messwerte waren zum ersten Messzeitpunkt normalverteilt und zum zweiten Messzeitpunkt nicht normalverteilt (Kolmogorov Smirnov Test: t1:  $p = .090$ ; t2:  $p = .032$ ).

RFQ-8 gilt als ein ökonomisch einsetzbares Messinstrument, das für acht Aussagen Zustimmung und Ablehnung mittels einer sieben-stufigen Likert-Skala erfragt (Fonagy et al., 2016). In der vorliegenden Studie wird die von Spitzer et al. (2020) empfohlene eindimensionale Struktur, bestehend aus lediglich 6 Items verwendet, wodurch eine verbesserte interne Konsistenz nachgewiesen werden konnte. Durch diese Skala können Unsicherheiten über mentale Zustände (hohe Werte) erfasst werden (Beispielitem: Starke Gefühle machen es oft schwer, klare Gedanken zu fassen.). Die Interne Konsistenz der Skala liegt für den ersten Messzeitpunkte bei Cronbachs  $\alpha = .51$  und für den zweiten bei Cronbachs  $\alpha = .69$ . Die Werte der Skala waren an beiden Messzeitpunkten nicht normalverteilt (Kolmogorov Smirnov Test: t1:  $p = .011$ ; t2:  $p = .099$ ).

Bezüglich der Zielgruppe ist an dieser Stelle anzumerken, dass beide Erhebungsinstrumente nicht explizit für Schüler\*innen konzipiert wurden, jedoch verlässliche Befunde bei Adoleszenten mittels MASC (Fossati, Borroni, Dziobek & Fonagy, 2017; Körner et al., 2009; Müller, Baumeister, Dziobek, Banaschewski & Poustka, 2016; Sharp & Venta, 2013) sowie mit der Skala RFQ (Bizzi et al., 2022; Seyed Mousavi, Vahidi, Ghanbari, Khoshroo & Sakkaki, 2021) berichtet werden.

## 5.4 Statistisches Vorgehen

Mit 0.15 % war die Anzahl fehlender Werte unproblematisch, die aufgrund des zufälligen Ausfalls (MCAR-Test nach Little  $> p = .05$ ) mithilfe des Erwartungs-Maximierungs-Algorithmus rekonstruiert wurden (Tabachnick & Fidell, 2013). Anschließend erfolgte die Hypothesenprüfung. Um einen statistischen Zusammenhang zu überprüfen und damit ein Abbild potenzieller Veränderungen nach der erlebnispädagogischen Intervention zu ermöglichen, wurden im ersten Schritt t-Tests für verbundene Stichproben, für beide Erhebungsinstrumente und beide Messzeitpunkte, durchgeführt. Bezüglich des MASC wurden die Summenscores richtiger Zuschreibungen (MASC\_correct) als auch die Ausprägung aller drei Fehlerkategorien (MASC\_exceeding/less/no) untersucht. Grundlegend wurden mittels deskriptiver Statistik die Mittelwerte der Testergebnisse beider Verfahren sowie Minimum, Maximum, Schiefe und Wölbung bezüglich der Normalverteilung berechnet. Aufbauend wurde mit einer zweifaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA) mit Messwiederholung eine gruppenspezifische Analyse ermöglicht. Für die Interpretation des Signifikanzniveaus  $p$  sowie der Effektstärken Cohen's  $d$  und partielles Eta-Quadrat wurde sich auf die Analyseregeln von Bortz und Döring (2016) bezogen.

## 6 Ergebnisse

Bei Betrachtung von Schiefe und Wölbung, die mit  $< 2$  (Schiefe) bzw.  $< 7$  (Wölbung) (s. Tab. 1 und 2) auf allen Skalen keine Verletzung darstellt, können die signifikanten Werte des KS-Tests relativiert werden (West, Finch & Curran, 1995). Zudem wird der Grenzwert der Normalverteilungsannahme von  $n > 30$  mit  $n = 101$  weit überschritten (Kubinger, Rasch & Yanagida, 2011). Intervallskalierte Messwerte und die Varianzgleichheit als Voraussetzungen sind ebenso gegeben, was eine Interpretation der Analysen zulässt (Bühner & Ziegler, 2017). Auf deskriptiver Ebene bestehen zwischen beiden Messzeitpunkten deutliche Mittelwertsdifferenzen bezüglich der Zunahme der korrekten Zuschreibungen (MASC\_correct), was folgerichtig mit einer Abnahme der Fehlzuschreibungen (MASC\_exceeding/less/no) einhergeht (s. Tab. 1). Aufbauend bestätigen die Ergebnisse des t-Tests für gepaarte Stichproben signifikante Unterschiede mit großem Effekt zwischen den MASC\_correct Ergebnissen der Prä- und Posttests ( $t(100) = 16.56, p < .001, d = 1.66$ ). Signifikante Unter-

schiede mit großem Effekt zwischen den Prä- und Posttests sind ebenfalls für die MASC-Fehlerscore-Kategorien MASC\_exceeding ( $t(100) = 9.26, p < .001, d = .89$ ) und MASC\_less ( $t(100) = 8.89, p < .001, d = .88$ ) zu verzeichnen. Bezüglich der Fehlerscore-Kategorie MASC\_no sind signifikante Unterschiede mit mittlerem Effekt abbildbar ( $t(100) = 5.28, p < .001, d = .48$ ).

Tabelle 1: Deskriptive Statistik MASC

	n	Min	Max	M	SD	Schiefe/SF	Wölbung/SF
<b>t1</b>							
MASC_correct	101	12	37	26.14	4.96	-.56/.24	.63/.48
weiblich	50	17	37	27.50	4.14	-.15/.34	.33/.66
männlich	51	12	35	24.81	5.35	-.53/.33	.20/.66
MASC_exceeding	101	5	21	11.65	3.67	.40/.24	-.27/.48
weiblich	50	5	20	11.36	3.30	.38/.34	.07/.66
männlich	51	5	21	11.92	4.05	.39/.33	-.60/.66
MASC_less	101	1	12	5.39	2.50	.45/.24	-.27/.48
weiblich	50	1	12	4.84	2.75	.80/.34	.01/.66
männlich	51	2	11	5.93	2.12	.35/.33	.04/.66
MASC_no	101	0	8	2.20	1.88	.90/.24	.28/.48
weiblich	50	0	5	1.62	1.40	.91/.34	.31/.66
männlich	51	0	8	2.80	2.11	.56/.33	-.45/.66
<b>t2</b>							
MASC_correct	101	19	43	31.50	5.05	-.27/.24	.06/.48
weiblich	50	21	43	32.71	4.82	-.11/.34	.13/.66
männlich	51	19	40	30.30	5.04	-.40/.33	-.18/.66
MASC_exceeding	101	1	17	8.68	3.30	-.01/.24	-.06/.48
weiblich	50	1	17	8.50	3.43	.11/.34	.17/.66
männlich	51	2	15	8.90	3.20	-.12/.33	-.18/.66
MASC_less	101	0	10	3.53	2.47	.74/.24	.10/.48
weiblich	50	0	10	2.80	2.43	1.16/.34	1.40/.66
männlich	51	0	10	4.25	2.31	.62/.33	-.28/.66

	n	Min	Max	M	SD	Schiefte/SF	Wölbung/SF
<b>t2</b>							
MASC_no	101	0	6	1.31	1.43	1.09/.24	.73/.48
weiblich	50	0	4	1.04	1.20	.97/.34	.17/.66
männlich	51	0	6	1.57	1.60	.97/.33	.33/.66

Anmerkungen: n = Stichprobe; Min = Minimum; Max = Maximum; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; SF = Standardfehler; t1 = Messzeitpunkt 1; t2 = Messzeitpunkt 2; MASC = Movie for the Assessment of Social Cognition; MASC\_correct = korrekte Zuschreibung eines mentalen Zustandes, MASC\_exceeding = Hypermentaliseren; MASC\_less = Hypomentalisieren; MASC\_no = fehlende Fähigkeit zur Perspektivenübernahme

Die Ergebnisse des t-Tests bei gepaarten Stichproben im Verfahren RFQ-6 (n = 101) weisen zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt mit  $t(100) = .78$ ,  $p = .436$  keine statistisch signifikanten Veränderungen auf. Die Ergebnisse der deskriptiven Statistik sind Tabelle 2 zu entnehmen.

Tabelle 2: Deskriptive Statistik RFQ-6

	n	Min	Max	M	SD	Schiefte/SF	Wölbung/SF
<b>t1</b>							
RFQ-6	101	10	37	23.56	6.46	-.15/.24	-.78/.48
<b>t2</b>							
RFQ-6	101	6	38	23.18	7.48	-.17/.24	-.70/.48

Anmerkungen: n = Stichprobe; Min = Minimum; Max = Maximum; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; SF = Standardfehler; t1 = Messzeitpunkt 1; t2 = Messzeitpunkt 2; RFQ-6 = Reflective Functioning Questionnaire mit 6 Items nach Spitzer et al. (2020)

Hinsichtlich des MASC ist sowohl die Homogenität der Kovarianzenmatrizen gemäß dem Box-Test ( $p = .531$ ), als auch die der Fehlervarianzen zwischen den Gruppen gemäß Levene-Test für alle Variablen und zu beiden Messzeitpunkten gegeben ( $p > .05$ ). Die Analyse der ANOVA zeigt, dass sich die durchschnittliche Performanz bezüglich des Faktors Zeit statistisch signifikant unterscheidet ( $F(1) = 261.95$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .73$ ). Es gab dagegen keine statistisch signifikante Interaktion zwischen der Zeit und den Untersuchungsgruppen ( $F(4) = .27$ ,  $p = .895$ ,  $\eta^2 = .011$ ). Die Veränderungen sind auf dieser Grundlage nicht gruppenabhängig, denn unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit sind Veränderungen über die Zeit hinweg zu dokumentieren. Bei allen Schulklassen zeigte sich eine Zunahme bezüglich der korrekten Zuschreibungen (MASC\_correct), die mit einer Abnahme der Mittelwerte für die drei Fehlerkategorien einhergeht. Auch Geschlecht ( $F(1) = .18$ ,  $p = .677$ ,



$\eta^2 = .002$ ) und Alter ( $F(2) = .56$ ,  $p = .573$ ,  $\eta^2 = .011$ ) der Schüler\*innen hatten keinen signifikanten Einfluss auf die Veränderungen über die Zeit.

## 7 Diskussion

Die vorliegende Studie nimmt sich dem Forschungsdesiderat an, eine vermutete mentalisierungsfördernde Wirkung von erlebnispädagogischen Interventionen zu überprüfen. Die Ergebnisse des Verfahrens MASC weisen auf bedeutende Unterschiede zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt hin. So zeigt sich nach der Intervention eine erhebliche Zunahme korrekter mentaler Zuschreibungen sowie eine Reduzierung der Fehlerkategorien. Folgerichtig gelang es den Schüler\*innen, zum zweiten Messzeitpunkt mehr korrekte mentale Zuschreibungsprozesse auszuführen und dabei weniger Fehlattritionen aufzuzeigen. Die Daten lassen damit deutlich erkennen, dass signifikante Unterschiede mit hoher Effektstärke eingetreten sind, die mentalisierungsförderliche Tendenzen der erlebnispädagogischen Intervention vermuten lassen. Auf dieser Grundlage kann Hypothese (1), die eine Steigerung der Mentalisierungsfähigkeit von Schüler\*innen durch eine mehrtägige erlebnispädagogische Intervention vermutet, bestätigt werden. Bei konkreter Betrachtung der Fehlerkategorien zeigt sich vertiefend, dass die Werte für das Hypermentalisieren, im Vergleich zu den Durchschnittswerten von Erwachsenen (Pöttgen, Dziobek, Reh, Heesen & Gold, 2013; Schönenberg et al., 2013), auf eine mehr als doppelt so hohe Tendenz hinweisen, sich jedoch nach dem Treatment etwas reduzieren. Dies deutet in die Richtung der These von Fonagy und Target (2002), dass während der Adoleszenz eine Tendenz zum Hypermentalisieren besteht. Zudem decken sich die Befunde annähernd mit den Befunden von Fossati et al. (2017), die bei Adoleszenten ebenfalls eine hohe Hypermentalisierungstendenz ermittelten. Die gruppenspezifische Untersuchung gibt zu erkennen, dass allgemeine Veränderungen über die Zeit zu dokumentieren sind, die sich statistisch signifikant ausprägen und auf eine gruppenunabhängige Veränderung hinweisen.

Die Ergebnisse der Selbstauskunft des RFQ-6, die zur Abbildung von selbstbezogenen Mentalisierungsprozessen herangezogen wurde, weisen auf keine signifikante Veränderung zwischen Prä- und Posttest hin, was eine spezifische Diskussion veranlasst: Möglicherweise konnte die Selbstauskunft zur selbstbezogenen Mentalisierung keine zuverlässigen Mentalisierungsprozesse abbilden, da die Komplexität der Itemformulierungen zu Verständnisproblemen geführt hat, was bereits während der Durchführung aufgrund vieler Rückfragen zu beobachten war. Auch könnten sich lediglich Mentalisierungsprozesse bezüglich anderer Personen, nicht aber das selbstbezogene Mentalisieren, verändert haben.

Die aufgezeigten signifikanten Befunde einer gesteigerten Mentalisierungsfähigkeit, die mit einer erheblichen Verbesserung mentaler Zuschreibungsprozesse auf andere

Personen einhergeht, decken sich im Großteil mit Metaanalysen englischsprachiger Primärstudien, die auf Effektstärken im kleinen bis mittleren Bereich übereinstimmend auf die Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Maßnahmen hinweisen (Bowen & Neill, 2013; Cason & Gillis, 1994; Gillis, Lee & Spielman, 2009; Hattie, Marsh, Neill & Richards, 1997). Vorliegende Befunde knüpfen an die bisher konstatierten Ergebnisse an und untermauern die vermutete Wirksamkeit von Erlebnispädagogik hinsichtlich der sozial-personalen Kompetenz.

Mit Blick auf den Forschungsstand zu Mentalisierungsförderung kann der Beitrag dem nicht-klinischen Bereich der Forschung zur Mentalisierungsförderung von Kindern und Jugendlichen und damit dem noch jungen Feld der mentalisierungsbasierter Pädagogik zugeordnet werden. Die Befunde schließen an bestehende Interventionsansätze für die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit in pädagogischen Handlungsfeldern an (Behringer, 2022; Behringer, Gingelmaier & Kirsch, 2021; Schwarzer & Gingelmaier, 2019) und lassen sich wie folgt auf die erlebnispädagogische Intervention zurückführen: Durch z. B. inszenierte Problemlöseaufgaben konnten in dynamischen Gruppensettings intensive intra- und interpersonelle Prozesse herausgefordert werden, die ein explizites Auseinandersetzen mit eigenen und fremden mentalen Zuständen implizieren können. Intensive Affektwahrnehmungen mit direkten Konfrontationen der eigenen mentalen Verfassung, erfuhren die Schüler\*innen insbesondere durch Grenz- und Wagniserfahrungen beim Abseilen von der Burgbrücke und der Kanutour. Mittels unterschiedlicher Reflexionsangebote wurden die Teilnehmenden eingeladen, ihre eigenen Affekte, Gedanken, Bedürfnisse etc. wahrzunehmen, auszudrücken und mit anderen in einen kommunikativen Dialog zu gehen. Auf dieser Grundlage scheint die vorliegende Studie Einblicke in einen Veränderungsprozess der Mentalisierungsfähigkeit zu geben. Die von Schwarzer und Gingelmaier (2019) formulierten Wirkungssysteme (Individualebene und Gruppenebene), lassen sich mit der theoretisch postulierten Vermutung des Zusammenwirkens mit den Faktoren Erlebnis- und Naturerfahrungen empirisch bestätigen. Durch die aufgezeigten Befunde gelingt der Studie folglich ein Erkenntnisgewinn in der empirischen Erlebnispädagogik sowie eine Erweiterung des Forschungsstandes im Bereich nicht-klinischer Mentalisierungsförderung.

## **7.1 Limitation**

Die Befunde vorliegender Studie geben Anlass zu untersuchungsspezifischen Limitationen. Die Daten wurden lediglich an zwei Messzeitpunkten im Prä-Post-Design erhoben und geben demnach lediglich Auskunft über kurzfristige Effekte. Für die Prüfung langfristiger Effekte wäre eine Follow-Up-Testung nötig. Als zentraler Aspekt ist die fehlende Kontrollgruppe zu kritisieren, um Treatmenteffekte von anderen Einflussfaktoren (z. B. Wiederholungseffekte) abgrenzen zu können. Da für beide

Messinstrumente keine standardisierten Parallelversionen zur Verfügung stehen, wurde die Studie zu beiden Messzeitpunkten mit denselben Verfahren durchgeführt. Weiter ist dabei kritisch zu bemerken, dass der zeitliche Abstand zwischen beiden Messzeitpunkten lediglich ca. 10-13 Tage betrug, was ebenfalls Wiederholungseffekte begünstigen kann. Überdies erfolgte die Erhebung im Rahmen von Gruppenuntersuchungen, was eine zeitökonomische Untersuchung ermöglicht, jedoch die Gefahr sozialen Austauschs über die Inhalte der Erhebung mit sich bringt. Der mehrdimensionale Ansatz der Operationalisierung muss durch die Annahme limitiert werden, dass die Skala RFQ-6 die selbstbezogenen Mentalisierungsprozesse nicht verlässlich abbilden konnte. Aufgrund der dimensionalen Struktur des MASC konnten dennoch drei Dimensionen des Mentalisierens (kognitiv – affektiv; innen – außen; (automatisch) – kontrolliert) abgedeckt werden, was wiederum eine verlässliche Basis bietet, mit Aussparung der Dimension des Selbstmentalasierens. Die Ergebnisse sind diese Grundlage aufgreifend lediglich als erste Hinweise und entsprechend vorsichtig zu interpretieren.

## 7.2 Praktische Implikationen

Durch die Verbindung der theoretischen Konzeptionen von Mentalisierung und Erlebnispädagogik wurde innerhalb der mentalisierungsbasierten Pädagogik ein neues Feld fokussiert, dem eine aussichtsreiche Kompetenz zur Mentalisierungsförderung zugesprochen werden kann. Die aufgezeigten Befunde richten einen Appell für eine aktive Implementierung erlebnispädagogischer Interventionen an pädagogische Handlungsfelder. Auf Basis bestehender Studien (z. B. Boeger et al., 2006) ist angezeigt zu prüfen, inwieweit durch kontinuierliche Angebote der Erlebnispädagogik, wiederkehrende Veränderungen als angestoßene, reflexive Prozesse aktiv begleitet und gefördert werden können. Auch zeigten sich mehrtägige erlebnispädagogische Interventionen als fruchtbar für die Persönlichkeitsförderung (z. B. Heekerens, 2021) und scheinen auf Basis des vorliegenden Beitrages vielversprechend für die Mentalisierungsförderung sein zu können.

## Literatur

- Abstreiter, R., Zwerger, R. & Zwerger, R. (2017). Außen handeln - innen schauen: Systemische Prozessbegleitung in der Erlebnispädagogik (1. Aufl.). Augsburg: ZIEL.
- Achim, A. M., Guitton, M., Jackson, P. L., Boutin, A. & Monetta, L. (2012). On what ground do we mentalize? Characteristics of current tasks and sources of information that contribute to mentalizing judgments. *Psychological Assessment*, 25 (1), 117-126.
- Allen, J. G., Fonagy, P. & Bateman, A. (2011). *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Amesberger, G. (2004). *Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätbewältigung bei sozial Benachteiligten* (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Afra-Verlag.
- Bateman, A. & Fonagy, P. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Mentalisieren*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Behringer, N. (2022). *Mentalisieren in der Heimerziehung: Eine qualitative Untersuchung zu reflexiven Prozessen bei pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Behringer, N., Gingelmaier, S. & Kirsch, H. (2021). Überlegungen zur Förderung einer mentalisierenden Haltung in der Heimerziehung. "Und vielleicht soll sein Verhalten ausstrahlen, dass ich im Gespräch nicht tiefer bohren soll – als Strategie, um sein Trauma innerlich abzublocken". *Blickpunkt Jugendhilfe*, 2, 15-21.
- Bizzi, F., Riva, A., Borelli, J. L., Charpentier-Mora, S., Bomba, M., Cavanna, D. & Naciovich, R. (2022). The Italian version of the reflective functioning questionnaire: Validity within a sample of adolescents and associations with psychological problems and alexithymia. *Journal of clinical psychology*, 78 (4), 503-516.
- Boeger, A., Dörfler, T. & Schut-Ansteeg, T. (2006). *Erlebnispädagogik mit Jugendlichen: Einflüsse auf Symptombelastung und Selbstwert: Studie*. In U. Lehmkuhl & A. Streek-Fischer (Hrsg.), *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie: Ergebnisse aus Psychoanalyse, Psychologie und Familientherapie* (S. 181-197). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bowen, D. J. & Neill, J. T. (2013). A meta-analysis of adventure therapy outcomes and moderators. *The Open Psychology Journal*, 6, 28-53. <https://www.doi.org/10.2174/1874350120130802001>
- Brand, T., Hecke, D., Rietz, C. & Schultz-Venrath, U. (2016). Therapieeffekte mentalisierungsbasierter und psychodynamischer Gruppenpsychotherapie in einer randomisierten Tagesklinik-Studie. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 52 (2), 156-174. <https://www.doi.org/10.13109/grup.2016.52.2.156>
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2017). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Cason & Gillis (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *Journal of Experiential Education*, 17 (1), 40-47. <https://www.doi.org/10.1177/105382599401700109>
- Dziobek, I., Fleck, S., Kalbe, E., Rogers, K., Hassenstab, J., Brand, M., Kessler, J., Woike J. K., Wolf, O. T. & Convit, A. (2006). Introducing MASC: A movie for the assessment of social cognition. *J Autism Dev Disord*, 36, 623-636. <https://www.doi.org/10.1007/s10803-006-0107-0>
- Ekeblad, A., Holmqvist, R., Andersson, G. & Falkenström, F. (2022). Change in reflective functioning in interpersonal psychotherapy and cognitive behavioral therapy for major depressive disorder. *Psychotherapy Research*, 33 (3), 342-349. <https://www.doi.org/10.1080/10503307.2022.2109443>
- Fengler (2009). *Erlebnispädagogik und Selbstkonzept: Eine Evaluationsstudie* (2. Aufl.). Berlin: Logos-Verl.
- Fischer, T. (2000). *Handbuch Erlebnispädagogik: Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer-Kern, M., Doering, S., Taubner, S., Hörz, S., Zimmermann, J., Rentrop, M., Schuster, P., Buchheim, P. & Buchheim, A. (2015). Transference-focused psychotherapy for borderline personality disorder: Change in reflective function. *British Journal of Psychiatry*, 207, 173-174.
- Fonagy, P., Bateman, A. & Luyten, P. (2015). Einführung und Übersicht. In A. Bateman & P. Fonagy (Hrsg.), *Handbuch Mentalisieren* (S. 23-66). Gießen: Psychosozial-Verl.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2018). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P., Luyten, P., Moulton-Perkins, A., Lee, Y.-W., Warren, F., Howard, S., Ghinal, R., Fearon, P. & Lowyck, B. (2016). Development and validation of a self-report measure of mentalizing: the reflective functioning questionnaire. *PLoS ONE*, 11 (7). <https://www.doi.org/10.1371/journal.pone.0158678>
- Fonagy, P. & Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry*, 22 (3), 307-335. <https://www.doi.org/10.1080/07351692209348990>
- Fossati, A., Borroni, S., Dziobek, I. & Fonagy, P. (2017). Thinking about assessment: Further evidence of the validity of the movie for the assessment of social cognition as a measure of mentalistic abilities. *Psychoanalytic Psychology*, 35 (1), 127-141. <https://www.doi.org/10.1037/pap0000130>
- Gillis, H. L. & Speelman, E. (2009). Are challenge (ropes) courses an effective tool? A meta-analysis. *Journal of Experiential Education*, 31 (2), 111-135. <https://www.doi.org/10.1177/105382590803100202>

- Gingelmaier, S. (2018). Mentalisieren in Supervision und Beratung in der Pädagogik: Die Bedeutung des Mentalisierens für das Beratungsformat Supervision am Beispiel von Schulen. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik* (S. 235-240). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gingelmaier, S. (2022). Psychosoziale Inklusion: Mentalisieren und epistemisches Vertrauen als Schlüssel zu sozialem Lernen in institutionalisierten Gruppen. In H. Kirsch, T. Nolte & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (S. 145-163). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gingelmaier, S. & Ramberg, A. (2018). Reflexion als Reaktion: Die grundlegende Bedeutung des Mentalisierens für die Pädagogik. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik* (S. 89-106). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gingelmaier, S., Taubner, S. & Ramberg, A. (Hrsg.). (2018). *Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hattie, J. A., Marsh, H. W., Neill, J. T. & Richards, G. E. (1997). Adventure education and outward bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67 (1), 43-87.
- Hayhurst, J., Hunter, J. A., Kafka, S. & Boyes, M. (Hrsg.). (2015). Enhancing resilience in youth through a 10-day developmental voyage: In *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15 (1), 40-52.
- Heekerens, H. P. (2021). Ergebnis- und Prozessforschung in der Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 314-320, 2., aktual. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Jagenlauf, M. (2019). Wirkungsanalyse Outward Bound (WOB): Ein Rückblick nach 30 Jahren. *erleben und lernen e&l: Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen*, 5, 26-27.
- Katznelson, H., Falkenström, F., Daniel, S. I. F., Lunn, S., Folke, S., Pedersen, S. H. & Poulsen, S. (2020). Reflective functioning, psychotherapeutic alliance, and outcome in two psychotherapies for bulimia nervosa. *Psychotherapy*, 57, 129-140. <https://www.doi.org/10.1037/pst0000245>
- Kirsch, H. (2018). Mentalisieren in der Sozialen Arbeit. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik* (S. 208-219). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Körner, J., Chuleva, S. & Chuleva, C. (2009). Anwendung des MASC, eines neuen Instrumentes zur Erfassung sozialkognitiver Kompetenzen bei Jugendlichen: Studie. In A. Eickhorst (Hrsg.), *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* (S. 635-654). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kubinger, K. D., Rasch, D. & Yanagida, T. (2011). *Statistik in der Psychologie: Vom Einführungskurs bis zur Dissertation*. Göttingen: Hogrefe.
- Kümmel, U., Hampel, P. & Meier, M. (2008). Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die Selbstwirksamkeit, die Stressverarbeitung und den Erholungs-Beanspruchungs-Zustand bei Jugendlichen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (4), 555-571. <https://www.doi.org/10.25656/01:4364>
- Link, P.-C. & Kramer, N. (2019). Mentalisierungs-basierte Traumapädagogik, dargestellt am Beispiel traumatisierter Menschen mit Fluchterfahrung. In R. Stein, P.-C. Link, & P. Hascher (Hrsg.), *Frühpädagogische Inklusion und Übergänge* (S. 329-344). Berlin: Frank & Timme.
- Markus, S., Fengler, J. & Eberle, T. (2016). "Ich schaff das": Wie die Bewältigung von Herausforderungen die Selbstwirksamkeit steigern kann: Ein empirischer Beitrag zur Wirkungsforschung in der Erlebnispädagogik. *erleben und lernen e&l: Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen*, 5, 21-24.
- Martin-Gagnon, G., Normandin, L., Fonagy, P. & Ensink, K. (2023). Adolescent mentalizing and childhood emotional abuse: implications for depression, anxiety, and borderline personality disorder features. *Frontiers in psychology*, 14. <https://www.doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1237735>
- Michl, W. (2020). *Erlebnispädagogik* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Müller, N., Baumeister, S., Dziobek, I., Banaschewski, T. & Poustka, L. (2016). Validation of the movie for the assessment of social cognition in adolescents with ASD: Fixation duration and pupil dilation as predictors of performance. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 46 (9), 2831-2844. <https://www.doi.org/10.1007/s10803-016-2828-z>
- Mutz, M. & Müller, J. (2020). Vom Erlebnis zum Ergebnis: Zur Wirkungsweise abenteuer- und erlebnispädagogischer Jugendfreizeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: ZfE*, 23 (1), 847-868. <https://www.doi.org/10.1007/s11618-020-00960-y>

- Paffrath. (2017). Selbstbilder und Fremdbilder: Ein spannungsreiches Konfliktfeld. *erleben und lernen e&l: Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen*, 2, 4-7.
- Pöttgen, J., Dziobek, I., Reh, S., Heesen, C. & Gold, S. (2013). Impaired social cognition in multiple sclerosis. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 84 (5), 523-528. <https://www.doi.org/10.1136/jnnp-2012-304157>
- Reiners, A. (2011). *Bewährte Sammlung motivierender Interaktionsspiele* (8. Aufl.). Augsburg: ZIEL.
- Rothengaß, M. (2020). *Horizonte gGmbH - erlebnisreich lernen*. 73730 Esslingen am Neckar. Verfügbar unter: <https://www.horizonte-ggmbh.com/> [16.04.2024].
- Schönenberg, M., Mares, L., Smolka, R., Jusyte, R., Zipfel, S. & Hautzinger, M. (2013). Facial affect perception and mentalizing abilities in female patients with persistent somatoform pain disorder. *European Journal of Pain*, 17 (7), 949-956. <https://www.doi.org/10.1002/j.1532-2149.2013.00440>
- Schultz-Venrath, U. & Felsberger, H. (2016). *Mentalisieren in Gruppen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schwarzer, N.-H. (2018). Zur Bedeutung des Mentalisierungskonzepts in frühpädagogischen Handlungsfeldern. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 135-144). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schwarzer, N.-H. (2019). *Mentalisieren als schützende Ressource: Eine Studie zur gesundheitserhaltenden Funktion der Mentalisierungsfähigkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwarzer, N.-H. & Gingelmaier, S. (2019). Mentalisierungsförderung als Bildungsziel im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Theorie, Empirie und Praxis. Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70, 652-661.
- Seyed Mousavi, P. S., Vahidi, E., Ghanbari, S., Khoshroo, S. & Sakkaki, S. Z. (2021). Reflective Functioning Questionnaire (RFQ): Psychometric properties of the persian translation and exploration of its mediating role in the relationship between attachment to parents and internalizing and externalizing problems in adolescents. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 20 (3), 313-330.
- Sharp, C. & Venta, A. (2013). Mentalizing problems in children and adolescents. In N. Midgley & I. Vrouva (Hrsg.), *Minding the child: Mentalization-based interventions with children, young people and their families* (S. 35-53). Hoboken: Taylor and Francis.
- Spitzer, C., Zimmermann, J., Brähler, E., Euler, S., Wendt, L. & Müller, S. (2020). Die deutsche Version des Reflective Functioning Questionnaire (RFQ): Eine teststatistische Überprüfung in der Allgemeinbevölkerung. Stuttgart: Thieme.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6<sup>th</sup> ed., internat. ed.). Boston: Pearson.
- Van Ackeren, I., Boeger, A. & Schut-Ansteeg, T. (2006). Kompetenzentwicklung durch Erlebnispädagogik in der Schule. *Konzepte, Befunde und Perspektiven. Die Deutsche Schule*, 98 (4), 470-487.
- West, S.G., Finch, J.F., Curran, P.J. (1995). *Structural Equation Models with Non Normal Variables. Problems and remedies*. In: R.H. Hoyle, *Structural Equation Modeling. Concepts, Issues, and Applications*, Sage Publications. Thousand Oaks, 56-75.
- Ziegenspeck, J. (1996). *Erlebnispädagogik: Entwicklung und Trends*. Spektrum Freizeit. *Forum für Wissenschaft, Politik & Praxis*, 18 (1), 51-58.

## Autorinnen

Mona Schwenk, M. Ed., Sonderpädagogin im Schuldienst (Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit Förderschwerpunkt Lernen) und Erlebnispädagogin

Paula Dees, M. Ed., Akademische Mitarbeiterin, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Grundlagen der Sonderpädagogik im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Korrespondenz an: [mona.schwenk@web.de](mailto:mona.schwenk@web.de)

Andreas Jensen

## Über Erleben forschen: Szenisches Verstehen und Mentalisieren in Forschungsgesprächen mit Geflüchteten in aufenthaltsrechtlicher Unsicherheit

Der Beitrag erörtert Möglichkeiten, wie in der Pädagogik und den Sozialwissenschaften über Erleben – als sinnlich-unmittelbare, leibliche und affektive Dimension des Subjekts – im Kontext von Flucht und Exil geforscht werden kann. Zunächst werden vor diesem Hintergrund methodologische Überlegungen zur Differenz von Erfahrung und Erleben formuliert. Dabei soll ausgearbeitet werden, dass die Kategorie des Erlebens unbewusste Anteile umfasst, die eines spezifischen methodischen Gerüsts bedürfen, um rekonstruiert werden zu können. Dieses methodische Gerüst soll im Anschluss anhand der Konzepte des szenischen Verstehens und Mentalisierens skizziert werden, die eine analytische Einbeziehung von und Hinwendung zu vor- oder nichtsprachlichen Erlebnisinhalten ermöglichen können. Abschließend soll das Potential einer Verbindung der beiden Konzepte mittels der tiefenhermeneutischen Analyse eines Forschungsgesprächs mit einem geduldeten Geflüchteten aufgezeigt werden.

Schlagwörter: Duldung – Erleben – Flucht – Mentalisieren – Szenisches Verstehen

## Research on experience: Scenic understanding and mentalisation in interviews with refugees in uncertainty about their right of residence

The article discusses ways in which pedagogy and the social sciences can research experience – as an unconscious, bodily and affective dimension of the subject – in the context of flight and exile. Against this background, methodological considerations are first formulated on the difference between the German terms "Erfahrung" and "Erleben", which are both translated as "experience" in English. It will be elaborated that the category of "Erleben" includes unconscious parts that require a specific methodological framework in order to be reconstructed. This methodological framework will then be outlined using the concepts of scenic understanding and mentalisation, which can enable an analytical inclusion of and focus on pre-linguistic or non-linguistic experiential content. Finally, the potential of a connection between the two concepts will be demonstrated by means of an in-depth hermeneutic analysis of an interview with a refugee with the German asylum status of "Duldung".

Keywords: Duldung – experience – flight – mentalization – scenic understanding

## 1 Einführung

„You understand what I'm saying?“. Diese Frage richtete Lamin<sup>1</sup> in einem Forschungsgespräch an mich. Lamin ist ein junger Mann, der aus einem westafrikanischen Staat nach Deutschland geflohen ist. Während des Forschungsgesprächs schilderte er mir seinen Prozess der Flucht als eine nicht enden wollende Odyssee, deren gefährlichste und kräftezehrendste Etappe nicht etwa während der Flucht, sondern in Deutschland derzeit von ihm erlebt wird. Der Grund dafür, so erzählte er mir, liege darin, dass sein Leben in Deutschland durch die umfassenden Restriktionen geprägt sei, die sich aus seinem asylrechtlichen Status der Duldung ergeben. Als geduldet gelten in der deutschen Asylpolitik jene Menschen, deren Asylantrag abgelehnt wurde, die jedoch aus rechtlichen oder gesundheitlichen Gründen für einen gewissen Zeitraum nicht abgeschoben werden dürfen. Allerdings begründet die Duldung keinen rechtmäßigen Aufenthalt, sondern lässt nur dessen Strafbarkeit entfallen. Regelmäßig muss Lamin daher die Duldung in entsprechenden Bundesämtern neu beantragen. Eine Abschiebung ist vor diesem Hintergrund jederzeit möglich und eine reale Bedrohung.

Obwohl Lamins Frage als eine gängige Rückversicherung gegenseitigen Verstehens in Gesprächssituationen aufgefasst werden kann, brachte sie mich innerlich ins Stolpern. Auch nach dem Forschungsgespräch klebte sich diese so unscheinbar anmutende Frage hartnäckig in meinem Gedächtnis fest und irritierte mich. Konnte ich ihn und seine Lebenssituation in Deutschland tatsächlich verstehen? Zweifelsohne war es mein Ziel, Lamin zu verstehen. Schließlich interessierte ich mich in meiner Forschung dafür, wie sich die sozialen, politischen und rechtlichen Bedingungen von aufenthaltsrechtlicher Unsicherheit im affektiven Erleben von geduldeten Geflüchteten verankern und wie sich Momente von Widerständigkeit vor diesem Hintergrund bei den Betroffenen gestalten.

Meine Irritation mündete für mich in eine methodologische Fragestellung, mit der ich mich im Rahmen des vorliegenden Beitrags beschäftigen möchte: Inwiefern ist es mir im Rahmen qualitativer Sozialforschung, wie sie auch in der empirischen Pädagogik betrieben wird, möglich, Lamins Erleben von aufenthaltsrechtlicher Unsicherheit nachvollziehen zu können? Auf diese Frage kann es keine einfache Antwort geben, denn das Erleben von geduldeten Geflüchteten erschöpft sich nicht einfach in einem rechtlichen Status, dessen Auswirkungen auf das Subjekt sich von außen beschreiben ließen. Das Erleben unter den Bedingungen von aufenthaltsrechtlicher Unsicherheit ist vielmehr auch eine psychische Realität, die sich affektiv in den Betroffenen niederschlägt, mit der sie zwar in Teilen handlungsmächtig umgehen kön-

---

<sup>1</sup> Die Namen der Interviewpartner\*innen sowie Angaben, die Hinweise auf deren Identität zulassen würden, wurden in dem vorliegenden Beitrag pseudonymisiert.



nen, die aber ebenso als überwältigendes Widerfahrnis auftreten kann, das sich der Sprache entzieht und mit Worten (zunächst) nicht zu begreifen ist. Zudem habe ich die Situation aufenthaltsrechtlicher Unsicherheit, in der sich Lamin zum Zeitpunkt des Forschungsgesprächs befand, selbst nie erlebt. Betreibe ich Fluchtforschung, so beschäftige ich mich also mit einem Erleben und auch Leiden, das zum Teil (noch) nicht symbolisiert ist und mir zudem als Nichtbetroffener nie gänzlich zugänglich werden kann.

Diese Umstände mögen für empirische Forschungsvorhaben wenig ermutigend erscheinen. Jedoch halte ich es für keinen Zufall, dass Lamin die einleitend aufgegriffene Frage an mich richtete: Einem Angehörigen der deutschen Mehrheitsgesellschaft, der die Duldung selbst zwar nie erlebt hat und nie erleben wird, aber der womöglich genau deswegen im Rahmen des Forschungsgesprächs in eine Beziehung verwoben wird, in der er umso mehr gefordert ist hinzuhören, hinzusehen und vor allem mitzufühlen. Die Frage von Lamin erinnert vor diesem Hintergrund daran, dass wir als pädagogisch Forschende und Handelnde stets immer auch Nicht-Wisende sind, die sich der Grenzen des Verstehens bewusst sein müssen und gleichzeitig weiterhin neugierig und wissbegierig verstehen wollen. Das Denken und Fühlen unseres Gegenübers, dessen oder deren mentalen Zustände, sind uns in Teilen immer unverfügbar, so dass unsere darauf bezogenen Verstehensbemühungen methodologisch als Interpretationen verhandelt und als dialektischer Beziehungs- und Aushandlungsprozess gerahmt werden müssen. Auf diesen intersubjektiven Standpunkt des Nicht-Wissens, wie er insbesondere auch im Konzept des Mentalisierens vertreten wird, wird später noch genauer eingegangen.

„You understand what I'm saying?“. Diese Frage deutet in diesem Zusammenhang nicht nur wichtige Grenzen des Verstehens an, sondern öffnet auch einen Beziehungsraum, der als Appell gelesen werden kann, die Verstehensbemühungen trotz dieser Grenzen nicht fallen zu lassen. Anlässlich dieses Appells soll der vorliegende Beitrag dem Versuch gewidmet sein, methodische Möglichkeiten zu diskutieren, um sich den affektiven, teils vor- oder nicht-sprachlichen, Erlebnisinhalten in Forschungsgesprächen im Kontext der Fluchtforschung empirisch anzunähern. Dabei wird auf zwei zentrale Konzepte psychoanalytischer Pädagogik zurückgegriffen: das Konzept des Mentalisierens, dessen Grundlegung federführend von Peter Fonagy vorangetrieben wurde (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2004) sowie das maßgeblich in den Schriften von Alfred Lorenzer ausgearbeitete Konzept des szenischen Verstehens (Lorenzer, 1973). Die Auswahl dieser beiden Strömungen der psychoanalytischen Pädagogik begründet sich forschungslogisch in deren epistemologischen Grundannahmen, die für empirische Forschungszwecke, welche Erkenntnisse über unbewusste Anteile von Subjekten und sozialer Praxen gewinnen wollen, ein besonders anschlussfähiges Repertoire an Konzepten und Begriffen für die Analyse

anbieten. Um die gewinnbringende Verbindung der beiden Konzepte als Methode für empirische Forschungszwecke zu verdeutlichen, werde ich abschließend auf Ausschnitte des Forschungsgesprächs mit Lamin zurückgreifen.

## 2 Erleben als Analysekategorie der Fluchtforschung

Es ist verwunderlich, dass sich in der Fluchtforschung das Interesse für die Bedeutung des Affektiven lange Zeit bedeckt gehalten hat und erst allmählich in neueren Arbeiten sich abzuzeichnen beginnt. Als aktuelles und hierfür stellvertretendes Beispiel kann die Studie von Klaus Behnam Shad angeführt werden, der sich im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesigns mit der „emotionalen Erfahrung des Asyls“ (Shad, 2021, S. 4) beschäftigt hat. Der Autor steuert eine große Forschungslücke an, insofern die inneren, psychischen Dynamiken im Rahmen von aufenthaltsrechtlicher Unsicherheit und Ablehnung selten zum Gegenstand der Forschung gemacht werden. Obwohl in dieser Ausrichtung – nicht nur bei Shad, sondern allgemein im Zuge des sogenannten affective turn – eine Vielzahl an Anschlussmöglichkeiten mit psychoanalytischen Konzepten und Subjekttheorien denkbar wären, wurden diese bemerkenswerterweise kaum rezipiert. Dieser fehlende Bezug mündet mitunter darin, dass sich Shad, wie die meisten anderen einschlägigen Auseinandersetzungen, ausschließlich auf ein kognitives Emotionsmodell bezieht, das zwar die affektive Dimension von Akteur\*innen anerkennt, aber letztlich doch dem Bild eines rational handelnden, denkenden und fühlenden Subjekts verhaftet bleibt. Ausgeklammert werden hingegen jene Momente von Subjektivität, die im Rahmen eines rationalistischen Weltverständnisses allzu leicht unterzugehen drohen, nämlich die dynamische Wirkungskraft unbewusster Wünsche, Konflikte und Phantasien sowie die Frage, ob und wie sich diese unbewussten Inhalte in den Forschenden und der Forschungsbeziehung widerspiegeln. Ebendiese Momente würden sich jedoch analytisch in den Blick nehmen lassen, wenn bspw. auf Überlegungen aus dem Bereich der psychoanalytischen Sozialpsychologie (Brunner, Lohl, Pohl & Winter, 2018) – insbesondere dem szenischen Verstehen – oder der Bindungstheorie (Bowlby, 1995) – aus deren Theorietradition das Konzept des Mentalisierens anwendbar ist – zurückgegriffen wird.

Bedauerlich ist dieses Versäumnis deshalb, weil die affektive Verwobenheit der Forschenden in die Forschungsbeziehung nicht mit dem gebührenden Gewicht in die empirische Analyse miteinbezogen wird und dementsprechend als potentiellles Erkenntnisinstrument nur wenig Aufmerksamkeit in der Fluchtforschung erfahren hat. Psychoanalytisch gesprochen fehlt es den betreffenden Analysen häufig an einer Einbeziehung von Übertragungs- und Gegenübertragungsdynamiken in der Forschungsbeziehung. Im klinischen Setting wird mit Übertragung die „Wiederholung von bedeutungsvollen Erfahrungen und Beziehungssituationen früherer Lebenspha-

sen“ (Meurs et al., 2022, S. 213) beschrieben, in die Analytiker\*innen von ihren Analysand\*innen verwickelt werden. Vergangene Wünsche, Phantasien und Rollenangebote „werden dabei in neuen Interaktionen aktualisiert, tauchen also in der gegenwärtigen Situation wieder auf“ (ebd.). Spiegelbildlich dazu bezieht sich das Konzept der Gegenübertragung auf die emotionalen und teils unbewussten Reaktionen der Analytiker\*innen selbst, die auf ein solches übertragenes Beziehungsangebot der Analysand\*innen folgen. Über die Analyse dieser Dynamik soll ein Zugang zu den unbewussten Wünschen und Konflikten der Analysand\*innen ermöglicht werden. Allerdings beschränken sich Übertragungs- und Gegenübertragungsdynamiken nicht nur auf die Therapie. Vertreter\*innen der psychoanalytischen Pädagogik und psychoanalytischen Sozialpsychologie haben vielmehr vielfach aufgezeigt, dass Übertragungen und Gegenübertragungen alltägliche psychosoziale Phänomene darstellen und sich das Begriffspaar dementsprechend auch auf nicht-klinische Phänomenbereiche anwenden lässt (vgl. Kirsch, 2022) – so auch auf die Dynamik der Forschungsbeziehung. Auch in der Forschungsbeziehung entsteht ein Raum für Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse (vgl. Günther, 2008), die Forscher\*innen zu „Mitspieler:innen eines biografischen Dramas“ (Meurs et al., 2022, S. 213) werden lassen und damit auch zur Bearbeitung innerer Konflikte einbezieht.

Dieser emotionalen Verwicklung in der Forschungsbeziehung, die insbesondere im Kontext von Flucht und Migration eine äußerst intensive Qualität einnehmen kann (vgl. Youell, 2020), bleibt in der gegenwärtigen Forschung jedoch ein ausgeklammertes Thema. Im Gegenteil scheinen eine Vielzahl an Arbeiten immer noch bestrebt zu sein, die Affektivität der an der Forschungssituation beteiligten Subjekte kontrollieren und auf Abstand halten zu wollen, indem sie diese weitestmöglich vom Forschungsprozess absondern. Zwar existieren durchaus auch Ansätze, die versuchen, die Affekte der Forschenden als wertvolle Daten zu begreifen und im Rahmen von Feldprotokollen zu vermerken. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich allerdings auch in letzterem Fall häufig ein latentes, aber grundlegendes Misstrauen gegenüber den Affekten der Forschenden, die von den vermeintlich richtigen, d. h. ernstzunehmenden und wissenschaftlichen, Daten des Feldes getrennt notiert und einbezogen werden sollen (vgl. Blumenthal, 2017).

Dieser fehlende Bezug zum Affektivem in der Fluchtforschung blitzt bereits in dem von Shad gewählten Begriff der Erfahrung als zentraler Analysekategorie hervor. In Abgrenzung dazu wird im vorliegenden Beitrag auf den Begriff des Erlebens zurückgegriffen, der zwar im Umfeld psychosozialer Forschung häufig zu finden ist, inhaltlich bisher allerdings nur sporadisch ausgelegt wurde.

Eine bedeutsame Differenz zwischen Erfahrung und Erleben deutet sich in Albert Camus philosophischen Werk an, wenn er prägnant formuliert: „Erfahren im eigentlichen Sinne ist nur, was erlebt und bewusstgemacht wurde“ (Camus, 2000, S. 27).

Davon ausgehend lässt sich die Kategorie der Erfahrung vorsichtig mit einem Bildungsprozess verbinden, insofern er als etwas Veränderndes, etwas, das einen Prozess des Umbruchs und der Umgestaltung einleitet, begriffen wird. Erfahrungen werden in diesem Sinne gemacht und setzen eine reflexive Kompetenz des Subjekts voraus. Das Subjekt, das Erfahrungen macht, kann sich in diesem Zusammenhang aktiv mit ihnen auseinandersetzen, sie emotional und kognitiv wahrnehmen. Einem Teil des Erlebens dagegen kommt diese Qualität nicht zwangsweise zu. Das Erleben, wie es in diesem Beitrag verstanden werden soll, ist etwas, das sich sinnlich-unmittelbar ereignet oder ereignet hat. Der Schwerpunkt des Begriffs des Erlebens liegt vordergründig nicht im kognitiven, sondern leiblichen Subjekt, das fühlt, leidet, genießt etc. Der hier zur Anwendung kommende Begriff des Leibes verweist auf die reizregistrierende, sensomotorische Organisation des Körpers, der nicht einfach als unveränderbare biologische Konstante, sondern vielmehr als Produkt der lebenslang vorstattgehenden Auseinandersetzung zwischen körperlichen Bedarfen und sozialen Verhältnissen verstanden werden kann. Insofern sich Interaktionserfahrungen „im Körper niederschlagen [...] und Strukturen schaffen, [...] die die Verarbeitungsmöglichkeiten für spätere Erfahrungen prägen und Entwicklungsspielräume eröffnen oder beschränken“ (Flaake, 2022, S. 293f.), wird mit dem Begriff des Leibes diese soziale Formung und Prägung der inneren Natur gefasst. In Form von Triebwünschen umfasst der Leib eigene Praxisfiguren und -anweisungen, die weitgehend unbewusst soziales Handeln motivieren. Alfred Lorenzer diskutierte diese unbewusste Antriebsbasis, die er als eigenständiges Sinnsystem neben den bewussten, sprachlich kodifizierten Lebensentwürfen verortet, auch unter dem Rubrum einer „Hermeneutik des Leibes“ (Lorenzer, 2002, S. 59). Damit verwies er auf die Dimension des Leiblichen als eine sozial wirkmächtige, auslegungsbedürftige, aber in diesem Sinne auch rekonstruierbare Dimension des Subjekts, insofern diese zwar eine biologische, aber zugleich durch biografische Erfahrungen sinnhaft strukturierte Antriebsbasis darstellt, die in Interaktionen zum Ausdruck kommt (vgl. Reinke, 2013). Das sich aus dieser lebensgeschichtlich sich vollziehenden Konstitution des Leibes bildende Unbewusste kann daher als ein zunächst „sprachloser, jedoch wirksamer Komplex von Lebensentwürfen“ (Morgenroth, 1990, S. 46) verstanden werden.

Etwas zu erleben ist in diesem Sinne zunächst ein Widerfahrnis, das sich zwar auch innerlich in Subjekten niederschlägt, aber als Ganzes primär nicht reflexiv wahrgenommen, sondern vielmehr affektiv gespürt wird. Unter Umständen kann das Erlebte als Erfahrung registriert und psychisch verarbeitet werden, umgekehrt umfasst es aber immer auch sinnliche Inhalte, die sich einem bewussten Zugriff entziehen und dementsprechend noch nicht sprachlich symbolisiert sind – ein Teil des Erlebens ist unbewusst. In diesem Verständnis sind Erfahrung und Erleben natürlich aufs engste miteinander verwoben. Sie werden in dem vorliegenden Beitrag vornehmlich

aus heuristischen Zwecken gegenübergestellt. Unterstrichen werden soll an dieser Stelle jedoch, dass Forschende, die mit dem Erlebniskonzept operieren, einerseits weniger verführt sind, kognitiven Modellen anheimzufallen und andererseits ermutigt werden, sich mehr auf sinnliche, affektive Dynamiken des Forschungsfeldes einzulassen.

Welche Erfahrungen Geflüchtete wie Lamin unter den Bedingungen aufenthaltsrechtlicher Unsicherheit, im Sinne von etwas Einholbarem, Reflektierbarem, machen und welche Erlebnisinhalte virulent sind, die sich einer bewussten Bearbeitung entziehen und erst noch erfahren werden müssen, ist eine empirische Frage. Aus einer psychoanalytisch orientierten Perspektive bleibt diese in der Fluchtforschung jedoch meist offen und kann nur mit einer radikalen Hinwendung zum (lebens-)geschichtlich gewordenen Subjekt beantwortet werden.

Methodisch ergibt sich daraus die Frage, wie sich das Erleben im Kontext der Fluchtforschung aus den empirischen Daten herausarbeiten lässt, ohne dabei die einleitend formulierten Grenzen des Verstehens in der Fluchtforschung zu missachten. Im Folgenden möchte ich für dieses Unterfangen einen Vorschlag formulieren, indem ich Elemente des Mentalisierens und szenischen Verstehens für empirische Forschungszwecke in der qualitativen Sozialforschung miteinander verbinde. Dabei kann natürlich nur sporadisch auf ausgewählte Teile dieser beiden großen Denktraditionen zurückgegriffen werden, die in ihrer Subjekttheorie zwar vielversprechende Überschneidungen aufweisen, ebenso aber durchaus auch entgegenstehende Annahmen vertreten, die insbesondere um den Stellenwert metapsychologischer Konzepte der Psychoanalyse kreisen (vgl. Langnickel & Link, 2018). Dennoch soll zunächst methodologisch und anschließend empirisch dargelegt werden, wie gewinnbringend eine Liaison zwischen Mentalisieren und szenischem Verstehen sein kann.

### **3 Szenisches Verstehen als Mentalisierungsarbeit**

Während das Konzept des Mentalisierens im therapeutischen und pädagogischen Kontext immer prominenter wird und sich beständig weiterentwickelt, gibt es bisher noch keine Vorschläge für die Anwendung des Konzeptes auf Daten der qualitativen Sozialforschung. Das szenische Verstehen dagegen, das als weiteres Konzept zur Erfassung des Nicht-Sprachlichen genannt werden kann, hat sich insbesondere im Bereich der psychoanalytisch orientierten Sozialforschung als ein rekonstruktives Verfahren etabliert, um den unbewussten Erlebnisinhalten in Interviews und Gruppendiskussionen nachgehen zu können. Eine Weiterentwicklung oder Fundierung des szenischen Verstehens anhand der Konfrontation mit anderen Methoden und Konzepten der Psychoanalyse und qualitativen Sozialforschung ist bisher allerdings nur vereinzelt begonnen und vorgenommen worden und kann weiter vorangetrieben werden. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang die Arbeiten von Anke

Kerschgens (vgl. Kerschgens, 2007) oder auch Christoph Schwarz (vgl. Schwarz, 2010), die vor dem Hintergrund einer ethnohermeneutischen und ethnoanalytischen Perspektive gruppenanalytische, objektiv hermeneutische und tiefenhermeneutische Verfahrensschritte kombinieren. Auch Hans-Dieter König hat an mehreren Stellen auf die gewinnbringende methodologische Verknüpfung zwischen tiefenhermeneutischer Forschungspraxis – zu deren integralen Bestandteilen u. a. das szenische Verstehen zählt – und verschiedenen soziologischen Theorien und Methoden hingewiesen, wie bspw. mit der Biografieforschung und Narrationsanalyse (vgl. König, 1999), dem Habituskonzept von Pierre Bourdieu (vgl. ebd., 2001), der dichten Beschreibung von Clifford Geertz (ebd., 2019a) oder Goffmans dramaturgischer Interaktionssoziologie (ebd., 2019b). Zudem wurde die Praxis der tiefenhermeneutischen Gruppeninterpretation von Raem Abd-Al-Majeed et al. weiter fundiert, indem die Autor\*innen die Notwendigkeit der Reflexion der eigenen sozialen Positioniertheit der einzelnen Gruppenteilnehmer\*innen im szenischen Verstehen methodologisch begründen (vgl. Abd-Al-Majeed et al., 2020). Besonders hervorzuheben sind im Rahmen der Themensetzung dieses Beitrags aber auch die Arbeiten von Yandé Thoen-McGeehan (vgl. Thoen-McGeehan, 2020, 2021) sowie Jonas Becker (vgl. Becker, 2020, 2021), die im Kontext der Forschung zu Flucht und Migration versiert eine rassismuskritische Perspektive für die interpretative Praxis des szenischen Verstehens nutzbar machen. So werden in den Beiträgen der beiden Autor\*innen die Dynamiken in der Interpretationsgruppe als unbewusst wirksame Abwehrformationen des Othering (vgl. Thoen-McGeehan, 2021) und eines internalisierten Rassismus (vgl. Becker, 2021) interpretierbar. Eine Verbindung zwischen Mentalisieren und szenischem Verstehen ist indes in der bisherigen Forschung noch ausgeblieben.

Eine solche Verbindung kann jedoch lohnenswert sein, weil durch die angestrebte Vermittlungsarbeit eine breitere Anschlussfähigkeit der beiden Konzepte für die empirische Pädagogik ermöglicht wird. Wie im Folgenden skizziert werden soll, lassen sich mithilfe des szenischen Verstehens nämlich Ideen formulieren, wie Mentalisieren im Bereich der qualitativen Sozialforschung umgesetzt werden könnte und umgekehrt kann das szenische Verstehen vor dem Hintergrund des Mentalisierungskonzepts in seiner praktischen Anwendung gestärkt sowie dessen Güte gesteigert werden.

Eine erste Anlaufstelle, um die Analysekategorie des Erlebens für empirische Forschungszwecke zu operationalisieren, bietet das Konzept der „Szene“ (Lorenzer, 1973, S. 171). Unter einer Szene verstand Lorenzer ein konkretes Beziehungsgeschehen, das als solches psychisch verinnerlicht oder sich wiederholend wie auf einer Bühne dargestellt wird. Dem szenischen Verstehen liegt die Annahme zugrunde, dass Subjekte im Grunde alle (Beziehungs-)Erfahrungen, die sie zeitlebens machen, als Szenen im besagten Sinne abspeichern, d. h. sie verinnerlichen Beziehungsgesche-

schehnisse mitsamt dem situativen und emotionalen Kontext, in dem sie sich ereignet haben (vgl. Lorenzer, 1974). Damit ist gemeint, dass sich die jeweilige psychosoziale Konstellation eines Beziehungsgeschehens, also die mit diesen zusammenhängenden Rollenverteilungen, sinnlichen Eindrücke (Gerüche, Geräusche etc.) sowie befriedigenden oder frustrierenden Gefühle als bewusste und unbewusste Lebensentwürfe für künftiges Handeln, Denken und Fühlen in Subjekten niederschlägt. Gleichzeitig können bestimmte konfliktträchtige, d. h. schambehaftete, verpönte oder auch zu schmerzhaften Erlebnisinhalte, die in Beziehungsgeschehnissen gemacht wurden, wiederum nur unbewusst über ein 'in Szene Setzen' in Interaktionen zum Ausdruck kommen (vgl. König, König, Lohl, & Winter, 2020). Szenen umfassen daher einen weiten Bedeutungshof; sie vermitteln ein Erleben, das nur zum Teil sprachlich gefasst werden kann und sich vor allem in Affekten und atmosphärisch in der Beziehungsdynamik mitteilt (vgl. Klein, 2017).

Für die Analyse von Forschungsgesprächen mit Geflüchteten ist das Konzept der Szene von zentraler Bedeutung. Denn auch in diesen Forschungsgesprächen sind unbewusste Erlebnisinhalte virulent, die vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Diskurse und Wertvorstellungen nicht zur Sprache gebracht werden können. Andeuten können sich solche unbewussten Anteile von Szenen bspw. in abrupten Themenwechseln, irritierenden Versprechern und Sprachbildern. Derart unbewusst gemachte oder gehaltene Erlebnisinhalte verlieren aber nicht ihre dynamische Relevanz. Sie entfalten sich in Inszenierungen, die immer auch das lebenspraktische Gefüge mittransportieren, in dem die Betroffenen verwoben waren und sind. Auch im Schweigen oder der Auslassung von Themen gestalten die Betroffenen, wie Morgenroth betont, „sprechende Szenen“ (Morgenroth, 2010, S. 63), die in der Forschungsbeziehung situationsspezifisch zum Ausdruck gebracht und in die die Interviewer\*innen oder Interpret\*innen hineingezogen werden.

Um solche inszenierten Erlebnisinhalte von Subjekten rekonstruieren zu können, legt das szenische Verstehen einen analytischen Schwerpunkt auf die affektiven Verstrickungen der Forschenden im gesamten Forschungsprozess (vgl. Klein, 2013). So ist die Theatermetaphorik, die im szenischen Verstehen anklingt, nicht zufällig. Im Sinne dieser theatralischen Rahmung können die Äußerungen und das Verhalten von Interviewpartner\*innen als Rollen- und Beziehungsangebote begriffen werden, die die Forschenden auf ihr eigenes Erleben wirken lassen sollen. Dabei kommt es im Idealfall zu vorübergehenden Identifikationen mit bestimmten Figuren oder Teilaspekten von Figuren, die im Forschungsgespräch und durch die Transkription auch objektiviert im Forschungsmaterial entfaltet werden. Durch diese Teilnahme an dem inszenierten, lebensgeschichtlichen Drama der Interviewpartner\*innen werden in den Forschenden selbst wiederum Affekte ausgelöst, die vorsichtig als Wegweiser begriffen werden können, um einen Zugang zu den unbewusst wirksamen Erlebnis-

inhalten in der Forschungssituation zu erhalten. Die Reflektion der affektiven Reaktionen der Interpret\*innen auf das Forschungsmaterial eröffnet im Sinne des szenischen Verstehens daher das Potential, einen tendenziellen, weil durch die Biografie der Interpret\*innen subjektiv gebrochenen, Einblick in das biografische Drama der Interviewpartner\*innen erlangen zu können.

In dieser Bemühung, die eigene Subjektivität für empirische Forschungszwecke nutzbar zu machen, kann Mentalisieren für das szenische Verstehen eine wichtige Rolle einnehmen. Denn Mentalisieren kann die Interpret\*innen dabei unterstützen, verschiedene Perspektiven zu erodieren, lebenspraktische Erfahrungen zu ordnen und affektive Reaktionen zu reflektieren, die in der Auseinandersetzung mit und in Forschungsgesprächen entstehen. So kann Mentalisieren als die Fähigkeit verstanden werden, „sich mentale Zustände im eigenen Selbst und in anderen Menschen vorzustellen“ (Fonagy et al., 2004, S. 31). Imaginativ wird dabei versucht, ein Verständnis für eigene und fremde innere Zustände zu erlangen. Wir mentalisieren also, „wenn wir darüber reflektieren, was in unserem Kopf und in dem einer anderen Person vorgeht“ (Brockmann, Kirsch & Taubner, 2023, S. 261). Legt die Rede von einem Kopf den Fokus auf kognitive Prozesse nahe, muss betont werden, dass sich das Konzept des Mentalisierens auf verschiedene innere Dynamiken bezieht und sowohl bewusste, das Denken und Wahrnehmen betreffende Prozesse, als auch Affekte und unbewusstes Erleben umfasst. Ziel mentalisierungsbasierter Ansätze ist vielmehr Kognitives und Affektives miteinander zu verbinden (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass der bzw. die mentalisierende Akteur\*in nicht nur sachlich und theoriegeleitet eigene Affekte reflektiert und bearbeitet, sondern ebenso dazu in der Lage ist, in der Reflektion in dem betreffenden Affektzustand zu bleiben oder in ihn zurückzukehren (vgl. Fonagy et al., 2004). Bereits hier ist ersichtlich, dass die Fähigkeit zu Mentalisieren eine unabdingbare Gelingensbedingung für qualitative Sozialforschung im Allgemeinen, besonders aber für psychoanalytisch orientierte Sozialforschung darstellen muss, die sich um ein affektives Verstehen „gesellschaftlicher Lebenspraxen und psychosozialer Erfahrungen“ (Haubl & Lohl, 2020, S. 556) bemüht. Relevant wird Mentalisieren in diesem Kontext insofern, als dass Fremdverstehen immer nur über den Umweg des Selbstverstehens möglich ist. Nur durch Prozesse der Imagination, des Einfühlens und Hineinversetzens lassen sich Andere in ihrem Subjektsein erschließen, was es erforderlich macht, sich selbst als nacherlebende Instanz und die eigene innere Welt zu erkunden (vgl. Laner, 2019). Mentalisieren ist ein Konzept, das ein solches Selbstverstehen in der (forschenden) Praxis fördern kann.

Als therapeutische und pädagogische Methode zeichnet sich das Mentalisieren mitunter dadurch aus, dass es die unvermeidbare Subjektivität der therapeutischen und pädagogischen Fachkräfte, deren Überzeugungen und Übertragungen, mitberücksichtigt. Davon ausgehend plädiert das Konzept des Mentalisierens für einen Stand-



punkt des Nicht-Wissens der Therapeut\*innen und Pädagog\*innen, in dessen Rahmen die psychische Realität der Klient\*innen anerkannt und als nie gänzlich erfassbar betrachtet wird (vgl. Brockmann et al., 2023). Dieser Standpunkt lässt sich auch auf die Praxis qualitativer Sozialforschung anwenden. Im Kontext empirischer Forschung verneint Mentalisieren daher ausdrücklich den positivistisch anmutenden Anspruch, dass Forschende das (gar unbewusste) Erleben der Beforschten einfach benennen könnten. Argumentieren wir mit dem Mentalisierungskonzept, liegt die Aufgabe von qualitativer Sozialforschung vielmehr darin, den Versuch zu wagen, die in der Forschungsbeziehung virulenten Affekte in Interpretationen über die mentalen Zustände der Beforschten zu übersetzen. Im Akt der Übersetzung kann das Original aber nie authentisch wiedergespiegelt werden. Es wird vor dem Hintergrund der biografischen Erfahrungen, der Subjektivität, der Forschenden zu etwas Neuem, das zwar Spuren des Originals enthält, aber dieses niemals gänzlich erfassen kann (vgl. Yamana, 2019).

Auch lässt sich mit dem Konzept des Mentalisierens unterstreichen, dass unsere affektiven Reaktionen im Forschungsprozess nicht einfach als „Wahrheit über den Fall“ (Morgenroth, 2010, S. 55) missverstanden werden dürfen. Vor dem Hintergrund des Standpunktes des Nicht-Wissens ist die psychische Realität der Beforschten ernst zu nehmen und auch wenn sie im Rahmen empirischer Sozialforschung nur in einer Annäherung, als Übersetzung, verstanden werden kann, stellt sie den Prüfstein dar, an dem sich Interpretationen zu bewähren haben. In diesem Sinne ist die Reflektion eigener affektiver Reaktionen als Hilfestellung zu verstehen, um vorläufige Lesarten formulieren zu können, die aber wiederum am jeweiligen Forschungsmaterial rückgebunden und abgeschliffen werden müssen.

Im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand lässt sich mit dem Konzept des Mentalisierens als auch des szenischen Verstehens argumentieren, dass sich das Erleben der Beforschten nur in Beziehungen entfalten kann, weshalb die forschende Person – der Interviewer bzw. die Interviewerin – immer integraler Bestandteil der Analyse sein muss. Beide, Interviewpartner\*in und Interviewer\*in, bringen erst zusammen jene (Erlebnis-)Szenen hervor, die die Basis der hermeneutischen Rekonstruktion darstellen und in deren Rahmen etwas unbewusst gemacht oder gehalten werden kann. Das Forschungsgespräch ist daher immer eine gemeinsame Inszenierung. In dieser Hinsicht verfahren Untersuchungen missverständlich, wenn sie die Analyse auf „das“ Individuum oder „den“ Interviewpartner bzw. „die“ Interviewpartnerin richten. Denn: Nicht als individuelle Sprecher\*in, „sondern als Akteur im Spiel der Szenen“ (Lorenzer, 1971, S. 36) wird der Interviewpartner bzw. die Interviewpartnerin begriffen.

So muss die Beteiligung des Interviewers bzw. der Interviewerin nicht nur mitreflektiert werden. Eine mit dem Konzept des Mentalisierens und des szenischen Verste-

hens arbeitende Forschung legt eine deutlich radikalere methodische Haltung nahe: Insofern sich Erleben szenisch nur im Beziehungsgefüge aufspannt, ist die Forschungsbeziehung als Ganzes und d. h. auch der Interviewer bzw. die Interviewerin Gegenstand der Untersuchung. Sie prägen nicht nur die Beziehung, sondern bringen sie genuin mit hervor.

Ausgehend von einer durch die Konzepte des Mentalisierens und des szenischen Verstehens sensibilisierten Perspektive, soll nun nochmal auf die Forschungsbeziehung zwischen Lamin und mir eingegangen werden. Um die sich dabei aufspannende Beziehungsdynamik zu beleuchten und das Erleben von Lamin zu konturieren, soll exemplarisch eine Szene des Forschungsgesprächs analysiert werden, in die ich als Forscher affektiv stark verwoben war.

#### **4 Eine Szene im Forschungsgespräch. Versuch einer Analyse**

Es war ein holpriger Start, von dem aus die Forschungsbeziehung zwischen Lamin und mir ihren Anfang nahm. Lamin lebte zum Zeitpunkt des Forschungsgesprächs in einer Erstaufnahmeeinrichtung für Geflüchtete im Ballungsraum einer deutschen Großstadt. Der Kontakt mit ihm wurde mir durch eine pädagogische Fachkraft vermittelt, die in besagter Erstaufnahmeeinrichtung tätig war und verschiedene Bewohner\*innen auf mein Forschungsprojekt aufmerksam machte. Ich interessierte mich dafür – so stand es auf den Flyern, die die Mitarbeiter\*innen in der Erstaufnahmeeinrichtung austeilten – wie Menschen, die fliehen mussten, ihre Situation in aufenthaltsrechtlicher Unsicherheit erleben, welche Begriffe und Bilder sie für ihre Lebenssituation finden und wie sie damit umgehen. Lamin nahm diesen Flyer zum Anlass, um sein Interesse für die Teilnahme an einem Forschungsgespräch zu bekunden und mir einen Einblick in seine Lebenssituation in Deutschland zu geben.

Von Beginn an hatte ich den Eindruck, dass Lamin meine Annäherungsversuche immer wieder abwehrte. Lächelte ich ihn an, so blieb seine Mimik regungslos. Auch unser Blickkontakt gestaltete sich schwierig, brach immer wieder ab oder mündete in ein unangenehmes Anstarren. Ich fühlte mich zu aufdringlich. Lamin begegnete mir zunächst mit Misstrauen, woraus er kein Geheimnis machte. In „Interviews“ – damit bezog er sich auf Anhörungen in deutschen Bundesämtern, die Geflüchtete durchlaufen müssen – habe er viele schlechte Erfahrungen gemacht.

Als Interviewer, der als Angehöriger der deutschen Mehrheitsgesellschaft gezählt werden kann, transportierte ich qua meiner sozialen Position einen bestimmten gesellschaftlichen Zusammenhang und soziale Machtstrukturen in die Forschungssituation mit hinein, die entscheidend mitprägen, über welche Erlebnis-inhalte gesprochen werden kann und gesprochen werden soll. Diese Rahmung des Forschungsgesprächs greift auch Lamin auf, als er mich anschließend fragte, ob ich wirklich an

seinen Erfahrungen und seiner Perspektive oder aber an seiner „Story“ interessiert sei. Damit bezog er sich auf eine Erwartungshaltung in behördlichen Anhörungen, die von Geflüchteten fordert, eine klar gerahmte Geschichte der Flucht zu erzählen, durch die sie ihren Aufenthalt rechtfertigen müssen. Um in diesem geforderten Erzählrahmen zu bleiben, dürfen sich die Angaben der betroffenen Geflüchteten nur auf Momente beziehen, die für das Asylverfahren von Relevanz sind. Persönliches Erleben und Erfahrungen in Europa oder der deutschen Ankunftsgesellschaft bleiben so weitgehend unberücksichtigt und sollen häufig explizit ausgeklammert werden. Vor dem Hintergrund der skizzierten Elemente des Mentalisierens und szenischen Verstehens kann angenommen werden, dass durch diese gesellschaftlich bedingte Rahmung des Forschungsgesprächs auch Prozesse der Produktion von Unbewusstheit stattfinden, die sich szenisch vermitteln. Es werden also auch unbewusste Erlebnisinhalte entfaltet, die zwar nicht konkret ausgesprochen werden können, sich aber in der Forschungsbeziehung, in der Situationsgestaltung und Rollenverteilungen (re-)inszenieren. In der Beziehung zwischen Lamin und mir finden daher auch Prozesse statt, die mit dem auf den vorigen Seiten angesprochenen Begriffspaar der Übertragung und Gegenübertragung gedeutet werden können<sup>2</sup>. So liegt die Vermutung nahe, dass sich die beschriebene Dynamik, der geflüchtete Menschen in behördlichen Anhörungen ausgesetzt sind, in der anfänglich distanzierten Beziehung zwischen Lamin und mir affektiv wiederholte. Lamin übertrug auf mich womöglich Gefühle und Rollen, die in einem anderen, für ihn äußerst prägenden und verletzenden szenischen Kontext entstanden sind.

Methodisch relevant werden in diesem Zusammenhang meine eigenen mentalen Zustände, die in der Forschungsbeziehung entstehen. So bemühte ich mich zwar, ruhig und gelassen auf die anfänglich bedrückende und von Misstrauen begleitete Beziehungsdynamik zu reagieren, fühlte mich aber zunehmend verunsichert. In mir

---

<sup>2</sup> An dieser Stelle möchte ich Raem Abd-Al-Majeed dankend erwähnen, der mich darauf hingewiesen hat, dass Lorenzer die Begriffe Übertragung und Gegenübertragung im Rahmen seiner tiefenhermeneutischen Kulturanalyse selbst nicht verwendet. Ein Grund dafür könnte in seiner Sensibilität für das Thema der Anwendung der psychoanalytischen Methode auf sozial- und kulturwissenschaftliche Forschungsmaterialien liegen, wie bspw. Interviews, Gruppendiskussionen, Literatur oder Gedichte. Stattdessen spricht Lorenzer aufseiten der Interpret\*innen von Irritationen, die als wahrgenommene Abweichung und emotionale Erregung in der Auseinandersetzung mit dem Forschungsmaterial begriffen werden (vgl. Lorenzer, 2006). Ich halte Lorenzers Zurückhaltung nicht für zufällig und möchte sie als bedeutsam unterstreichen, weil zwischen Interpret\*in und (textualisiertem oder audiovisualisiertem) Forschungsmaterial keine Beziehung oder Interaktion zwischen zwei Subjekten stattfindet. Wenden wir das szenische Verstehen auf diese Forschungsmaterialien der Sozial- und Kulturwissenschaft an, nehmen wir vielmehr, wie Haubl und Schüle in anmerken, nur virtuell an einer Beziehung teil, die im Forschungsmaterial entfaltet wird (vgl. Haubl & Schüle in, 2016). Im Rahmen des Beitrags spreche ich dennoch von Dynamiken der Übertragung und Gegenübertragung, insofern ich mich auf die konkrete Beziehung zwischen Lamin und mir während des Forschungsgesprächs beziehe.

machte sich der Gedanke breit, ein miserables Forschungsgespräch zu führen und als Interviewer, ja gar als Forscher, zu versagen. Diese Gefühle nahmen immer mehr Raum in mir ein und obwohl wir doch nur ein Forschungsgespräch führten, wie ich es schon zahlreiche Male durchgeführt habe, merkte ich, wie meine innere Anspannung nicht nachließ und ich mich zunehmend als hilflos erlebte. In dem Versuch, diese Affekte mentalisieren und somit besser verstehen zu können, stellt sich im Sinne des szenischen Verstehens die Frage, ob diese Affekte womöglich auch als subjektive Reaktionen auf ein Beziehungsangebot verstanden werden können, in das ich während des Forschungsgesprächs mit Lamin verwickelt wurde. Wie sich im Laufe des Forschungsgesprächs noch häufig herausstellen sollte, sind innere Anspannung, Kränkungen und Hilflosigkeit affektive Dynamiken, die Lamin tatsächlich in sehr viel intensiverer Form im Kontext bedrohlicher Szenarien in Deutschland selbst erlebt hat. Damit ist nicht ausgesagt, dass meine affektiven Reaktionen Lamins mentale Zustände einfach widerspiegeln. Sie könnten für eine tiefergehende Interpretation seines Erlebens aber insofern erkenntnisproduktiv sein, als dass sie in der Auseinandersetzung mit dem und im Forschungsgespräch entstanden sind.

Um ein solches Beziehungsangebot weiter auszuleuchten, ist es notwendig, einen genaueren Blick auf jene Szene des Forschungsgesprächs zu werfen, in der ebendiese affektiven Dynamiken von Anspannung, Kränkungen und Hilflosigkeit besonders stark in Lamins Erzählungen hervorgetreten sind. Relevant erscheint mir hierfür eine Sequenz zu sein, die Lamin mir erzählte, weil sie ihm besonders prägnant in Erinnerung geblieben ist. Dabei handelt es sich um einen gegen ihn gerichteten gewaltvollen rassistischen Übergriff. Während er auf eine Bahn wartete, wurde Lamin von einem unbekanntem Mann, einem Angehörigen der deutschen Mehrheitsgesellschaft, beleidigt, weil er sich vermeintlich zu lax auf eine Bank gesetzt habe. In diesem Zusammenhang erzählt Lamin folgende Szene:

Lamin: "So he started pushing me from that place up to where the steps are to go down. [...] But so many people, I was helpless, so many people there waiting for the train."

Interviewer: "Nobody helped you?"

Lamin: "Nobody. They all stood, watching me like TV. This guy was doing this rubbish to me. Really. I think about so many things, but I still hold myself. [...] So, there he pushed me until I held that metal. But people are just watching."

Interviewer: "That's horrible."

Lamin: "I felt more/. I don't/. I cannot express this. I felt so helpless. Like I'm not a human being. I'm not human being [...]. My emotions cannot take that. [...] But there was nobody talking to this guy. He was doing all that rubbish, insult from nowhere [...]."

The only option I had now is to call police. I said, 'Okay, let me call the police'. I just got my phone from my pocket bend on my head to dial this number. What I hear is a hit here."

Interviewer: "He hit you?"

Lamin: "Yeah, with the forehead. He hit me with the forehead. I was so scared. Really. But this thing it might end up taking my life. He hit me. I lost/. Blood start coming. Blood starts coming on my nose. [...] I want to give him space because I don't want to lose my life. [...] So I went there with the runny nose, blood coming out. Can you imagine? I didn't do anything."

Interviewer: "I believe you." (Jensen, Interview mit Lamin, 2023)

Bereits in dieser zitierten Passage deutet sich eine Fülle an Inhalten an, die im Rahmen dieses Beitrags leider nicht gebührend aufgegriffen werden können. Wichtig für die vorliegende Argumentation ist jedoch, dass sich die Beleidigungen gegenüber Lamin bis hin zu einem physischen Angriff zuspitzen. Verletzend schlägt sich psychisch dabei nicht nur der rassistische Angriff nieder, sondern vor allem auch die Kälte und unterlassene Hilfe der umstehenden Passanten. Eindrücklich tritt Lamins Enttäuschung hervor, in solch einer Situation größter Not und des Ausgeliefertseins keine Unterstützung erhalten zu haben. So vermittelt Lamin, in welcher tiefgreifender Weise er sich als ausgeschlossen erlebte. Dieses Erleben wiederum wiegt so schwer, dass er zunächst um Worte ringt, um es im Forschungsgespräch vermitteln zu können. Er beschreibt es in einem ersten Anlauf als Hilflosigkeit, dann als das Gefühl, kein Mensch mehr zu sein, wertlos und irrelevant zu sein, vielleicht sogar, so ließe sich die radikalisierte Figur weiterdenken, gar nicht mehr zu sein. Es sind überschwemmende Erlebenszustände, die Lamin, wie er beschreibt, nicht (aus-)halten konnte und die sich qualitativ womöglich am präzisesten andeuten lassen, wenn sie als das Erleben eines „Zuviels“ (Bohleber, 2000, S. 798) beschrieben werden. Neben der Denotation der von ihm verwendeten Worte ist es vor allem die affektive Qualität seiner Art zu sprechen, die in der zitierten Szene von Bedeutung ist. Obwohl sein Erleben sich der Sprache entzieht, schafft er es dieses mental zu greifen, es sprachlich anzudeuten und vor allem dabei selbst die lebendige affektive Dimension dieses Erlebens nicht fallen zu lassen, sondern dieses in der Beziehung atmosphärisch zu vermitteln.

Auch tritt in Lamins Erzählung das intersubjektive Moment seines Erlebens und seines Leidens deutlich hervor. So lässt sich die Erfahrung rassistischer Gewalt als eine besonders gravierende Missachtung von Autonomie und körperlicher Integrität verstehen, die das seit frühester Kindheit durch emotionale Zuwendung erworbene Selbst- und Weltvertrauen nachhaltig verletzen kann (vgl. Honneth, 1994). Die Folge einer solchen Verletzung kann mitunter so gravierend sein, dass sie „bis in die leib-

lichen Schichten des praktischen Umgangs mit anderen Subjekten hineinreicht“ (ebd., S. 214) und in diesem Sinne womöglich auch in Verbindung mit dem Misstrauen gebracht werden kann, mit dem mir Lamin zunächst begegnete.

Bemerkenswert und erklärungsbedürftig ist in diesem Zusammenhang, dass mir Lamin ein solches intimes Erleben überhaupt mitteilt. Im Rahmen der anfänglichen Atmosphäre des Forschungsgesprächs gab es nur wenig Raum, in dem seine Verletzungen angesprochen hätten werden können. Zu groß war die Gefahr vor erneuter Verletzung. Denn da das Selbstbild eines jeden Menschen auf die Rückversicherung im Anderen angewiesen ist, kann der Mangel oder Entzug von Anerkennung mit Verletzungen einhergehen, die die Identität der ganzen Person zum Einsturz bringen können (vgl. ebd.). In der zitierten Passage wird jedoch ersichtlich, wie sich die Beziehungsdynamik zwischen Lamin und mir wandelte. „Nobody helped you?“, war meine erste Reaktion auf die Missachtung, die ihm entgegengebracht wurde. Damit markierte ich die Missachtung als Unrecht und implizierte auch die normative Erwartung, dass ihm als Mitmensch in dieser Situation geholfen werden muss. In dem Moment, in dem Lamin begann, seine inneren Verletzungen zu teilen, konnte ich also auf ihn eingehen und mich ihm affektiv zuwenden. Dass er in diesem Kontext sein Erleben von Hilflosigkeit, seine Angst und Enttäuschung kommunizierte, lässt sich als Lamins handlungsmächtiger Versuch deuten, die Forschungssituation seinen Bedürfnissen entsprechend zu gestalten. Womöglich eröffnete ihm der Umstand, dass ich ebenso wie sein Peiniger ein Angehöriger der deutschen Mehrheitsgesellschaft bin, ein szenisches Arrangement, das Lamin nutzen konnte, um seine Verletzungen in und durch die deutsche Ankunfts-gesellschaft sichtbar werden zu lassen.

Von der Annahme ausgehend, dass im Rahmen von Forschungsgesprächen Beziehungsangebote zwischen Interviewer\*in und Interviewpartner\*in übertragen werden, ließe sich die Lesart formulieren, dass ich als Interviewer von Lamin womöglich zu einem bezeugenden Objekt gemacht wurde, durch das Lamin auf szenische Weise versucht hat, seine Verletzungen in der Forschungsbeziehung einer psychischen Bearbeitung zugänglich zu machen. So musste ich zunächst dem Misstrauen ausgesetzt werden, um mich als potentiell bezeugendes Objekt bewähren zu können, denn andernfalls könnte Lamin erneut Erfahrungen von Skepsis, Zurückweisung und Entfremdung ausgesetzt sein, wie er es in behördlichen Anhörungen vermutlich schon häufig erleben musste.

Die sich zwischen uns aufspannende Dynamik lässt sich als ein Beziehungsangebot verstehen, das er sinnlich-unmittelbar im Forschungsgespräch entfaltete. Im Zuge dieses Beziehungsangebots sprach mich Lamin affektiv nicht als Forscher, sondern als emphatisches Gegenüber an, der als Mitmensch eine Zeugenschaft leisten sollte. Ebendieses empathische Gegenüber drohte aber aufgrund der schwer auszuhalten-

den Affekte in der Beziehungsdynamik unterzugehen und unverfügbar zu werden. Meine zu Beginn des Forschungsgesprächs entstandenen affektiven Reaktionen können auch als Abwehr gelesen werden, die ich zunächst nicht reflektieren konnte, sondern vielmehr agierte. Durch die Teilnahme an dem virulenten Beziehungsangebot rutsche ich selber zunächst in einen prementalisierenden Zustand. Insofern ich an diesem Beziehungsangebot teilnahm, musste ich in Berührung mit den bedrohlichen Anteilen seines Erlebens kommen, musste auch ich die Gefühle fehlender Resonanz und die damit einhergehenden Ängste von Wertlosigkeit und Ausgeschlossenheit zumindest annähernd spüren, um es anerkennen zu können. Sein entfaltetes Beziehungsangebot stand damit im Dienst einer Suche nach anerkennenden, resonanten und in diesem Sinne haltenden Objekten, die womöglich bereits durch seine Flucht, besonders aber durch den geschilderten rassistischen Übergriff, innerlich bedroht wurden. Vor diesem Hintergrund kann Lamins in der Einleitung aufgegriffene Frage, „You understand what I'm saying?“, nicht nur als eine Rückversicherung des gegenseitigen Verstehens, sondern zudem als eine weitaus umfassendere Rückversicherung des Selbst im Anderen gelesen werden. „You understand what I'm saying?“, damit fragte mich Lamin dementsprechend: hörst du zu, siehst du mich, bist du (noch) da?

## 5 Schluss

Die dargelegte Analyse der Forschungsbeziehung mit Lamin weist darauf hin, dass sich die Forschung mit (geduldeten) Geflüchteten nicht nur in Diskursen, bewussten Wahrnehmungsweisen und Umgangsstrategien bewegt, sondern auch affektive Phänomene umfasst. Sie berührt eigene innere und manchmal uneingestandene Konflikte und trifft auf Ängste und Wünsche der Forschenden, die die Beziehungsgestaltung grundlegend prägen, aber sprachlich nur bedingt vermittelt werden können.

Ebendiese Beziehungsgestaltung, so sollte gezeigt werden, bietet der Pädagogik auch für empirische Forschungszwecke ein großes Potential, insofern es Aufschluss über das Erleben – das bewusste und unbewusste Fühlen, Wünsche und Konflikte – der Subjekte geben kann. Um dieses Erleben jedoch beforschen zu können, braucht es Methoden, die über orthodoxe inhaltsanalytische Verfahrensweisen hinausgehen und die mentalen Zustände, die affektiven Reaktionsweisen der Forschenden, konstitutiv in die Analyse miteinbeziehen. Mit dem vorliegenden Beitrag wurde der Versuch unternommen, Mentalisieren und szenisches Verstehen als vielversprechende methodische Zugänge vorzuschlagen, um derlei psychosozialen Forschungsinteressen in der Pädagogik nachgehen zu können.

## Literatur

- Abd-Al-Majeed, R., Berg, P., Brehm, A., Jentsch, S., Kaufhold, C., Monecke, M., Schwertel, T. & Witzel, H. (2020). Szene und Affekt. Die Bedeutung der Gruppe in der Tiefenhermeneutik. *Menschen*, 42 (4-5), 25-29.
- Becker, J. (2020). Spuren des Psychischen im Sozialen. Zur Relationierung von Individuellem und Sozialem im tiefenhermeneutischen Textbegriff. *Menschen*, 42 (4-5), 31-35.
- Becker, J. (2021). (Den eigenen) Rassismus tiefenhermeneutisch sichtbar machen? Zu den Grenzen eines Forschungszugangs. In M.-A. Boger & B. Rauh (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik trifft Postkoloniale Studien und Migrationspädagogik* (S. 113-122). Opladen: Barbara Budrich.
- Blumenthal, S.-F. (2017). Ethnographisches Forschen zu Affekten. Eine methodische Annäherung an Scham. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 397-412). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohleber, W. (2000). Die Entwicklung der Traumatheorie in der Psychoanalyse. *Psyche*, 54 (9-10), 797-839.
- Bowlby J. (1995). Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie* (S. 17-26). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brockmann, J., Kirsch, H. & Taubner, S. (2023). Mentalisieren in der psychodynamischen und psychoanalytischen Psychotherapie. *Psychotherapeutenjournal*, 22 (3), 261-270.
- Brunner, M., Lohl, J., Pohl, R. & Winter, S. (2018). Psychoanalytische Sozialpsychologie. In O. Decker (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Sozialtheorie*. (Bd. 1, S. 123-139). Wiesbaden: Springer VS.
- Camus, A. (2000 [1942]). *Der Mythos des Sisyphos*. Reinbeck: Rowohlt Verlag.
- Flaake, K. (2022). Körper. Beziehungsdynamiken und soziale Einbindungen. In M. Günther, J. Heilmann & A. Kerschgens (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln* (S. 293-307). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2004). Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Günther, M. (2008). Ausgestaltung und Aushandlung: die Analyse der Forschungssituation als Erkenntnisinstrument. *Soziale Probleme*, 19 (1), 53-71.
- Haubl, R. & Lohl, J. (2020). Tiefenhermeneutik. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. (Bd. 2, S. 555-577). Wiesbaden: Springer VS.
- Haubl, R. & Schüle, J. A. (2016). *Psychoanalyse und Gesellschaftswissenschaften. Wegweiser und Meilensteine eines Dialogs*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kerschgens, A. (2007). Manifeste und latente Sinn in der ethnohermeneutischen Forschung. Rekonstruktion eines Familiengesprächs. *Zeitschrift Psychoanalyse. Texte zur Sozialforschung* 20 (2), 92-129.
- Kirsch, H. (2022). Übertragung und Gegenübertragung. In M. Günther, J. Heilmann & A. Kerschgens (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln* (S. 153-169). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Klein, R. (2013). Tiefenhermeneutische Analyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 263-281). Weinheim: Beltz Juventa.
- Klein, R. (2017). Tiefenhermeneutik. Eine reflexive Kritik der Macht. In D. Heseler, R. Iltzsche, O. Rojon, J. Rüppel & T. Uhlig (Hrsg.), *Perspektiven kritischer Psychologie und qualitativer Forschung. Zur Unberechenbarkeit des Subjekts* (S. 191-225). Wiesbaden: Springer VS.
- König, H.-D. (1999). Die Identitätskrise eines Soziologiestudenten. Zur Kombination von Soziologie und Psychoanalyse in der Biographieforschung. In P. Alheit (Hrsg.), *Soziologie und Politologie an der Frankfurter Universität* (S. 363-373). Opladen: Leske & Budrich.
- König, H.-D. (2001). Tiefenhermeneutik als Methode psychoanalytischer Kulturforschung. In H. Appelsmeyer & E. Billmann-Mahecha (Hrsg.), *Kulturwissenschaft. Felder einer prozeßorientierten Praxis* (S. 168-194). Göttingen: Velbrück.



- König, H.-D. (2019a). Dichte Interpretation. Zur Methodologie und Methode der Tiefenhermeneutik. In J. König, N. Burgermeister, M. Brunner, P. Berg & H.-D. König (Hrsg.), *Dichte Interpretation. Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Forschung* (S. 13-86). Wiesbaden: Springer VS.
- König, H.-D. (2019b). Die Welt als Bühne mit doppeltem Boden. Tiefenhermeneutische Rekonstruktion kultureller Inszenierungen. Wiesbaden: Springer VS.
- König, H.-D., König, J., Lohl, J. & Winter, S. (2020). Alfred Lorenzer zur Einführung. Psychoanalyse, Sozialisationstheorie und Tiefenhermeneutik. Opladen: Barbara Budrich.
- Laner, I. (2019). Subjektivierung durch Einfühlung und Nacherleben. Zur Bedeutung von Phantasie und Imagination für die Bildung des Ich. In R. Casale, C. Thompson & N. Ricken (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 217-244). Weinheim: Beltz Juventa.
- Langnickel, R. & Link, P.-C. (2018). Freuds Rasiermesser und die Mentalisierungstheorie. Psychoanalytische Pädagogik und Mentalisierung – ein kritischer psychoanalytischer Blick. In S. Gingelmayer, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik* (S. 120-132). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lorenzer, A. (1971). Symbol, Interaktion und Praxis. In K. Brede, H. Dahmer, K. Horn, A. Lorenzer & E. Schwanenberg (Hrsg.), *Psychoanalyse als Sozialwissenschaft* (S. 9-59). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1973). Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1974). Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (2002). Die Sprache, der Sinn, das Unbewußte. Psychoanalytisches Grundverständnis und Neurowissenschaften. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lorenzer, A. (2006). Verführung zur Selbstpreisgabe – psychoanalytisch-tiefenhermeneutische Analyse eines Gedichtes von Rudolf Alexander Schröder. In U. Prokop & B. Görlich (Hrsg.), *Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewußten* (S. 173-199). Marburg: Tectum.
- Meurs, P., Jensen, A., Kuhn, M. M., Arnold, S., Zokai, R., Lohl, J., Ghassan, D., Schäfer, D. & Stumpfögger, N. (2022). Im Dickicht des Ankommens. Einblicke in die psychosoziale Begleitung von Geflüchteten. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Morgenroth, C. (1990). Sprachloser Widerstand. Zur Sozialpathologie der Lebenswelt von Arbeitslosen. Frankfurt am Main: Fischer.
- Morgenroth, C. (2010). Die dritte Chance. Therapie und Gesundung von jugendlichen Drogenabhängigen. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinke, E. (2013). ›Hermeneutik des Leibes‹. Psychoanalyse zwischen Leiblichkeit und Vorstellungsarbeit. In E. Reinke (Hrsg.), *Alfred Lorenzer. Zur Aktualität seines interdisziplinären Ansatzes* (S. 37-84). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schwarz, C. H. (2010). Verstrickt in die Forschungssituation. Die Methode der Ethnoanalyse in der Adoleszenzforschung. *Sozialer Sinn*, 11 (2), 289-318.
- Shad, K. B. (2021). Die emotionale Erfahrung des Asyls. Lebenswelten afghanischer Geflüchteter in Berlin. Wiesbaden: Springer VS.
- Thoen-McGeehan, Y. (2020). Abwehr und Widerstand im Forschungsprozess. *Menschen*, 42 (4/5), 43-47.
- Thoen-McGeehan, Y. (2021). Othering und Potenziale des widerständigen Umgangs. In M.-A. Boger & B. Rauh (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik trifft Postkoloniale Studien und Migrationspädagogik* (S. 137-148). Opladen: Barbara Budrich.
- Yamana, J. (2019). Über-Setzung des kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses: Zur Interpretation des pädagogischen Projekts „Gemälde der Atombombe“ in Hiroshima. In N. Engel & S. Königter (Hrsg.), *Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken* (S. 99-114). Wiesbaden: Springer VS.
- Youell, B. (2020). »I don't mean to be rude but please leave me alone«. Learning from the experience of trying to provide a psychoanalytic therapy service for unaccompanied young migrants arriving in London. In D. Zimmermann, M. Winger & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Migration, Flucht und Wandel. Herausforderungen für psychosoziale und pädagogische Arbeitsfelder* (S. 167-180). Gießen: Psychosozial-Verlag.

**Autor**

Andreas Jensen, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Institut für psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung  
Korrespondenz an: [Andreas.Jensen@uibk.ac.at](mailto:Andreas.Jensen@uibk.ac.at)

Melanie Henter, Teresa Beier, Valentina Späth & Andrea Dlugosch

## Bindungsrepräsentation und Mentalisierungskapazität von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften im Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung

Der Beitrag stellt ein quantitatives Studiendesign vor, das die Bindungsrepräsentation und Mentalisierungsfähigkeit von 80 Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften im Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung erhebt. Die Daten wurden mit dem Experiences in Close Relationships-Revised (ECR-RD, Ehrental, Dinger, Lamla, Funken & Schauenburg, 2009), dem Relationship Questionnaire 2 (RQ2, Bartholomew & Horowitz, 1991) sowie dem Mentalization Questionnaire (MZQ, Hausberg et al., 2012) erhoben. Die Ergebnisse weisen eine tendenzielle Selbsteinschätzung der untersuchten Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräfte in Richtung Bindungssicherheit auf. Zudem verfügen sie über hohe Selbstschätzungswerte im Bereich der Mentalisierung. Weiterhin verweisen die Ergebnisse auf negative korrelative Zusammenhänge zwischen Bindungsunsicherheit und Mentalisierungsfähigkeit bei Lehr- und pädagogischen Fachkräften im Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung.

Schlagwörter: Bindungsrepräsentation – Lehrpersonen – Mentalisierungsfähigkeit – Professionalisierung

## Attachment and mentalization capacity of teachers and social workers in context of special education with focus on social-emotional development

The article presents a quantitative study design with focus on the attachment styles and mentalization capabilities of 80 teachers and social workers in context of special education. The data were collected using the Experiences in Close Relationships-Revised (ECR-RD, Ehrental, Dinger, Lamla, Funken & Schauburg, 2009), the Relationship Questionnaire 2 (RQ2, Bartholomew & Horowitz, 1991) and the Mentalization Questionnaire (MZQ, Hausberg et al., 2012). The results show a tendency towards attachment security and high mentalization capabilities. Furthermore, the results show that attachment insecurity correlates negatively with mentalizing capability.

Keywords: attachment styles – mentalization capabilities – professionalization – teachers

# **1 Bindungsrepräsentation und Mentalisierungskapazität von Lehr- und pädagogischen Fachkräften im Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung<sup>1</sup>**

Die Bindungs- und Mentalisierungsfähigkeit von Lehr- und pädagogischen Fachkräften werden als wichtige Komponenten pädagogischer Handlungs- und Beziehungskompetenz diskutiert (Schwarzer, 2020 u. a.). Zur Gestaltung solcher Beziehungsangebote bedarf es insbesondere im Kontext des FS SE einer an Verstehensprozessen orientierte Perspektive auf das Erleben und Verhalten von Schüler\*innen und Lehrpersonen unter dem Gesichtspunkt eigener (bindungs-)biographischer Erfahrungen. Bindungs- und Mentalisierungskapazität von Lehr- und pädagogischen Fachkräften sind damit eng geknüpft an eine professionalisierungsorientierte Lehrer\*innenbildung (Dlugosch, 2003; Dlugosch, Henter & Baumer, 2022; Gingelmaier, Schwarzer, Fonagy & Nolte, 2021 u. a.). Die Erfahrung der Schüler\*innen durch die Lehrkraft mentalisiert zu werden, kann epistemisches Vertrauen, also die Offenheit gegenüber den vermittelten Informationen, begünstigen (Fonagy & Nolte, 2023). Für den FS SE wiederum, in dem Bindungsdesorganisation und Traumatisierung der Schüler\*innenschaft oftmals eng geknüpft sind an epistemisches Misstrauen, kann ein (kontinuierliches) Bemühen seitens der Lehrperson, das Verhalten eines Schülers oder einer Schülerin z. B. auf Grundlage von Emotionen zu verstehen, dazu beitragen, dass die (ggf. auch schulbiographisch bedingte) Verschlossenheit gegenüber den sozial vermittelten Informationen überwunden und Lernen (wieder) wahrscheinlicher wird.

## **2 Forschungsstand und aktuelle Studie**

### **2.1 Bindungsrepräsentation von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften im Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung**

Studien, die die Bindungsrepräsentationen von Lehr- und pädagogischen Fachpersonen (im FS SE) untersuchen, liegen vor – wenngleich auch nicht zuhauf (Schwarzer, Dees & Lohse-Bossenz, 2024 u. a.). In diesem Kontext untersucht Beetz (2014) auf Basis des Adult Attachment Projective (AAP) (George, West & Pettem, 1997) die Bindungsrepräsentationen von insgesamt 48 Lehr- und Erzieher\*innen des FS SE. In diesem Sample lag bei 56 % der befragten Personen ein unsicheres und bei 44 % ein sicheres internes Arbeitsmodell von Bindung vor. Gleichzeitig konnte bei 21 % der befragten Personen zum Zeitpunkt der Untersuchung zusätzlich ein unverarbei-

---

<sup>1</sup> Nachfolgend auch FS SE.

tetes Bindungstrauma festgestellt werden. Unsichere Bindungsmuster und Desorganisation finden sich damit in der Stichprobe etwas häufiger als in der Allgemeinbevölkerung: 42 % unsichere Bindung, 19 % Bindungsdesorganisation (van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1996 u. a.). Unter Bezugnahme auf die rezipierten Ergebnisse ist für die vorliegende Studie die folgende Hypothese forschungsleitend:

Hypothese 1: Erwartet werden hohe Zustimmungswerte in Bezug zur selbsteingeschätzten Bindungsunsicherheit der Lehr- und pädagogischen Fachkräfte im FS SE.

## **2.2 Mentalisierungskapazität von Lehrkräften im Förderschwerpunkt sozial emotionale Entwicklung**

Studien, die auf die Erfassung der Mentalisierungsfähigkeit von Lehrkräften ausgerichtet sind, liegen in einem überschaubaren Rahmen vor. Hier sind vor allem die Ergebnisse von Schwarzer und Kolleg\*innen (2021) hervorzuheben, die, basierend auf einem Sample von 215 Lehrpersonen, u. a. einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen einer mentalisierenden Haltung (erhoben mit der Attributional Complexity Scale (ACS), Fletcher, Danilovics, Fernandez, Peterson & Reeder, 1986) und dem Wohlbefinden von Lehrpersonen (erhoben mit dem The Brief Inventory of Thriving (BIT), Su, Tay & Diener, 2014) belegen. Gleichzeitig verweist eine Studie von Schwarzer und Gingelmaier (2020) auf ein höheres Mentalisierungsinteresse (erhoben mit der Attributional Complexity Scale (ACS), Fletcher et al., 1986) bei Studierenden und Lehrkräften im FS SE im Vergleich zu berufstätigen Grundschullehrkräften und -lehramtsstudierenden (n = 453). Die vorliegende Studie fokussiert nicht auf das Mentalisierungsinteresse, sondern auf die Mentalisierungsfähigkeit. Rekurrierend auf die hier aufgestellte Hypothese 1 zur Bindungsunsicherheit bei Lehrkräften im FS SE sowie unter Bezugnahme auf Studien, die einen positiven Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und einer ausgeprägten Mentalisierungsfähigkeit bei Erwachsenen belegen (Fonagy, Steele, Steele, Moran & Higgitt, 1991 u. a.), ist daher die folgende Hypothese zur Mentalisierungsfähigkeit bei Lehr- und pädagogischen Fachkräften im FS SE forschungsleitend:

Hypothese 2: Erwartet werden niedrige Zustimmungswerte in Bezug zur selbsteingeschätzten Mentalisierungsfähigkeit der Lehr- und pädagogischen Fachkräfte im FS SE.

## **2.3 Bindungsrepräsentation und Mentalisierungskapazität von Lehrkräften im Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung**

Studien, gleich ob qualitativer oder quantitativer Ausrichtung, die die Bindungsrepräsentationen von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften sowie deren

Mentalisierungsfähigkeit erheben und explizit miteinander in Bezug setzen, stellen vor dem Hintergrund der aktuellen empirischen Datenlage insgesamt ein Forschungsdesiderat dar. Schwarzer und Kollegen (2023) legen an dieser Stelle eine erste Studie vor, die basierend auf dem Experiences in Close Relationships-Revised Questionnaire (ECR-RD8, Ehrenthal et al., 2021) Bindungsrepräsentationen von 202 angehenden Lehrpersonen unterschiedlicher Schularten misst und in Relation zu ihrer Mentalisierungsfähigkeit (erhoben mit dem Reflective Functioning Questionnaire (RFQ), Fonagy et al., 2016) sowie dem Stresserleben (Trierer Inventar zum chronischen Stress (TIC), Schulz, Schlotz & Becker, 2004) setzt. Sie fanden hier insbesondere einen positiven Zusammenhang zwischen einer ängstlichen Bindung sowie einer beeinträchtigten Mentalisierungsfähigkeit und dem Erleben von Stress. Die prekäre Forschungslage zum Verhältnis von Bindung und Mentalisierungsfähigkeit bei ausgebildeten pädagogischen Fachpersonen im Förderschwerpunkt leitet daher über zur dritten Hypothese:

Hypothese 3: Erwartet werden negative korrelative Zusammenhänge zwischen Bindungsunsicherheit und Mentalisierungsfähigkeit bei Lehr- und pädagogischen Fachkräften im FS SE.

## **3 Methodisches Vorgehen**

### **3.1 Sample**

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden im Befragungszeitraum von Dezember 2021 bis März 2022 der Bindungsstil und die Mentalisierungsfähigkeit von 80 Lehr- und pädagogischen Fachkräften an Förderschulen im Bereich sozial-emotionale Entwicklung in den Bundesländern Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen erhoben. Zur Vereinfachung der Stichprobenakquise wurden ausschließlich Schulleitungen von Förderschulen mit FS SE kontaktiert<sup>2</sup>. Die Stichprobe involviert damit keine Lehrpersonen aus dem inklusionspädagogischen Bereich. Anschließend erfolgte die Zusendung des Befragungslinks zum Online-Fragebogen über die Schulleitung an das Kollegium. Dabei unterlag die Teilnahme an der Umfrage den Kriterien der Freiwilligkeit und Anonymität. Nach wesentlichem Absinken in der Rücklaufkurve wurde eine weitere Kontaktaufnahme initiiert. Die Rücklaufquote beläuft sich auf insgesamt 38.09 %, wodurch sie wiederum genau in das von Döring und Bortz (2016) angegebene Kontinuum von 5 bis 40 % fällt.

Insgesamt setzte sich das Sample aus 73 Lehrkräften, drei sozialpädagogischen Fachkräften, drei Lehramtsanwärter\*innen und einer Person ohne nähere Angabe zu

---

<sup>2</sup> Die Daten wurden im Rahmen einer unveröffentlichten Masterarbeit von Teresa Beier und Valentina Späth (2022) erhoben und unterliegen allen erforderlichen Genehmigungen.

Statusgruppe, Geschlecht und Alter zusammen. Die 80 Befragten waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 24 und 66 und im Mittel 45.55 (SD = 11.00) Jahre alt. Die Repräsentativität der Stichprobe wird damit nicht nur durch die Samplegröße limitiert (Pospeschill, 2010), sondern auch aufgrund des Altersdurchschnitts, welcher im Rahmen der vorliegenden Studie bei 45.55 Jahren und damit vor allem im mittleren Altersbereich liegt. Selbiges ist für die Geschlechterverteilung zu konstatieren (s. Tabelle 1). Als problematisch für die Akquise einer repräsentativen Stichprobe erwiesen sich insbesondere der seit der Pandemie noch stärker ins Gewicht fallende Fachkräftemangel sowie die Angabe des Fehlens an zeitlichen Ressourcen seitens der Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Studie.

Tabelle 1: Deskriptivstatistik der soziodemografischen Daten der Stichprobe (n = 79)

Alter	
M (SD)	45.54 (11.00)
Min	24
Max	66
Geschlecht (gültige Prozente)	
männlich	22 (27.8)
weiblich	56 (70.9)
divers	1 (1.3)

Anmerkungen: n = Stichprobenumfang; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimum; Max = Maximum

## 3.2 Instrumente

### 3.2.1 Bindung

Zur Erfassung der Bindungsrepräsentationen wurden der Experiences in Close Relationships-Revised (ECR-RD, deutsche Fassung nach Ehrenthal et al., 2009) sowie der Relationship Questionnaire 2 (RQ2, Bartholomew & Horowitz, 1991) eingesetzt<sup>3</sup>.

Der Experiences in Close Relationships-Revised (ECR-RD, Ehrenthal et al., 2009) ist ein Selbsteinschätzungsverfahren zur Erhebung partnerschaftlicher Bindungsstile, bestehend aus 36 Items und einer je siebenstufigen Likert-Skala. Vor dem Hintergrund der theoretischen Dichotomisierung der Bindungsdimensionen, lassen sich die Items den beiden Subskalen Bindungsbezogene Vermeidung (BVER) und Bin-

<sup>3</sup> Die beiden Testverfahren zu den Bindungsstilen wurden in der deutschen Fassung von Johannes C. Ehrenthal zur Verfügung gestellt.

dungsbezogene Angst (BANG) zuordnen. Hohe Zustimmungswerte auf den jeweiligen Skalen verweisen auf eine als ausgeprägt eingeschätzte bindungsbezogene Angst bzw. Vermeidung, wohingegen niedrige Zustimmungswerte auf Bindungssicherheit hindeuten.

Die teststatistische Güte des ECR-RD ergibt sich wie folgt: Hinsichtlich der Reliabilität kann die interne Konsistenz des ECR-RD nach eigenen Berechnungen von Cronbachs Alpha-Koeffizienten mit  $\alpha = .84$  für die Subskala BVER als ‚gut‘ und mit  $\alpha = .92$  für die Subskala BANG als ‚sehr gut‘ befunden werden. Es lässt sich daneben eine Testwiederholungsreliabilität von  $r_s = .90$  bis  $.92$  festmachen (Sibley, Fischer & Liu, 2005). Validierungsnachweise werden nicht zuletzt von Ehrenthal und Kolleg\*innen (2009) dargelegt. Letztendlich kann auf Basis der vorangegangenen Ausführungen konstatiert werden, dass der ECR-RD eine valide Erfassung der beiden genannten Bindungsdimensionen ermöglicht.

Der Relationship Questionnaire (RQ) ist ein komprimiertes Selbsteinschätzungsverfahren, welches vier deskriptive Absätze der von Bartholomew und Horowitz (1991) herausgestellten Bindungsstrategien im Erwachsenenalter erhebt. In zwei Teile gegliedert, umfasst der aus einem Item bestehende RQ1 den präferierten Bindungsstil, wohingegen der RQ2 eine umfassendere Einschätzung zu den vier Bindungsstilen auf einer siebenstufigen Likert-Skala ermöglicht. Insgesamt verweisen hohe Zustimmungswerte in der Selbsteinschätzung auf eine höhere Ausprägung der jeweiligen Bindungsrepräsentation. Hinsichtlich testtheoretischer Gütekriterien des RQ existieren verschiedene Studien: Die Reliabilität betreffend, finden Bartholomew und Horowitz (1991) im Rahmen der Validierung eine Test-Retest Reliabilität von  $r_s = .74$  und  $.88$ . Die Berechnung der internen Konsistenz ist aufgrund der Single-Item-Skalen nicht möglich (Wongpakaran, DeMaranville & Wongpakaran, 2021). Bezüglich der Validität verweisen Schmitt und Kolleg\*innen (2004) auf eine konvergente Validität für die Dimensionen Selbst und Andere innerhalb von verschiedenen Kulturen.

Die in Tabelle 2 ersichtlich werdende Korrelationsanalyse<sup>4</sup> zwischen ECR-RD und RQ2 verweist darauf, dass der sichere Bindungsstil (RQ2) negativ mit BANG ( $r_s = -.379$ ) und BVER korreliert ( $r_s = -.472$ ). Der abweisende Bindungsstil (RQ2) korreliert positiv mit BANG ( $r_s = .038$ ) und BVER ( $r_s = .227$ ). Es zeigen sich außerdem positive korrelative Zusammenhänge zwischen dem anklammernden Bindungsstil (RQ2) und BANG ( $r_s = .359$ ) und BVER ( $r_s = .258$ ). Der ängstlich-vermeidende Stil (RQ2) korreliert positiv mit BANG ( $r_s = .392$ ) und BVER ( $r_s = .427$ ). Folglich deutet

---

<sup>4</sup> Zur Überprüfung einer linearen Beziehung zwischen den beiden Bindungsfragebögen wird auf die Korrelationsanalyse mittels des Spearman-Rho-Korrelationskoeffizienten ( $r_s$ ) zurückgegriffen, da die Werte nicht exakt normalverteilt sind (s. Raithel, 2008). Es wird auf die Referenzwerte der Effektgröße des Spearman-Rho-Korrelationskoeffizienten nach der Festlegung von Cohen (1988) Bezug genommen.



die Analyse auf überwiegend mittlere Effekte der korrelativen Zusammenhänge hin. Ausgenommen hiervon werden die Korrelationsanalyse zwischen dem abweisenden Bindungsstil (RQ2) mit BVER ( $r_s = .227$ ) und die Korrelationsanalyse zwischen dem anklammernden Bindungsstil (RQ2) und BVER ( $r_s = .258$ ), welche als kleine Effekte klassifiziert werden können. Insgesamt stimmen die ermittelten Ergebnisse der Korrelationsanalyse weitestgehend mit den Befunden von Ehrenthal und Kolleg\*innen (2009) überein.

Tabelle 2: Korrelationsanalyse nach Spearman ( $n = 80$ )

		RQ2 „sicher“	RQ2 „abweisend“	RQ2 „anklammernd“	RQ2 „ängstlich- vermeidend“
BANG	Rs	-.379**	.038	.359**	.392**
	P	< .001	.737	.001	< .001
BVER	Rs	-.472**	.227*	.258*	.427**
	P	< .001	.043	.021	< .001

Anmerkungen: BANG = bindungsbezogene Angst; BVER = bindungsbezogene Vermeidung; RQ2 = Relationship Questionnaire 2; Rs = Spearman Rho Korrelationskoeffizient; p = Signifikanzniveau; n = Stichprobenumfang; \*p < .05; \*\*p < .01

### 3.2.2 Mentalisierungsfähigkeit

Die vorliegende Studie rekurriert zur Erfassung der selbstbezogenen Mentalisierungsfähigkeit auf den von Hausberg und Kolleg\*innen (2012) entwickelten Mentalization Questionnaire (MZQ). Der MZQ umfasst 15 Items, die auf einer fünfstufigen Likert-Skala die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden im Hinblick auf ihre Fähigkeit, eigene affektive Zustände wahrzunehmen, erfassen (Schwarzer, 2019). Die Items des MZQ werden in insgesamt vier Subskalen eingeteilt. Die Ergebnisse münden in einen Gesamtscore, der die selbsteingeschätzte selbstbezogene Mentalisierungsfähigkeit ermittelt (Hausberg et al., 2012). Die interne Konsistenz des Mentalisierungsfragebogens kann mit  $\alpha = .82$  für die Gesamtskala des MZQ unter Bezugnahme auf Raithel (2008) sowie Döring und Bortz (2016) als ‚ausreichend‘ bzw. ‚gut – je nach Quelle – konstatiert werden. Die Validität konnte in einigen Studien zumindest teilweise belegt werden (s. ausführlich Schwarzer, 2019). Zur besseren Interpretierbarkeit der erhobenen Daten wurden in Anlehnung an Schwarzer (2019) alle 15 Items des MZQ revers umkodiert. Während im Originalfragebogen also hohe Zustimmungen für jedes der Items eine beeinträchtigte Mentalisierungsfähigkeit auf Basis der Selbsteinschätzung beschreiben, deuten in der vorliegenden Fassung nach erfolgter Rekodierung hohe Zustimmungswerte auf eine als ausgeprägt eingeschätzte Mentalisierungsfähigkeit hin.

### 3.3 Datenanalyse

Um Verzerrungen der Ergebnisse zu vermeiden, wurden alle Datensätze, in denen Instrumente vollständig oder mehr als 30 % der Items eines Instruments von der befragten Person unberücksichtigt blieben, ausgeschlossen. Außerdem wurde mit Hilfe des MCAR-Tests nach Little zur Analyse der Missings (Little & Rubin, 2002) ein weiterer Datensatz, der nicht signifikante Testergebnisse aufzeigte, nicht in die Auswertung einbezogen. Zunächst werden alle im Rahmen der vorliegenden Studie genutzten Verfahren mittels deskriptiv- und inferenzstatistischer Methoden mit dem Programm IBM SPSS Statistics, Version 27 ausgewertet. Dabei basieren alle statistischen Analysen auf der Beibehaltung der Signifikanzgrenze von  $p = .05$ . Es werden für alle Verfahren die Mittelwerte (M) und Streuungsmaße (Standardabweichung (SD) und Varianz ( $s^2$ )) ermittelt. Zur Überprüfung von korrelativen Zusammenhängen zwischen ECR-RD und MZQ wird eine Korrelationsanalyse mit dem Spearman-Rho-Korrelationskoeffizienten durchgeführt. Alle Mittelwerte können anhand der fünf-beziehungsweise siebenstufigen Likert-Skala und unter der Einbeziehung von Vergleichsstichproben interpretiert werden.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Selbsteinschätzungen zum Bindungsstil

Tabelle 3 stellt die mittels des RQ2 erhobenen Daten deskriptivstatistisch dar.<sup>5</sup> Bei Betrachtung der Mittelwerte der verschiedenen Skalen zeigt sich, dass die höchsten Durchschnittswerte sowie die geringste Standardabweichung auf der Skala des sicheren Bindungsstils ( $M = 5.65$ ,  $SD = 1.20$ ) liegen. Dies weist auf durchschnittlich höhere Kennwerte bei der Bindungssicherheit im Vergleich zu den anderen Bindungsstilen hin. Die gemittelten Selbsteinschätzungen zum unsicher-abweisenden Bindungsstil ( $M = 3.85$ ,  $SD = 1.73$ ) lassen diesen Bindungsstil als zweit höchst beurteilte Skala festmachen. An letzter Stelle stehen die beiden Strategien des anklammernden ( $M = 2.38$ ,  $SD = 1.41$ ) und des ängstlich-vermeidenden Bindungsstils ( $M = 2.06$ ,  $SD = 1.32$ ), was darauf verweist, dass die befragten Personen ihre Bindungserfahrungen im Kontext dieser Bindungsstile durchschnittlich auf der Basis geringerer Ausprägungen einschätzen. Ähnliche Ergebnisse finden sich auch bei Ehrenthal und Kolleg\*innen (2009).

---

<sup>5</sup> Die Darlegung der Bindungsstile wird an dieser Stelle nicht im Sinne einer kategorialen Verteilung der Ausprägungen, sondern als eine Darstellung der Selbsteinschätzung dynamischer Bindungserfahrungen vor dem Hintergrund verschiedener Bindungsstrategien und tendenzieller Häufigkeiten betrachtet.

Tabelle 3: Deskriptivstatistik der Ergebnisse des RQ2

	n	Min	Max	M (SD)
RQ2 „sicher“	80	2	7	5.64 (1.20)
RQ2 „abweisend“	80	1	7	3.85 (1.73)
RQ2 „anklammernd“	80	1	7	2.38 (1.41)
RQ2 „ängstlich-vermeidend“	80	1	7	2.06 (1.32)

Anmerkungen: RQ2 = Relationship Questionnaire 2; n = Stichprobengröße; Min = Minimum; Max = Maximum; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Vor dem testtheoretischen Hintergrund, wonach hohe Zustimmungswerte auf eine höhere Ausprägung des jeweiligen Bindungsstils verweisen (Bartholomew & Horowitz 1991), visualisiert Abbildung 1 die absolute Häufigkeit der Kennwerte der vier Bindungsskalen. Es wird deutlich, dass die Befragungspersonen ihre partnerschaftlichen Bindungserfahrungen im Vergleich zu den drei anderen Bindungsstilen am höchsten in Bezug zu den mit Bindungssicherheit assoziierten Strategien einschätzen. In Bezug zum vermeidenden Bindungsstil lassen die erhobenen Werte keine zentrierte Kumulation selbsteingeschätzter Bindungserfahrungen vor dem Hintergrund vermeidender bindungsspezifischer Aspekte erkennen. Es wird jedoch deutlich, dass der vermeidende Bindungsstil in Relation zu den anderen beiden Stilen der Bindungsunsicherheit tendenziell häufiger mit höheren Kennzahlen bewertet wird.

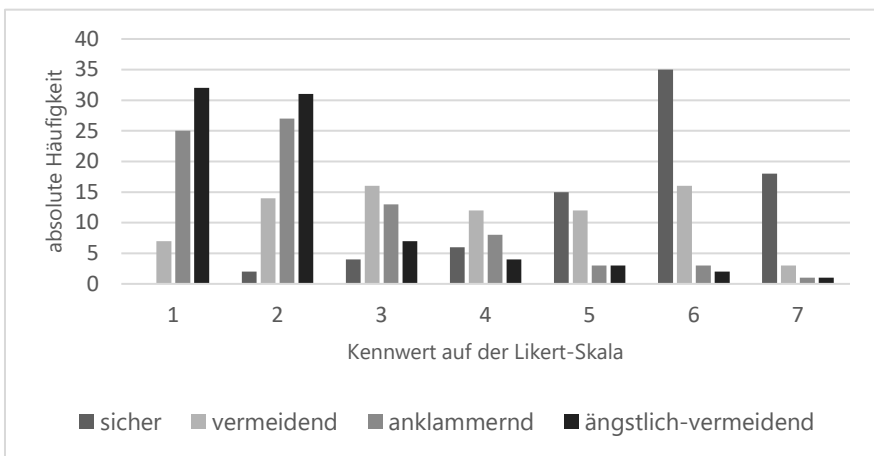


Abbildung 1: Säulendiagramm der Häufigkeitsverteilung der vier Bindungsstile in absoluten Zahlen

Tabelle 4 stellt die deskriptiv- und inferenzstatistische Auswertung der mit dem ECR-RD erhobenen Daten dar. Mittels des durchgeführten t-Tests<sup>6</sup> lässt sich erkennen, dass bei beiden Bindungsskalen BVER ( $p = .002$ ) und BANG ( $p = .019$ ) ein signifikanter Unterschied besteht.

Insgesamt lassen sich im Durchschnitt leicht höhere Werte auf der Subskala BANG in Relation zur Skala BVER erkennen. Da niedrige Zustimmungswerte auf beiden Skalen auf eine tendenzielle Neigung zu Bindungssicherheit hinweisen, lässt sich in Referenz zur Deskriptivstatistik des Datensatzes erkennen, dass in der Stichprobe durchschnittlich niedrige Zustimmungswerte sowohl zur Skala BVER ( $M = 2.11$ ,  $SD = 0.69$ ) als auch zur Skala BANG ( $M = 2.49$ ,  $SD = 1.07$ ) angegeben werden und die Daten sich tendenziell linksseitig akkumulieren. Folglich geben ungefähr 75 % der Befragungspersonen einen Zustimmungswert kleiner oder gleich 2.82 zur bindungsbezogenen Vermeidung an, wohingegen ungefähr 75 % einen Zustimmungswert kleiner oder gleich 2.47 zur Skala der bindungsbezogenen Angst erzielen. Dies weist auf eine tendenzielle Selbsteinschätzung der Bindungserfahrungen unter Aspekten von Bindungssicherheit hin. Hypothese 1: „Erwartet werden hohe Zustimmungswerte in Bezug zur selbsteingeschätzten Bindungsunsicherheit der Lehr- und pädagogischen Fachkräfte im FS SE“, kann damit nicht bestätigt werden.

Tabelle 4: Deskriptiv- und Inferenzstatistik der Ergebnisse der Bindungsskalen des ECR-RD

	n	Min	Max	M (SD)	Med	Mo	s2	Sch/SF	Ex/SF	p
BANG	80	1.17	5.39	2.49 (1.07)	2.19	1.5; 1.94; 2	1.14	1.21/0.27	0.74/0.53	.019
BVER	80	1.00	4.06	2.11 (0.69)	2.03	1.67	0.49	0.81/0.27	0.14/0.53	.002

Anmerkungen: ECR-RD = Experiences in Close Relationship-Revised (deutschsprachige Version); BANG = bindungsbezogene Angst; BVER = bindungsbezogene Vermeidung; n = Stichprobengröße; Min = Minimum; Max = Maximum; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Med = Median; Mo = Modus; s2 = Varianz; Sch = Schiefe; SF = Standardfehler; Ex = Exzess; p = Signifikanzniveau

## 4.2 Selbsteinschätzungen zur Mentalisierungsfähigkeit

Tabelle 5 fasst die in der vorliegenden Studie ermittelten Ergebnisse des MZQ zusammen. Anhand der deskriptivstatistischen Daten des MZQ zeigt sich, dass sich die

<sup>6</sup> Zur Überprüfung der Hypothesen werden aus Gründen nicht-vorhandener Vergleichswerte für den t-Test die Vergleichswerte der Stichprobe ( $n = 1\,006$ ) nach Ehrenthal und Kolleg\*innen (2009) herangezogen.

angegebenen Zustimmungswerte der Befragten auf der fünfstufigen Likert-Skala im oberen Bereich befinden: Der Gesamtscore des MZQ verweist darauf, dass die Befragungspersonen ihre selbstbezogene Mentalisierungsfähigkeit als ausgeprägt einschätzen. Das bedeutet, dass die Befragten eigene Gedanken und Gefühle tendenziell als verstanden einschätzen und somit als kontrollierbar erleben. Ähnliche Ergebnisse konnten auch für die Subskalen des MZQ ermittelt werden. Die Ergebnisse der Subskala 1 weisen unter Betrachtung der fünfstufigen Likert-Skala auf eine als ausgeprägt eingeschätzte Bereitschaft hin, sich mit den eigenen inneren Befindlichkeiten auseinanderzusetzen. Die Daten der Subskala 2 des MZQ zeigen, dass die Teilnehmenden ihre Bewusstheit über eigene Affekte und Emotionen als hoch einschätzen. Weiterhin deuten die Daten der Subskala 3 darauf hin, dass eine Trennung zwischen innerer Welt und äußerer Realität besteht (Schwarzer, 2019) und somit innerpsychische Zustände nicht als potenziell bedrohlich erlebt werden. Zudem zeigen die Ergebnisse der Subskala 4, dass die im Rahmen dieser Studie befragten Personen tendenziell ihre Fähigkeiten zur Regulation der eigenen Affekte auf Basis der Selbsteinschätzung als hoch einschätzen.

Zur Überprüfung der Hypothese wurde ein t-Test mit dem Testwert des Skalenmittelwerts der vorliegenden fünfstufigen Likert-Skala des MZQ ( $M = 3$ ) durchgeführt, da zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine nicht-klinische Vergleichsstichprobe zum MZQ vorliegt. Vor dem Hintergrund der Hypothesenprüfung mittels des t-Tests lässt sich im Vergleich zum Testwert ein hoher signifikanter Unterschied ( $p < .001$ ) zu der durchschnittlichen Verteilung der vorliegenden Stichprobe auf allen Skalen des MZQ erkennen. Dies weist darauf hin, dass Hypothese 2: „Erwartet werden niedrige Zustimmungswerte in Bezug zur selbsteingeschätzten Mentalisierungsfähigkeit der Lehr- und pädagogischen Fachkräfte im FS SE“ nicht bestätigt werden kann.

Tabelle 5: Deskriptiv- und Inferenzstatistik der Ergebnisse des MZQ

	n	Min	Max	M (SD)	Med	s2	Sch/SF	Ex/SF	p
MZQ_Gesamtscore	80	2.60	4.87	3.90 (0.53)	4.00	0.29	-0.66/0.27	-0.18/0.53	< .001
MZQ_Subskala1	80	2.75	5.00	4.27 (0.56)	4.50	0.37	-0.77/0.27	-0.05/0.53	< .001
MZQ_Subskala2	80	1.75	5.00	3.86 (0.72)	4.00	0.52	-0.62/0.27	0.12/0.53	< .001
MZQ_Subskala3	80	1.75	5.00	3.65 (0.74)	3.75	0.56	-0.52/0.27	-0.14/0.53	< .001
MZQ_Subskala4	80	1.33	5.00	3.80 (0.75)	4.00	0.56	-0.74/0.27	0.41/0.53	< .001

Anmerkungen: MZQ = Mentalization Questionnaire (deutschsprachige Version); n = Stichprobengröße; Min = Minimum; Max = Maximum; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Med = Median; s2 = Varianz; Sch = Schiefe; SF = Standardfehler; Ex = Exzess; p = Signifikanzniveau

### 4.3 Korrelationsanalyse: Bindungsunsicherheit und Mentalisierungsfähigkeit

An dieser Stelle wird aufgrund einer niedrigeren testtheoretischen Güte des RQ2 in Relation zum ECR-RD auf eine Korrelationsanalyse zwischen MZQ und RQ2 verzichtet. Bei Betrachtung der in Tabelle 6 dargestellten Korrelationskoeffizienten nach Spearman zeigt sich ein statistischer Zusammenhang zwischen den Bindungsdimensionen und der Mentalisierungsfähigkeit. Vertiefend verweisen die Ergebnisse der vorliegenden Studie darauf, dass niedrige Bindungssicherheit mit ausgeprägter Mentalisierungsfähigkeit negativ korreliert. Weiterhin konnten sich für alle Subskalen des MZQ und den Skalen der bindungsbezogenen Angst und bindungsbezogenen Vermeidung des ECR-RD negative Korrelationen ermitteln lassen. Hypothese 3: „Erwartet werden negative korrelative Zusammenhänge zwischen Bindungsunsicherheit und Mentalisierungsfähigkeit bei Lehr- und pädagogischen Fachkräften im FS SE“, kann damit bestätigt werden. Ähnliche Ergebnisse konnten auch in weiteren Studien, in denen zumindest eines der eingesetzten Instrumente zum Einsatz kam, ermittelt werden (Schwarzer et al., 2023; Taubner, Curth, Unger & Kotte, 2014).

Tabelle 6: Korrelationsanalyse der Skalen des ECR-RD mit den Skalen des MZQ nach Spearman (n = 80)

		Ment_Gesamt	Sub1	Sub2	Sub3	Sub4
BANG	rs	-.570**	-.322**	-.240*	-.638**	-.579**
	p	< .001	.004	.032	< .001	< .001
BVER		-.516**	-.344**	-.401**	-.390**	-.438**
		< .001	.002	< .001	< .001	< .001

Anmerkungen: BANG = Bindungsbezogene Angst; BVER = bindungsbezogene Vermeidung; Ment\_Gesamt = Mentalisierung\_Gesamtscore; Sub1 = Subskala 1 des MZQ; Sub2 = Subskala 2 des MZQ; Sub3 = Subskala 3 des MZQ; Sub4 = Subskala 4 des MZQ; rs = Spearman Korrelationskoeffizient; p = Signifikanzniveau; n = Stichprobenumfang; \*p < .05; \*\*p < .01

## 5 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der beiden Fragebögen zu den Bindungsrepräsentationen verweisen auf eine im Gruppendurchschnitt tendenzielle Selbsteinschätzung der Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräfte in Richtung Bindungssicherheit. Die Ergebnisse des MZQ verweisen zudem auf eine im Gruppendurchschnitt tendenzielle Selbsteinschätzung in Richtung ausgeprägte Mentalisierungsfähigkeit. Die Ergebnisse sind damit insgesamt konsistent mit der Bindungs- und Mentalisierungstheorie, wonach eine sichere Bindungsrepräsentation die Entwicklung einer tendenziell höheren Mentalisierungsfähigkeit begünstigt. Hinsichtlich der Subskalen des MZQ konnten sowohl negative Korrelationen zur bindungsbezogenen Angst als auch zur bindungsbezogenen Vermeidung des ECR-RD ermittelt werden. Diese Ergebnisse sind ebenfalls kompatibel mit den Annahmen der Bindungs- und Mentalisierungstheorie, wonach ein unsicherer Bindungsstil mit Einschränkungen der Mentalisierungsfähigkeit einhergeht (Fonagy et al., 1991 u. a.). Die in der vorliegenden Studie festgestellte Tendenz der Befragten hin zu Bindungssicherheit ergibt von den Ergebnissen her ein divergentes Bild zu den bisherigen Studien und sollte daher Anlass für eine größer angelegte bzw. repräsentative Befragung sein, um darauf aufbauend Konsequenzen für Fragestellungen der (sonder-)pädagogischen Professionalisierung zu ziehen. Aus bindungs- und mentalisierungstheoretischer Sicht lassen sich nichtsdestotrotz einige Schlüsse aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie ableiten: Besonders im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensauffälligkeiten zeigt sich, dass ein großer Anteil der Schüler\*innen von korrekativen und feinfühligem Fürsorgebedingungen profitiert (Beetz, 2014). Um diesem sonderpädagogischen Auftrag nachkommen zu können, ist die (selbst-)reflexive Auseinandersetzung mit der Bindungsgeschichte pädagogischer Fachkräfte als bedeutsam für eine kompetenzorientierte (sonder-)pädagogische Professionalisierung einzuschätzen. Das Verstehen der eige-

nen Anteile an der Beziehungsdynamik begünstigt die Stress- und Emotionsregulationsfähigkeiten von Lehrpersonen in konfliktbehafteten (pädagogischen) Situationen. Hierfür stellt die in der vorliegenden Studie ermittelte Tendenz der befragten Fachkräfte hin zu einer ausgeprägten Mentalisierungsfähigkeit eine wichtige Voraussetzung dar.

## **6 Limitationen**

Um die Aussagekraft der ermittelten Ergebnisse realistisch einzuschätzen, werden neben den bereits beschriebenen Limitationen (s. 3.1) weitere Limitationen der vorliegenden Studie diskutiert. Der Einsatz von Selbsteinschätzungsverfahren zur Messung komplexer Konstrukte, wie denen der Mentalisierungsfähigkeit und Bindungsrepräsentation, ist vor allem hinsichtlich der Validität als kritisch einzuschätzen (Döring & Bortz 2016). So erfassen der RQ2 und ECR-RD keine globalen Bindungsrepräsentationen, sondern die Überzeugungen der Teilnehmenden im Hinblick auf ihre selbsteingeschätzte Bindungsangst und bindungsbezogene Vermeidung (Crowell, Fraley & Roisman, 2016). Ähnlich kritisch ist anzumerken, dass der MZQ die Selbsteinschätzungen der Befragten hinsichtlich der auf das Selbst bezogenen Mentalisierungsfähigkeit erfasst, was wiederum der Multidimensionalität der Mentalisierungsfähigkeit nicht vollumfänglich entspricht (Luyten, Campbell, Allison & Fonagy, 2020). Darüber hinaus gilt es bei der Aussagekraft der ermittelten Ergebnisse zu den Bindungsstilen der befragten Personen zu berücksichtigen, dass die Aktivierung des Bindungssystems eine Voraussetzung dafür darstellt, die Bindungsrepräsentation adäquat untersuchen zu können (Beetz, 2014). Mit Blick auf das im Rahmen dieser Studie eingesetzte Selbsteinschätzungsinstrument zur Erfassung der Mentalisierungsfähigkeit lassen sich insgesamt ähnliche Limitationen feststellen, denn um die eigene Mentalisierungskapazität einschätzen zu können, bedarf es genau dieser Fähigkeit. Bei hier bestehenden Beeinträchtigungen kann es wiederum zu verzerrten Selbsteinschätzungen kommen (Fonagy et al., 2016). Zu prüfen bleibt an dieser Stelle, inwiefern Instrumente zur Messung der partnerschaftlichen Bindungsstile für eine Relationierung von bindungsspezifischen Strategien in der pädagogischen Beziehung geeignet sind (Beetz, 2014).

## **7 Fazit und Ausblick**

Die im Rahmen dieser Studie ermittelten Ergebnisse liefern Einblicke in die Verteilung von Bindungsrepräsentation und Mentalisierungskapazität von 80 Lehr- und pädagogischen Fachkräften, die im sonderpädagogischen FS SE tätig sind. Die Ergebnisse der Studie sind als Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsprojekte im Bereich Bindung, Mentalisierung und Pädagogik im FS SE einzuschätzen, bei denen im Design sowohl die Repräsentativität als auch die Aussagekraft der ermittel-



ten Ergebnisse vor dem Hintergrund der Befragungssituation stärkere Berücksichtigung finden sollten. Unter Einbeziehung der beschriebenen Limitationen wären hieran zukünftige Studien anzuschließen, die sich durch den Einsatz von alternativen bzw. zusätzlichen Messinstrumenten zur präziseren und tiefgreifenderen Einschätzung von Bindungs- und Mentalisierungsfähigkeit als robuster gegenüber subjektiven Verzerrungen erweisen würden – denkbar wären hier zum Beispiel das Adult Attachment Interview (AAI, George, Main & Kaplan, 1985) und auch die Auswertung nach Reflective Functioning Scale (RFS, Fonagy, Target, Steele & Steele, 1998).

Die Ergebnisse könnten auch von besonderer Relevanz für die (sonder-)pädagogische Professionalisierungsdebatte sein. Allerdings bleibt die Frage zunächst offen, was aus den Ergebnissen, sollen sie neben einem möglichen Beitrag zur Grundlagenforschung z. B. auch Konsequenzen für die Professionalisierung von Fachpersonen nach sich ziehen, letztlich folgen könnte oder sollte. Nicht unerwähnt bleibt deshalb am Ende des Beitrags, dass diese und auch ähnlich angelegte Studien letztlich eine begründete und auch ethisch vertretbare Antwort auf die Frage erwarten lassen müssen, an welchem Punkt der professionellen Entwicklung sie überhaupt als relevant eingeschätzt werden oder einen Unterschied machen können (z. B. am Ende eines bestimmten (Aus-)Bildungsschrittes). Zudem wären insbesondere für Lehrkräfte und ihren schulischen Vermittlungsauftrag stärker Zusammenhänge mit ebenfalls als relevant einzuschätzenden fachdidaktischen und methodischen Aspekten im Hinblick auf das Wissen und Können der Schüler\*innenschaft einzubeziehen. Hiermit einhergehende Forschung wäre in der Lage die Professionalisierungsfrage im Förderschwerpunkt zwar auch, aber nicht nur auf die Ebene des Beziehungsgeschehens zwischen Lehrkraft und Schüler\*in engzuführen. Ähnlich verhält es sich mit anderen Einflussfaktoren, die, systemisch orientiert, den Kontext für Lernen und Lehren über die (Bindungs-)Beziehungen hinaus denken (Henter & Dlugosch, 2018). Dennoch scheint es vor allem im FS SE besonders angebracht zu sein, vor dem Hintergrund des Anforderungsspektrums an das professionelle Handeln als Lehrperson (Dlugosch, 2017), insbesondere die Voraussetzungen für Lern- und Bildungsprozesse, z. B. in Form von anzubahndendem epistemischen Vertrauen, auch in der Forschung, verstärkter in den Blick zu nehmen. Hierfür kann insbesondere die Mentalisierungstheorie eine gute Grundlage bieten.

## Literatur

- Bartholomew, K. & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of personality and social psychology*, 61 (2), 226-244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226>
- Beetz, A. (2014). Zur Problematik unsicherer Bindung bei Lehrern und Erziehern in der Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. *Heilpädagogische Forschung*, 40 (2), 77-86.

- Beier, T. & Späth, V. (2022): Eine quantitative Analyse der Bindungsrepräsentationen und Mentalisierungsfähigkeiten von Lehrkräften im Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung. Unveröffentlichte Masterarbeit. Landau: Universität Koblenz-Landau, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sonderpädagogik.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crowell, J. A., Fraley, R. C. & Roisman, G. I. (2016). Measurement of individual differences in adult attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed., pp. 598-635). New York, NY: The Guilford Press.
- Dlugosch, A. (2003). *Professionelle Entwicklung und Biografie: Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dlugosch, A. (2017). Förderung und Inklusion.: Metaphernanalytische Beiträge zur sonderpädagogischen Professionalität. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (S. 218-234). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dlugosch, A., Henter, M. & Baumer, K. (2022). Professionalisierung durch Mentalisierungsbasierte Kollegiale Fallberatung im Rahmen universitärer Bildung von Lehrer\*innen? Fallkonturen zwischen Selbstorganisation und Reflexivität. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung (PFLB)*. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 4 (3), 233-252. <https://doi.org/10.11576/pflb-5249>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Ehrenthal, J. C., Dinger, U., Lamla, A., Funken, B. & Schauenburg, H. (2009). Evaluation der deutschsprachigen Version des Bindungsfragebogens "Experiences in Close Relationships-Revised" (ECR-RD). *Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie (PPmP)*, 59 (6), 215-223. <https://doi.org/10.1055/s-2008-1067425>
- Ehrenthal, J. C., Zimmermann, J., Brenk-Franz, K., Dinger, U., Schauenburg, H., Brähler, E. & Strauß, B. (2021). Evaluation of a short version of the experiences in close relationships-revised questionnaire (ecr-rd8): Results from a representative german sample. *BMC Psychology*, 9 (140), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00637-z>
- Fletcher, G. J. O., Danilovics, P., Fernandez, G., Peterson, D. & Reeder, G. D. (1986). Attributional complexity: an individual differences measure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (4), 875-884. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.4.875>
- Fonagy, P., Luyten, P., Moulton-Perkins, A., Lee, Y.-W., Warren, F., Howard, S., Ghinai, R., Fearon, P. & Lowyck, B. (2016). Development and validation of a self-report measure of mentalizing: The reflective functioning questionnaire. *PLoS one*, 11 (7), 1-21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158678>
- Fonagy, P. & Nolte, T. (Hrsg.). (2023). *Epistemisches Vertrauen: Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G. S. & Higgitt, A. C. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12 (3), 201-218. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(199123\)12:3<201::AID-IMHJ2280120307>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/1097-0355(199123)12:3<201::AID-IMHJ2280120307>3.0.CO;2-7)
- Fonagy, P., Target, M., Steele, H. & Steele, M. (1998). *Reflective-functioning manual version 5 for application to adult attachment interviews*. London: University College London. [doi.org/10.1037/t03490-000](https://doi.org/10.1037/t03490-000)
- George, C., Main, M. & Kaplan, N. (1985). *Adult attachment interview (AAI)*. Berkeley: University of California. <https://doi.org/10.1037/t02879-000>
- George, C., West, M. & Pettern, O. (1997). *Adult attachment projective. Protocol and classification scoring system*. Unpublished Manual.
- Gingelmaier, S., Schwarzer, N.-H., Fonagy, P. & Nolte, T. (2021). Epistemisches Vertrauen - Eine wichtige Ergänzung für die mentalisierungsbasierte (Sonder)Pädagogik. *Menschen: Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 44 (5), 29-35.

- Hausberg, M. C., Schulz, H., Piegler, T., Happach, C. G., Klöpfer, M., Brütt, A. L., Sammet, I. & Andreas, S. (2012). Is a self-rated instrument appropriate to assess mentalization in patients with mental disorders? Development and first validation of the mentalization questionnaire (MZQ). *Psychotherapy research*, 22 (6), 699-709. <https://doi.org/10.1080/10503307.2012.709325>
- Henter, M. & Dlugosch, A. (2018). Das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) im schulischen Kontext? Zur Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels in der Arbeit mit herausforderndem Verhalten. In E. Feyerer & W. Prammer (Hrsg.), *INKLUSION KONKRET*. Herausfordernd (Schriftenreihe des Bundeszentrum inklusive Bildung & Sonderpädagogik (BZIB), Bd. 5, S. 24-37).
- Little, R. J. A. & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data* (2nd ed.). Hoboken: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119013563>
- Luyten, P., Campbell, C., Allison, E., & Fonagy, P. (2020). The mentalizing approach to psychopathology: State of the art and future directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 297-325. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355>
- Pospeschill, M. (2010). *Testtheorie, Testkonstruktion, Testevaluation*. München: Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838534312>
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung: Ein Praxisbuch* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91148-9>
- Schmitt, D. P., Alcalay, L., Allensworth, M., Allik, J., Ault, L. et al. (2004). Patterns and universals of adult romantic attachment across 62 cultural regions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35 (4), 367-402. <https://doi.org/10.1177/0022022104266105>
- Schulz, P., Schlotz, W. & Becker, P. (2004). *Trierer Inventar zum chronischen Stress (TICS)* (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schwarzer, N.-H. (2019). *Mentalisieren als schützende Ressource: Eine Studie zur gesundheitserhaltenden Funktion der Mentalisierungsfähigkeit* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25424-7>
- Schwarzer, N.-H. (2020). Mentalisieren als Einflussfaktor auf pädagogische Professionalität - konzeptionelle Überlegungen. In S. Gingelmaier & H. Kirsch (Hrsg.), *Praxisbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik* (S. 53-64). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666408533.53>
- Schwarzer, N.-H., Dees, P. & Lohse-Bossenz, H. (2024). Empirische Arbeit: „Von der Wiege bis zum Pult“ – Unsichere Bindungsrepräsentationen und Wohlbefinden bei angehenden Lehrkräften in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 71, Preprint Online. <https://doi.org/10.2378/peu2024.art14d>
- Schwarzer, N.-H., Dietrich, L., Gingelmaier, S., Nolte, T., Bolz, T. & Fonagy, P. (2023). Mentalizing partially mediates the association between attachment insecurity global stress in preservice teachers. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1204666>
- Schwarzer, N. H. & Gingelmaier, S. (2020). Zur mentalisierenden Haltung bei sonderpädagogischen Lehrkräften im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Erste empirische Befunde. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 89 (3), 182-196. <https://doi.org/10.2378/vhn2020.art24d>
- Schwarzer, N.-H., Nolte, T., Fonagy, P., Griem, J., Kieschke, U. & Gingelmaier, S. (2021). The relationship between global distress, mentalizing and well-being in a german teacher sample. *Current Psychology*, 42, 1239-1248. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01467-3>
- Sibley, C. G., Fischer, R. & Liu, J. H. (2005). Reliability and validity of the revised experiences in close relationships (ecr-r) self-report measure of adult romantic attachment. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 31 (11), 1524-1536. <https://doi.org/10.1177/0146167205276865>
- Su, R., Tay, L. & Diener, E. (2014). The development and validation of the comprehensive inventory of thriving (cit) and the brief inventory of thriving (bit). *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 6 (3), 251-279. <https://doi.org/10.1111/aphw.12027>
- Taubner, S., Curth, C., Unger, A. & Kotte, S. (2014). *Die Mentalisierende Berufsausbildung - Praxisbericht aus einer Pilotstudie an einem Berufsbildungswerk für lernbehinderte Adoleszente*. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 63 (9), 738-760. <https://doi.org/10.13109/prkk.2014.63.9.738>

- Wongpakaran, N., DeMaranville, J. & Wongpakaran, T. (2021). Validation of the relationships questionnaire (rq) against the experience of close relationship-revised questionnaire in a clinical psychiatric sample. *Healthcare*, 9 (9), 1-13. <https://doi.org/10.3390/healthcare9091174>
- Van IJzendoorn, M. H. & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1996). Attachment representations in mothers, fathers, adolescents, and clinical groups: A meta-analytic search for normative data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64 (1), 8-21. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.64.1.8>

### Autorinnen

Dipl.-Päd. Melanie Henter, Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Institut für Sonderpädagogik

Teresa Beier, M. Ed, Astrid-Lindgren-Schule, Forst (SBBZ), Schloss-Schule, Stutensee (SBBZ)

Valentina Späth, M. Ed, Martin-Luther-King-Schule, Traben-Trarbach (FBZ)

Prof. Dr. Andrea Dlugosch, Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Institut für Sonderpädagogik

Korrespondenz an: [henter.m@rptu.de](mailto:henter.m@rptu.de)

Janet Langer & Ronja Bohnenkamp

## Pädagogische Beziehungen aus Sicht von Lehrpersonen und kindliche Einflussfaktoren

Die Qualität der pädagogischen Beziehung hat unbestritten einen bedeutenden Einfluss auf Entwicklung und Lernprozesse von Kindern. Jedoch ist sie nicht unabhängig von Einflussfaktoren auf Seiten des Kindes. Internationale Studien konnten bisher eine Vielzahl an Einflussfaktoren auf die pädagogische Beziehungsqualität identifizieren. Studien aus deutschsprachigen Ländern sind hingegen bisher nur marginal vertreten. Im Rahmen der Querschnittsstudie sollen Einflussfaktoren auf Seiten des Kindes (Bindungsmuster, Verhaltensauffälligkeit, Geschlecht und sozioökonomischer Status) auf die Wahrnehmung der Beziehungsqualität aus Sicht von Lehrpersonen zu Grundschulkindern (N = 44) untersucht werden. Die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse liefern einen Hinweis darauf, dass sich die Beziehungsqualität in Abhängigkeit der Wechselwirkung von verschiedenen kindlichen Einflussfaktoren unterscheidet. Insbesondere der sozioökonomische Status der Kinder erwies sich in der vorliegenden Stichprobe in Wechselwirkung mit dem Bindungsmuster und dem Geschlecht von Bedeutung. Daraus ergeben sich Implikationen für eine milieu- und gendersensible, sensitive und responsive Interaktionsgestaltung mit den Kindern, als Grundlage einer gelingenden pädagogischen Beziehung.

Schlagwörter: Bindung – Lehrer\*in-Schüler\*in-Beziehung – Sozioökonomischer Status

## Teacher-student-relationships from the teachers' perspective and child-level antecedents

The quality of the student-teacher-relationship undoubtedly has a significant influence on the child's development and learning processes. However, it is not independent of influencing factors on the part of the child. International studies have so far been able to identify a large number of factors influencing the quality of the teacher-student-relationship. Studies from German-speaking countries, on the other hand, have so far only been marginally represented. This cross-sectional study aims to investigate influencing factors of the child (attachment pattern, behavioral problems, gender and socioeconomic status) on the perception of relationship quality from the perspective of teachers with primary school children (N = 44). The results of the multivariate analysis of variance provide an indication that the relationship quality differs depending on the interaction of various child-related influencing factors. In particular, the socio-economic status in the present sample proved to be significant in interaction with the children's attachment pattern and gender. This has implications for a milieu- and gender-sensitive, attachment sensitive and responsive interaction with the children as the basis for a successful student-teacher-relationship.

Keywords: attachment – socio-economic status – student-teacher-relationship

## 1 Bindungstheoretische Grundlagen der pädagogischen Beziehung

Die Bindungstheorie ermöglicht ein tiefgreifendes Verständnis über die Bedeutung von emotionalen Beziehungen für die kindliche Entwicklung. Sie postuliert, dass positive Bindungserfahrungen auf einer psychologischen und physiologischen Ebene den Grundstein dafür legen, dass Kinder in Sicherheit ihre Umgebung frei explorieren können (Bowlby, 2006). Damit werden wesentliche Voraussetzungen für Lernprozesse und die Anpassung an den schulischen Kontext angesprochen.

In Abhängigkeit der Qualität früher Bindungserfahrungen entwickeln Kinder unterschiedliche Bindungsmuster, die sich im weiteren Verlauf auf die Qualität neuer Beziehungen und die kindliche Entwicklung auswirken (z. B. Groh, Fearon, van Ijzendoorn, Bakermans-Kranenburg & Roisman, 2017; Schneider, Atkinson & Tardif, 2001). Entsprechend der Fürsorgeerfahrung des Kindes lassen sich vier Bindungsmuster unterscheiden. Wenn das Kind feinfühlig und responsive Fürsorgepersonen erlebt, entwickelt das Kind ein Gefühl der Sicherheit, das Exploration ermöglicht. Sicher gebundene Kinder stellen bei Stress und Unwohlsein Nähe zur Bindungsperson her, die den Stress des Kindes reguliert. Kennzeichen der sicheren Bindung ist eine optimale Balance von Bindung und Exploration. Die unsicheren Bindungsmuster sind hingegen charakterisiert durch eine Dysbalance von Bindung und Exploration. Unsichere Bindungsmuster basieren auf Fürsorgeerfahrungen von Zurückweisung (unsicher-vermeidende Bindung), inkonsistenter Fürsorge (unsicher-ambivalente Bindung), sowie auf dem Erleben von Bindungstraumata (unsicher-desorganisierte Bindung). Unsicher gebundene Kinder versuchen sich bei Stress von der Bindungsfigur abzulenken (unsicher-vermeidende Bindung), klammern (unsicher-ambivalente Bindung) oder zeigen kontrollierendes und/oder desorientiertes Verhalten (unsicher-desorganisierte Bindung) (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Solomon, George & Jong, 1995). Bei sich wiederholenden Erfahrungen dieser Art passt sich das Bindungsverhaltenssystem an die Umweltbedingungen an (Bosmans, Bakermans-Kranenburg, Vervliet, Verhees & van Ijzendoorn, 2020). Das Kleinkind entwickelt eine Vorstellung darüber, welche Verhaltensweisen zur Herstellung von Nähe zur Bindungsperson geeignet sind und wie die Bindungsperson auf die Signale des Kindes reagiert. Diese Erfahrungen speichert es in dem internalen Arbeitsmodell von Bindung (Fremmer-Bombik, 2009). Auf einer physiologischen Ebene gehen unsichere Bindungsmuster mit einer höheren basalen und reaktiven Stressbelastung im Vergleich zum sicheren Bindungsmuster einher (Groh & Narayan, 2019; Oliveira & Fearon, 2019). Studien belegen einen Zusammenhang zwischen der Qualität der Eltern-Kind-Bindung und einer Bandbreite an frühen schulischen und sozial-emotionalen Fähigkeiten des Kindes (z. B. Groh et al., 2014; Groh, Roisman, van Ijzendoorn, Bakermans-Kranenburg & Fearon, 2012; Nivison et al., 2023).

Lehrpersonen können zeitweilig die Funktion einer Bindungsfigur für das Kind übernehmen, wenn sie emotionale, physische Fürsorge leisten, Stress regulieren, Unterstützung anbieten (Funktion des sicheren Hafens) und Sicherheit für das Lernen bereiten (Funktion der sicheren Basis) (Williford, Carter & Pianta, 2016). Nehmen sie für einen gewissen zeitlichen Rahmen eine konsistente und vorhersagbare Rolle im Leben der Kinder ein, verhalten sich einfühlsam und zeigen emotionalen Einsatz, erfüllen sie zudem die Kriterien einer sicheren Bindungsfigur (van Ijzendoorn, Sagi & Lambermon, 1992). Die affektive Qualität der Lehrer\*in-Schüler\*in-Beziehung lässt sich ähnlich wie die Eltern-Kind-Bindung anhand der Dimensionen Nähe, Anhänglichkeit und Konflikt beschreiben (Verschuieren & Koomen, 2012). Nähe in der Beziehung ist gegeben, wenn das Kind die Lehrkraft als sicheren Hafen nutzt, Abhängigkeit, wenn die Lehrkraft keine sichere Basis darstellt und Konflikt, wenn beide Funktionen durch die Lehrkraft nicht erfüllt werden (Spilt & Koomen, 2022).

Die Qualität der pädagogischen Beziehung wird durch die Eltern-Kind-Bindung beeinflusst (z. B. Rydell, Bohlin & Thorell, 2005). Angenommen wird, dass auf einer psychologischen und physiologischen Ebene eine Transmission von Bindung auf pädagogische Beziehungen stattfindet (Langer, 2019). Das Kind überträgt das interne Arbeitsmodell und damit verbundene Kognitionen und Verhalten aus der Eltern-Kind-Bindung auf die Beziehung zur Lehrperson (Beetz & Julius, 2013; Langer, 2019; Sroufe & Fleeson, 1990). Die Qualität der pädagogischen Beziehung geht dabei mit einem ähnlichen physiologischen Regulationsmuster wie die Eltern-Kind-Bindung einher (Ahnert, Pinquart & Lamp, 2006; Lisonbee, Mize, Payne & Granger, 2008). Dennoch fällt der Zusammenhang von primärer Bindung und sekundärer Beziehungsqualität in der frühen Kindheit nur moderat aus (Ahnert et al., 2006). Erklärungen für eine Diskontinuität sind, dass einerseits Kinder eigenständige Beziehungsrepräsentationen zur Lehrperson ausbilden und andererseits kindliche Eigenschaften und Sozialisationsprozesse die Beziehung zur Lehrperson beeinflussen (Spilt & Koomen, 2022).

## **1.1 Bedeutung der pädagogischen Beziehungsqualität für Entwicklung**

Eine sichere Beziehung zur pädagogischen Fachkraft kann die Risiken einer unsicheren Eltern-Kind-Bindung abmildern (Buyse, Verschuieren & Doumen, 2011). Zudem belegt eine aktuelle Metaanalyse, dass die Qualität der pädagogischen Beziehung einen signifikanten Einfluss auf die akademischen Leistungen, schulischen Emotionen, das angemessene Verhalten im Klassenraum, die exekutiven Funktionen, Selbstkontrolle, Motivation, Zugehörigkeitsgefühl zur Schule, Engagement und Wohlbefinden der Schüler\*innen hat (Emslander, Holzberger, Ofstad, Fischbach &

Scherer, 2023). Weitere Untersuchungen belegen einen Zusammenhang mit der sozial-emotionalen (z. B. Skalická, Belsky, Stenseng & Wichstrøm, 2015), sprachlichen Entwicklung, psychomotorischen Fähigkeiten (Commodari, 2013) und der Qualität der Beziehung zu Gleichaltrigen (Laet et al., 2014). Eine negativ wahrgenommene Beziehungsqualität zur Lehrperson geht mit einer schlechteren physiologischen Stressregulation von Lernenden in Anforderungssituationen einher (Mastromatteo, Zaccoletti, Mason & Scrimin, 2021). Auch psychosomatische Beschwerden bei Lernenden sind mit einer negativen Beziehungsqualität assoziiert (Holdaway & Becker, 2018). Gleichzeitig belegen Studien einen gesundheitsförderlichen, stressreduzierenden Effekt und ein höheres berufliches Wohlbefinden einer positiven Lehrer\*in-Schüler\*in-Beziehung auch für die Lehrperson (Aldrup, 2017; Schneider et al., 2021). Zudem beeinflusst die Qualität der frühen pädagogischen Beziehung die Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften im Lebenslauf (O'Connor & McCartney, 2007). In einer Langzeitstudie konnte gezeigt werden, dass konflikthafte Interaktionen mit Lehrpersonen Teil eines Teufelskreises aus belasteten Beziehungen und einem erhöhten Maß an oppositionellem Verhalten sein können, insbesondere bei Jungen in der späten Adoleszenz (Valdebenito, Speyer, Murray, Ribeaud & Eisner, 2022).

## **1.2 Einflussvariablen auf die Qualität pädagogischer Beziehungen**

Die Lehrer\*in-Schüler\*in-Beziehung wird als ein Produkt eines dynamischen Zusammenspiels von Einflussfaktoren auf Seiten des Kindes, der Lehrperson und der Umwelt konzeptualisiert (Pianta, 2000). Im Folgenden wird auf Einflussfaktoren auf Seiten des Kindes eingegangen (für eine Übersicht zu weiteren Einflussfaktoren z. B. Bolz, Wittrock & Koglin, 2019; Verschueren, 2015).

Kinder in höheren Klassen (McGrath & van Bergen, 2015), solche mit wenig feinfühligem Bindungserfahrungen (Charalampous et al., 2016) oder Verhaltensproblemen (z. B. Vösgen-Nordloh et al., 2023; Vösgen, Bolz, Casale, Hennemann & Leidig, 2023; Zee, de Bree, Hakvoort & Koomen, 2020) und/oder leistungsschwache Schüler\*innen (z. B. Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011) entwickeln überwiegend konflikthafte Beziehungen zu Lehrpersonen. Darüber hinaus gelten das Sprachverständnis und die Schüchternheit des Kindes als positive bzw. negative Prädiktoren für eine harmonische Beziehung mit der Lehrperson (Justice, Cottone, Mashburn & Rimm-Kaufman, 2008; McGrath & van Bergen, 2015). Die Zugehörigkeit zu einer sozialen Minderheit scheint eine entscheidende Moderatorvariable auf die Beziehungsqualität zu sein, während sich der Einfluss des Geschlechts, der Klassenstufe bzw. des Alters und der Sozioökonomische Status (SÖS) des Kindes als widersprüchlich erweisen (Emslander et al., 2023). Auch existieren widersprüchliche Belege in Hinblick auf die Auswirkungen von Verhaltensproblemen auf die pädagogische Beziehung



(Nurmi, 2012). Diskutiert wird, ob nicht die Charakteristika des Kindes alleine, sondern die Passung der Persönlichkeitsvariablen von Kind und Lehrperson einen Einfluss auf die Beziehungsqualität haben, indem sich die Passung positiv auf das Verständnis und die Interpretation des kindlichen Verhaltens durch die Lehrperson auswirkt und dadurch die Beziehungsqualität beeinflusst (Thijs, Westhof & Koomen, 2012). Die Übereinstimmung z. B. im Geschlecht und der ethnischen Herkunft zwischen Kind und Lehrperson erwies sich als positiv für die Beziehungsqualität. Weibliche Lehrpersonen nehmen die Beziehungen zu Mädchen generell als positiver wahr als zu Jungen. Des Weiteren schätzen Lehrpersonen die Qualität der Beziehung negativer ein, wenn keine Übereinstimmung in der ethnischen Herkunft besteht (McGrath & van Bergen, 2015).

Der Forschungsstand verdeutlicht, dass Studien zu den Einflussfaktoren und ihre Wechselwirkungen auf die Lehrer\*in-Schüler\*in-Beziehung u. a. in Hinblick auf das Geschlecht, Verhaltensauffälligkeiten und den SÖS uneinheitlich (Emslander et al., 2023) und Studien aus deutschsprachigen Ländern weiterhin eine Seltenheit sind. Kaum wurde zudem das primäre Bindungsmuster in die Analyse einbezogen (Williford et al., 2016). Die vorliegende Studie stellt somit eine Ergänzung zum bisherigen Forschungsstand dar, indem kindliche Einflussfaktoren wie das Bindungsmuster, die Verhaltensauffälligkeiten, die Geschlechterpassung und der SÖS auf die wahrgenommene Beziehungsqualität von Lehrpersonen an Schulen in Deutschland untersucht werden.

## **2 Methodisches Vorgehen**

### **2.1 Fragestellung und Hypothesen**

Unterscheidet sich die Wahrnehmung der Beziehungsqualität zum Kind aus Sicht der Lehrperson in Abhängigkeit des Bindungsmusters, der Verhaltensauffälligkeit, der Geschlechterpassung und des SÖS des Kindes?

Folgende Hypothesen liegen der Untersuchung zugrunde:

H1: Die Einschätzung auf der Skala „Konflikt“ unterscheidet sich signifikant zwischen den Gruppen in Hinblick auf die Geschlechterpassung zwischen Kind und Lehrperson, den SÖS, die Verhaltensauffälligkeit und das Bindungsmuster des Kindes.

H2: Die Einschätzung auf der Skala „Nähe“ unterscheidet sich signifikant zwischen den Gruppen in Hinblick auf die Geschlechterpassung zwischen Kind und Lehrperson, den SÖS, die Verhaltensauffälligkeit und das Bindungsmuster des Kindes.

Auf die Bildung von Unterhypothesen zu Subgruppen wurde in der vorliegenden Untersuchung aufgrund der vorliegenden Stichprobengröße und des z. T. widersprüchlichen Forschungsstandes verzichtet.

## 2.2 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Im Rahmen einer Querschnittsuntersuchung wird die Qualität der Lehrer\*in-Schüler\*in Beziehung an Grundschulen in Schleswig-Holstein untersucht. Die Studie entspricht den ethischen und datenschutzrechtlichen Vorgaben des Ministeriums für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. Die Teilnahme war freiwillig, eine schriftliche Einwilligungserklärung der Teilnehmenden und Erziehungsberechtigten liegt vor.

Insgesamt konnten vollständige Datensätze von  $N = 44$  Lehrkraft-Kind-Dyaden erhoben werden. Die Kinder waren im Mittel 8.09 Jahre alt ( $SD = 0.98$ ). 52.3 % der Stichprobe der Kinder sind weiblich. Die Lehrpersonen waren im Mittel 44.69 Jahre alt ( $SD = 8.7$ ) und überwiegend weiblich (93.2 %).

Die abhängigen Variablen bilden die Dimensionen „Nähe“ und „Konflikt“ der Student-Teacher Relationship Scale (Pianta, 2001). Als unabhängige Variablen wurden das Bindungsmuster der Kinder, ihr SÖS, Verhaltensauffälligkeiten und die Passung im Geschlecht zwischen Kind und Lehrperson erfasst.

## 2.3 Messinstrumente

### 2.3.1 Student-Teacher Relationship Scale (STRS)

Der STRS (Pianta, 2001) ist ein Beurteilungsverfahren, bei dem die Lehrperson anhand von 28 Fragen die Beziehung zu einem Kind auf einer fünfstufigen Likert-Skala einschätzt. Anhand der Dimensionen Konflikt, Nähe und Abhängigkeit wird die Beziehungsqualität durch Summierung der Rohwertpunkte abgebildet und nach einer Normwerttabelle einem Perzentil zugeordnet. In der vorliegenden Untersuchung werden die Dimensionen Nähe (Cronbachs  $\alpha = .862$ ) und Konflikt ( $\alpha = .896$ ) einbezogen, da für die Dimension Abhängigkeit die interne Konsistenz nur moderat ausfiel ( $\alpha = .534$ ) und in vorausgegangenen Studien unklare Faktorenladungen festgestellt wurden (Mayr, 2012). Hohe Werte auf der Dimension Nähe deuten darauf hin, dass die Lehrperson sich selbst als soziale Unterstützung für das Kind sieht. Hohe Werte der Dimension Konflikt deuten auf problematische Beziehungsstrukturen hin. Die Objektivität und Validität gelten für die ausgewählten Dimensionen als erfüllt (Milatz, Glüer, Harwardt-Heinecke, Kappler & Ahnert, 2014).

### 2.3.2 Strength-Difficulties-Questionnaire (SDQ)

Das SDQ (Goodman, 1997) ist ein Screeninginstrument, bei dem die Lehrkraft mittels 25 Items die Stärken und Schwächen eines Kindes einschätzt. Es ergeben sich die Skalen Emotionale Probleme, Verhaltensprobleme, Hyperaktivität, Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen und Prosoziales Verhalten. Die interne Konsistenz liegt in

der vorliegenden Studie zwischen  $\alpha = .693$  und  $.856$ . Aus den ersten vier Skalen wird der Gesamtproblemwert errechnet, der eine Zuordnung der Kinder zu „unauffällig“, „Grenzbereich“ oder „auffällig“ zulässt ( $\alpha = .742$ ) und in der vorliegenden Studie zur Operationalisierung von „Verhaltensauffälligkeit“ herangezogen wird. Die Objektivität und Validität gelten als gegeben (Klasen et al., 2000; Saile, 2007).

### **2.3.3 Sozioökonomischer Status**

Für die Erhebung des SÖS der Eltern wird auf den Index von Lampert, Kroll, Müters und Stolzenberg (2013) zurückgegriffen. Der Index setzt sich zusammen aus den Dimensionen schulische und berufliche Qualifikation, Berufsstatus und Netto-Einkommen. Den Antworten der Eltern werden Punkte zugeordnet, welche wiederum in Summe die Zuordnung zu den Kategorien niedriger, mittlerer und hoher sozioökonomischer Status ermöglichen. Die interne Konsistenz erwies sich als zufriedenstellend ( $\alpha = .790$ ).

### **2.3.4 Separation Anxiety Test (SAT)**

Mit dem SAT (Version nach Eisfeld, 2014), einem halbstandardisierten, projektiven Interviewverfahren, lassen sich anhand der verbalen Äußerungen des Kindes die primären Bindungsrepräsentationen von Grundschulkindern ermitteln, die sich den vier Bindungsmustern zuordnen lassen. In der vorliegenden Untersuchung wurden die Bindungsmuster in organisiert (sicher, unsicher-vermeidend und -ambivalent) und desorganisiert eingeteilt. Der SAT stellt ein reliables und valides Messinstrument dar (Eisfeld, 2014). In der vorliegenden Studie wurde eine Inter-Rater-Reliabilität von  $\kappa = .82$  erreicht.

## **2.4 Auswertung**

Die Überprüfung der Fragestellung und Hypothesen erfolgt anhand einer deskriptiv- und inferenzstatistischen Auswertung. Um die Unterschiede zwischen den Gruppen der unabhängigen Variablen für die abhängigen Variablen zu überprüfen, wurde eine Multivariate Varianzanalyse (MANOVA) gerechnet. Diese wird insbesondere dann empfohlen, wenn die abhängigen Variablen wie im vorliegenden Fall miteinander korrelieren. Die Varianzhomogenität ist sowohl für die Skala „Nähe“ ( $p = .80$ ) als auch „Konflikt“ ( $p = .23$ ) gegeben, ebenso die Homogenität der Kovarianzmatrizen gemäß dem Box-Test ( $p > .001$ ). Für die statistische Berechnung wurde SPSS (29.0.0.0) genutzt.

### 3 Ergebnisse

Die Skala „Konflikt“ wurde von den Lehrpersonen im Mittel mit 43.32 % bewertet (SD = 28.24, N = 44). Demnach weisen mehr als 50 % der Kinder der Normierungsstichprobe eine konflikthafte Beziehung zu ihren Lehrpersonen auf. Gleichzeitig wurde die Skala „Nähe“ im Mittel mit 38.00 % bewertet (SD = 26.13, N = 44), wonach die Beziehung zu mehr als 60 % der Kinder der Normierungsstichprobe auf der Skala „Nähe“ höher eingeschätzt wurde.

Im Rahmen der inferenzstatistischen Überprüfung der Hypothesen zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen den einzelnen Einflussfaktoren des Kindes (Geschlechterpassung, Bindungsmuster, Verhaltensauffälligkeit und SÖS) für die kombinierten abhängigen Variablen „Nähe“ und „Konflikt“. Die MANOVA zeigt jedoch einen signifikanten Unterschied auf die kombinierten abhängigen Variablen bei der Wechselwirkung zwischen dem Bindungsmuster (organisiert vs. desorganisiert) des Kindes und dem SÖS ( $F(2, 22) = 3.84, p = .037$ , partielles  $\eta^2 = .26$ , Wilks'  $\Lambda = .741$ ). Die Interaktion in der Geschlechterpassung zwischen Kind und Lehrperson und dem SÖS weist allenfalls einen Trend auf ( $F(4, 44) = 2.47, p = .058$ , partielles  $\eta^2 = .18$ , Wilks'  $\Lambda = .667$ ) (Tabelle 1).

Tabelle 1: Ergebnisse der MANOVA für die kombinierten abhängigen Variablen Nähe und Konflikt (N = 44)

Effekt	Wilks' $\Lambda$	F	Hypothese df	Fehler df	p	Partielles Eta- Quadrat
Konstanter Term	.088	114.110	2	22	.001	.912
Geschlechterpassung	.800	0.867	6	44	.527	.106
Bindung	.960	0.453	2	22	.642	.040
Verhaltensauffälligkeit	.851	0.924	4	44	.459	.077
SÖS	.926	0.433	4	44	.784	.038
Geschlechterpassung * SÖS	.667	2.469	4	44	.058	.183
Bindung * Verhaltensauffälligkeit	.970	0.342	2	22	.714	.030
Bindung * SÖS	.741	3.844	2	22	.037	.259

Anmerkungen: MANOVA = Multivariate Varianzanalyse; N = Stichprobenumfang; Wilks'  $\Lambda$  = Wilks-Lambda; F = Wert F-Test; df = Freiheitsgrad; p = Signifikanzniveau; SÖS = Sozioökonomischer Status

Post-hoc wurde für beide abhängigen Variablen eine einfaktorielle ANOVA durchgeführt, um den Unterschied zwischen der sich als signifikant erwiesenen Wechselwirkungen auf die abhängigen Variablen getrennt zu überprüfen. Es zeigt sich eine signifikante Interaktion von Geschlechterpassung und SÖS auf den wahrgenommenen Konflikt ( $F(2, 23) = 5.018, p = .016$ ) und Nähe durch die Lehrperson ( $F(2, 23) = 3.563, p = .045$ ). Die Wechselwirkung zwischen Bindung und SÖS wirkt sich ebenfalls signifikant auf die Skala „Konflikt“ ( $F(2, 23) = 7.665, p = .011$ ) und die Skala „Nähe“ ( $F(2, 23) = 4.400, p = .047$ ) aus.

Der Tukey-HSD post-hoc Test zeigte für die Skala „Konflikt“ einen signifikanten Unterschied zwischen den unauffälligen und auffälligen Kindern im SDQ,  $p = .001$  ( $M_{\text{Diff}} = -32.64, 95\% \text{-CI}[-51.48, -13.81]$ ), nicht aber zwischen den unauffälligen Kindern und denen im Grenzbereich,  $p = .611$  ( $M_{\text{Diff}} = -10.44, 95\% \text{-CI}[-37.77, 16.88]$ ), oder den Auffälligen und Kindern im Grenzbereich zu Verhaltensauffälligkeiten,  $p = .121$  ( $M_{\text{Diff}} = 22.20, 95\% \text{-CI}[-4.78, 49.18]$ ).

In Hinblick auf die Skala „Nähe“ ergab sich wiederum ein Trend zwischen den Gruppen „unauffällig“ und „auffällig“ im SDQ,  $p = .052$  ( $M_{\text{Diff}} = 20.13, 95\% \text{-CI}[-0.14, 40.40]$ ), nicht aber zwischen den Gruppen „unauffällig“ und „im Grenzbereich“,  $p = .249$  ( $M_{\text{Diff}} = 19.28, 95\% \text{-CI}[-10.13, 48.69]$ ), oder „auffällig“ und „im Grenzbereich“ zu Verhaltensauffälligkeiten,  $p = .997$  ( $M_{\text{Diff}} = -0.85, 95\% \text{-CI}[-29.89, 28.19]$ ).

Keine signifikanten Unterschiede zeigten sich im Tukey-HSD post-hoc Test für die beiden abhängigen Variablen und Kinder mit einem niedrigen, mittleren oder hohen SÖS (Tabelle 2).

Tabelle 2: Tukey-HSD post-hoc Test für den sozioökonomischen Status und die abhängigen Variablen (N = 44)

STRS	SÖS		Mittelwert- differenz	Std.- Fehler	p	95 % Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
Konflikt	niedrig	mittel	22.96	10.611	.099	-3.62	49.53
		hoch	19.60	11.181	.208	-8.40	47.60
	mittel	hoch	-3.36	7.682	.901	-22.59	15.88
Nähe	niedrig	mittel	-18.65	11.419	.252	-47.25	9.95
		hoch	-6.60	12.033	.848	-36.73	23.53
	mittel	hoch	12.05	8.267	.329	-8.65	32.76

Anmerkungen: Tukey-HSD = Tukey Honestly Significant Difference; N = Stichprobenumfang; STRS = Student-Teacher Relationship Scale; SÖS = Sozioökonomischer Status; Std.-Fehler = Standardfehler; p = Signifikanzniveau

Aufgrund der geringen Stichprobengröße in Untergruppen zur Geschlechterpassung (Kind weiblich – Lehrperson männlich  $n = 1$ , Kind männlich – Lehrperson männlich  $n = 2$ ) und der dichotomen unabhängige Variable „Bindung“ (organisiert vs. desorganisiert), wurden für diese Variablen keine Post-hoc Tests berechnet.

## 4 Diskussion

Ziel der Untersuchung war die Überprüfung, wie sich die wahrgenommene Beziehungsqualität aus Sicht der Grundschullehrer\*innen einer deutschen Stichprobe in Abhängigkeit von Merkmalen des Kindes unterscheidet. Die Qualität der pädagogischen Beziehung schätzten die Lehrpersonen im Mittel als weder besonders konflikthaft noch besonders warmherzig ein. Dieses Ergebnis einer geringen Beziehungsorientierung zur Lehrperson könnte möglicherweise darauf zurückzuführen sein, dass Beziehungen zu anderen (z. B. zu Gleichaltrigen) Vorrang gegeben wird (Lynch & Cicchetti, 1997). Aufgrund der eingeschränkten psychometrischen Güte der Skala „Abhängigkeit“ im STRS wurde diese nicht mit in die Auswertung einbezogen. Allerdings wurden so nicht alle Dimensionen der Lehrer\*in-Schüler\*in-Beziehung erfasst (Spilt & Koomen, 2022). Andererseits könnte dieses Ergebnis auch aus dem Erhebungsinstrument heraus erklärt werden. Studien zur Qualität der Lehrer\*in-Schüler\*in-Beziehung basieren dabei vorwiegend auf der Erfassung der Beziehungsqualität aus Sicht der Lehrperson anhand von Fragebögen (García-Rodríguez, Iriarte Redín & Reparaz Abaitua, 2023). Fragebögen zur Erfassung von Beziehungsaspekten stehen in der Bindungsforschung in der Kritik, da sie allenfalls Konstrukte in Abhängigkeit subjektiver Verarbeitungs- und Abwehrprozesse abbilden können (Buchheim, 2018).

Entgegen der Erwartungen unterschied sich in der vorliegenden Untersuchung die Beziehungsqualität nicht in Hinblick auf einen einzelnen Einflussfaktor auf Seiten des Kindes. Die Ergebnisse widersprechen somit vorausgegangenen Untersuchungen (z. B. Charalampous et al., 2016; Emslander et al., 2023; Lifshin, Kleinerman, Shaver & Mikulincer, 2020). Stattdessen unterschied sie sich in Abhängigkeit der Wechselwirkung zwischen dem Bindungsmuster des Kindes und dessen SÖS sowie der Wechselwirkung zwischen der Geschlechterpassung und dem SÖS. Die Ergebnisse lassen sich als ein vorsichtiger Hinweis dafür interpretieren, dass sich die Beziehungsqualität nicht in Abhängigkeit von einem Merkmal des Kindes allein, sondern durch die Interaktion von Merkmalen unterscheidet. Dies ist insofern von Bedeutung, als dass davon auszugehen ist, dass bei Schüler\*innen, bei denen mehrere Risikofaktoren für eine negative Beziehung zur Lehrperson kumulieren, mit einer höheren Wahrscheinlichkeit eine negative Beziehung ausbilden (McGrath & van Bergen, 2015). Allein im Post-hoc Test erwies sich die Beziehungsqualität zu Kindern

mit Verhaltensauffälligkeiten als signifikant konflikthafter im Vergleich zur unauffälligen Vergleichsgruppe. Die Beziehungsqualität zu Kindern ohne Verhaltensauffälligkeiten wurde tendenziell als harmonischer wahrgenommen. Dies entspricht wiederum vorausgegangenen Untersuchungen (García-Rodríguez et al., 2023; Vösgen-Nordloh et al., 2023).

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass sich Entwicklung in unterschiedlichen Systemen (z. B. Kind, Familie, Schule und Kultur) vollzieht und dass Faktoren aus einem System durch Faktoren eines anderen Systems beeinflusst werden (O'Connor & McCartney, 2007). Sowohl in Hinblick auf das Bindungsmuster des Kindes als auch auf dessen Verhaltensauffälligkeiten scheint der SÖS des Kindes eine Moderatorvariable darzustellen. Zee und Koomen (2017) fanden eine stärker wahrgenommene Nähe von Lehrpersonen zu Kindern mit einem höheren SÖS. In der vorliegenden Untersuchung konnte ein Unterschied in der Beziehungsqualität in Abhängigkeit des SÖS aufgrund der geringen Stichprobenzahl in Untergruppen im post-hoc Test nicht belegt werden. Dies gilt es in zukünftigen Untersuchungen weiter zu überprüfen und Risikogruppen zu identifizieren.

Der konstante Term erwies sich in der inferenzstatistischen Überprüfung als hoch signifikant, was darauf hindeutet, dass sich in der Modellkonstanten Einflüsse niederschlagen, die im vorliegenden Modell nicht berücksichtigt wurden. Weitere Einflussvariablen könnten sich einerseits auf Seiten des Kindes und/oder der Lehrperson finden. Aufgrund der geringen Stichprobenzahl unberücksichtigt blieb in der vorliegenden Untersuchung z. B. die Zugehörigkeit zu einer Minorität von Kind und Lehrperson, die sich in vorausgegangenen Untersuchungen als signifikante Einflussvariable erwiesen hat (z. B. Emslander et al., 2023). Weitere in der vorliegenden Untersuchung unberücksichtigte Einflussfaktoren könnten auf Seiten der pädagogischen Fachkraft zu finden sein. Zusammenfassend liefern Studien erste kausale Belege dafür, dass eine höhere Feinfühligkeit der Lehrperson zu einer qualitativ hochwertigen pädagogischen Beziehung beiträgt (Spilt & Koomen, 2022). So konnte in vergangenen Untersuchungen gezeigt werden, dass die primäre Bindungsrepräsentation bzw. die Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkraft einen Einfluss auf die Beziehungswahrnehmung und -verhalten hat (z. B. Buyse et al., 2011; Lifshin et al., 2020). Des Weiteren lassen sich Zusammenhänge zwischen dem primären Bindungsmuster und der Fähigkeit zur Empathie und Theory of Mind (Stern & Cassidy, 2018; Zeegers, Meins, Stams, Bögels & Colonesi, 2019) bzw. zur Mentalisierungsfähigkeit und Stressbelastung der Lehrperson (Schwarzer et al., 2023) belegen, die sich auf die Beziehungsgestaltung zu Kindern auswirken. Es bedarf weiterer Forschung, um Einflussfaktoren auf die Beziehungswahrnehmung und -gestaltung von pädagogischen Fachkräften zu identifizieren (Stuhlman & Pianta, 2002).

Praktische Implikationen ergeben sich insbesondere für den Beziehungsaufbau mit risikobelasteten Kindern. Lehrpersonen können hier eine risikomildernde Funktion einnehmen (Werner, 2006). Die Basis des Beziehungsaufbaus sind tägliche Interaktionen mit dem Kind (Sabol & Pianta, 2012). Das Fundament der Lehrer\*in-Schüler\*in-Beziehung bildet die Fähigkeit der Lehrperson, sensitiv und responsiv auf die kindlichen Bedürfnisse zu reagieren. Interventionsstudien konnten zeigen, dass die Reflexionsfähigkeit der Lehrperson eine Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige pädagogische Beziehung darstellt (Spilt & Koomen, 2022). Vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse sollten Lehrpersonen darin gefördert werden, die Bedürfnisse insbesondere von Kindern mit sozial-emotionalen Auffälligkeiten wahrzunehmen und entsprechend feinfühlig zu beantworten sowie das eigene Verhalten zu reflektieren. Vor diesem Hintergrund sollte zunächst ein Verständnis für die Funktion des beispielsweise aggressiven Verhaltens des Kindes als mögliche Beziehungsstrategie geschaffen werden (McGrath & van Bergen, 2015). Eine beziehungsorientierte Intervention, die auf einer hohen Feinfühligkeit und einem autonomieförderlichen Verhalten der Lehrperson basiert, stellt z. B. die Methode Banking Time (Pianta, 2000) dar. Die Methode erweist sich in Hinblick auf positive Beziehungsdimensionen und den Abbau an Verhaltensauffälligkeiten als förderlich (Neuhauser & Mohr, 2023). Das dyadische Konstrukt der Lehrer\*in-Schüler\*in-Beziehung ist weiterhin abhängig von miteinander vernetzten und interagierenden Systemen (Pianta, 2000). Der SÖS scheint eine besondere Rolle in der Wechselwirkung mit personalen Faktoren des Kindes einzunehmen. Die Sensibilität der Lehrperson für die lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder und eine milieusensible Praxis, eingebunden in eine qualitativ hochwertige Lehrer\*in-Schüler\*in-Beziehung, könnten dies bezüglich förderlicher Rahmenbedingungen bieten (Förster & Benkmann, 2023).

Limitationen der vorliegenden Studie beziehen sich vor allem auf die Stichprobengröße und Selektion der Stichprobe, die eine Generalisierung der Aussagen und differenzierte Aussagen zu Subgruppen nicht zulassen. Zudem wurden die sozial-emotionalen Auffälligkeiten und die Beziehungsqualität ausschließlich durch die Lehrperson erhoben, wodurch es zu Verzerrungen in den Ergebnissen gekommen sein könnte, indem die Beziehung zu Kindern mit Auffälligkeiten als konflikthafter eingeschätzt wurde. In vorausgegangenen Studien erwies sich zudem die gemessene Beziehungsqualität abhängig von der beurteilenden Person (z. B. Knowles, Murray, Gau & Toste, 2020; Vösgen et al., 2023) und nicht reziprok zueinander (Gregoriadis, Vatou, Tsigilis & Grammatikopoulos, 2022). Dies spricht dafür, die Qualität pädagogischer Beziehungen als dyadisches Konstrukt zukünftig multiperspektivisch zu erfassen und Verzerrungen zu vermeiden, indem objektivere oder andere Beurteilungsquellen einbezogen werden (Roorda et al. 2011).



## Literatur

- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamp, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, 664-679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Ainsworth, M., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781315802428>
- Aldrup, K. (2017). The teacher-student relationship is beneficial for both sides: Associations with students' school adjustment and teachers' occupational well-being. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:8-diss-220671> [31.07.2024].
- Beez, A. & Julius, H. (2013). Bindungstheoretisch basierte Beobachtungen von Lehrerverhalten in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. *Heilpädagogische Forschung*, 39 (1), 26-36.
- Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70 (11), 560-571. <https://doi.org/10.25656/01:25147>
- Bosmans, G., Bakermans-Kranenburg, M. J., Vervliet, B., Verhees, M. W. F. T. & van Ijzendoorn, M. H. (2020). A learning theory of attachment: Unraveling the black box of attachment development. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 113, 287-298. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.03.014>
- Bowlby, J. (2006). *Bindung*. München: Reinhardt.
- Buchheim, A. (2018). Bindungstheorie und Bindungsdiagnostik. In A. Gumz & S. Hörz-Sagstetter (Hrsg.), *Psychodynamische Psychotherapie in der Praxis* (S. 287-295, 1. Aufl.). Basel: Beltz.
- Buyse, E., Verschueren, K. & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development*, 20 (1), 33-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x>
- Charalampous, K., Kokkinos, C. M., Apota, E., Iliadou, A., Iosifidou, M., Moysidou, S. & Vriza, E. (2016). Pre-adolescents' representations of multiple Attachment relationships: The role of perceived teacher interpersonal behaviour. *Learning Environments Research*, 19 (1), 63-86. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9196-z>
- Comodari, E. (2013). Preschool teacher attachment and attention skills. *SpringerPlus*, 2 (1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/2193-1801-2-673>
- Eisfeld, M. (2014). *Bindung und IQ* (Dissertation). Rostock: Universität Rostock.
- Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S., Fischbach, A. & Scherer, R. (2023). Teacher-student relationships and student outcomes: A systematic review of meta-analyses and second-order meta-analysis. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.31234/osf.io/qxntb> [31.07.2024].
- Förster, M. & Benkmann, R. (2023). Habitus, kulturelle Passung und Schwerpunkt Lernen – Ein bildungssoziologischer Beitrag zur milieusensiblen Sozialraumorientierung in der inklusiven Schule. In S. Schuppener, N. Leonhardt & R. Kruschel (Hrsg.), *Inklusive Schule im Sozialraum* (S. 37-51). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-42158-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-42158-8_3)
- Fremmer-Bombik, E. (2009). Internale Arbeitsmodelle von Bindung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 109-119, 5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- García-Rodríguez, L., Iriarte Redín, C. & Reparaz Abaitua, C. (2023). Teacher-student attachment relationship, variables associated, and measurement: A systematic review. *Educational Research Review*, 38, 100488. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100488>
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (5), 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Gregoriadis, A., Vatou, A., Tsigilis, N. & Grammatikopoulos, V. (2022). Examining the reciprocity in dyadic teacher-child relationships: One-with-many multilevel design. *Frontiers in Education*, 6, 1-12. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.811934>

- Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H., Steele, R. D. & Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for children's social competence with peers: A meta-analytic study. *Attachment & Human Development*, 16 (2), 103-136. <https://doi.org/10.1080%2F14616734.2014.883636>
- Groh, A. M., Fearon, R. P., van Ijzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J. & Roisman, G. I. (2017). Attachment in the early life course: Meta-analytic evidence for its role in socioemotional development. *Child Development Perspectives*, 11 (1), 70-76. <https://doi.org/10.1111/cdep.12213>
- Groh, A. M. & Narayan, A. J. (2019). Infant attachment insecurity and baseline physiological activity and physiological reactivity to interpersonal stress: A meta-analytic review. *Child Development*, 90 (3), 679-693. <https://doi.org/10.1111/cdev.13205>
- Groh, A. M., Roisman, G. I., van Ijzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J. & Fearon, R. P. (2012). The significance of insecure and disorganized attachment for children's internalizing symptoms: A meta-analytic study. *Child Development*, 83 (2), 591-610. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01711.x>
- Holdaway, A. S. & Becker, S. P. (2018). Children's sleep problems are associated with poorer student-teacher relationship quality. *Sleep Medicine*, 47, 100-105. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2017.12.001>
- Justice, L. M., Cottone, E. A., Mashburn, A. & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Relationships between teachers and preschoolers who are at risk: Contribution of children's language skills, temperamentally based attributes, and gender. *Early Education and Development*, 19 (4), 600-621. <https://doi.org/10.1080/10409280802231021>
- Klasen, H., Woerner, W., Wolke, D., Meyer, R., Overmeyer, S., Kaschnitz, W., Rothenberger, A. & Goodman, R. (2000). Comparing the german versions of the strengths and difficulties questionnaire (sdq-deu) and the child behavior checklist. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9 (4), 271-276. <https://doi.org/10.1007/s007870070030>
- Knowles, C., Murray, C., Gau, J. & Toste, J. R. (2020). Teacher-student working alliance among students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38 (6), 753-761. <https://doi.org/10.1177/0734282919874268>
- Laet, S. de, Doumen, S., Vervoort, E., Colpin, H., van Leeuwen, K., Goossens, L. & Verschueren, K. (2014). Transactional links between teacher-child relationship quality and perceived versus sociometric popularity: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 85 (4), 1647-1662. <https://doi.org/10.1111/cdev.12216>
- Lampert, T., Kroll, L., Müters, S. & Stolzenberg, H. (2013). Messung des sozioökonomischen Status in der Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 56 (5-6), 631-636. <https://doi.org/10.1007/s00103-012-1663-4>
- Langer, J. (2019). *Bindung in der Schule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lifshin, U., Kleinerman, I. B., Shaver, P. R. & Mikulincer, M. (2020). Teachers' attachment orientations and children's school adjustment: Evidence from a longitudinal study of first graders. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37 (2), 559-580. <https://doi.org/10.1177/0265407519874881>
- Lisonbee, J. A., Mize, J., Payne, A. L. & Granger, D. A. (2008). Children's cortisol and the quality of teacher-child relationships in child care. *Child Development*, 79 (6), 1818-1832. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01228.x>
- Lynch, M. & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35 (1), 81-99. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00031-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00031-3)
- Mastromatteo, L. Y., Zaccoletti, S., Mason, L. & Scrimin, S. (2021). Physiological responses to a school task: The role of student-teacher relationships and students' emotional appraisal. *The British Journal of Educational Psychology*, 91 (4), 1146-1165. <https://doi.org/10.1111/bjep.12410>
- Mayr, T. (2012). Zur Erfassung von Erzieherin-Kind-Beziehungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59 (2), 132-145. <https://doi.org/10.2378/peu2012.art11d>
- McGrath, K. F. & van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>

- Milatz, A., Glüer, M., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G. & Ahnert, L. (2014). The student–teacher relationship scale revisited: Testing factorial structure, measurement invariance and validity criteria in german-speaking samples. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (3), 357-368. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.003>
- Neuhauser, A. & Mohr, L. (2023). Banking time. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29 (4), 40-49. <https://doi.org/10.57161/z2023-04-07>
- Nivison, M., Caldo, P. D., Magro, S. W., Raby, K. L., Groh, A. M., Vandell, D. L., Booth-Laforce, C., Fraley, R. C., Carlson, E. A., Simpson, J. A. & Roisman, G. I. (2023). The predictive validity of the strange situation procedure: Evidence from registered analyses of two landmark longitudinal studies. *Development and Psychopathology*, 1-17. <https://doi.org/10.1017/S0954579423001487>
- Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7 (3), 177-197. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2007). Examining teacher–child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44 (2), 340-369. <https://doi.org/10.3102/0002831207302172>
- Oliveira, P. & Fearon, R. P. (2019). The biological bases of attachment. *Adoption & Fostering*, 43 (3), 274-293. <https://doi.org/10.1177/0308575919867770>
- Pianta, R. C. (2000). *Enhancing relationships: Between children and teachers* (2. print). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *The student-teacher relationship scale*. Charlottesville: University of Virginia.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81 (4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rydell, A.-M., Bohlin, G. & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment & Human Development*, 7 (2), 187-204. <https://doi.org/10.1080/14616730500134282>
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child-relationships. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Saile, H. (2007). Psychometrische Befunde zur Lehrerversion des "Strengths and Difficulties Questionnaire" (SDQ-L). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (1), 25-32. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.1.25>
- Schneider, B. H., Atkinson, L. & Tardif, C. (2001). Child–parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, 37 (1), 86-100. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.1.86>
- Schneider, S., Wettstein, A., Jenni, G., Kuehne, F., Holtforth, M. & La Marca, R. (2021). Association between hair cortisol concentration and teacher-student-relationship. *Psychoneuroendocrinology*, 131, 1-35. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2021.105518>
- Schwarzer, N.-H., Dietrich, L., Gingelmaier, S., Nolte, T., Bolz, T. & Fonagy, P. (2023). Mentalizing partially mediates the association between attachment insecurity and global stress in preservice teachers. *Frontiers in Psychology*, 14, 1204666. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1204666>
- Skalická, V., Belsky, J., Stenseng, F. & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student-teacher relationship and children's behavioral problems: Moderation by child-care group size. *Child Development*, 86 (5), 1557-1570. <https://doi.org/10.1111/cdev.12400>
- Solomon, J., George, C. & Jong, A. de. (1995). Children classified as controlling at age six: Evidence of disorganized representational strategies and aggression at home and at school. *Development and Psychopathology*, 7, 447-463. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006623>
- Spilt, J. L. & Koomen, H. M. Y. (2022). Three decades of research on individual teacher-child relationships: A chronological review of prominent attachment-based themes. *Frontiers in Education*, 7, 1-19. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.920985>
- Sroufe, L. & Fleeson, J. (1990). The coherence of family relationships. In R. A. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relationships within families: Mutual influences* (pp. 27-47). Oxford: Oxford University Press.

- Stern, J. A. & Cassidy, J. (2018). Empathy from infancy to adolescence: An attachment perspective on the development of individual differences. *Developmental Review*, 47, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.09.002>
- Stuhlmán, M. W. & Pianta, R. C. (2002). Teacher's narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31 (2), 148-163. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086148>
- Thijs, J., Westhof, S. & Koomen, H. (2012). Ethnic incongruence and the student-teacher relationship: The perspective of ethnic majority teachers. *Journal of School Psychology*, 50 (2), 257-273. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.004>
- Valdebenito, S., Speyer, L., Murray, A. L., Ribeaud, D. & Eisner, M. (2022). Associations between student-teacher bonds and oppositional behavior against teachers in adolescence: A longitudinal analysis from ages 11 to 15. *Journal of Youth and Adolescence*, 51 (10), 1997-2007. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01645-x>
- van Ijzendoorn, M. H., Sagi, A. & Lambermon, M. W. E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992 (57), 5-24. <https://doi.org/10.1002/cd.23219925703>
- Verschueren, K. (2015). Middle childhood teacher-child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. *New Directions for Child and Adolescent Development* 148, 77-91. <https://doi.org/10.1002/cad.20097>
- Verschueren, K. & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child-relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 205-211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Vösgen, M., Bolz, T., Casale, G., Hennemann, T. & Leidig, T. (2023). Diskrepanzen in der Lehrkraft- und Schüler:innenwahrnehmung der dyadischen Beziehung und damit verbundene Unterschiede der psychosozialen Probleme an Förderschulen für Emotionale und soziale Entwicklung, Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE, 5 (5), 104-123. <https://doi.org/10.25656/01:26906>
- Vösgen-Nordloh, M., Leidig, T., Koomen, H., Casale, G., Hennemann, T. & Bolz, T. (2023). How relevant is teacher- and student-perceived relationship quality for mental health in special and regular schools? *Empirische Sonderpädagogik* 15 (3), 252-274. <https://doi.org/10.25656/01:29029>
- Werner, E. (2006). Protective factors and individual resilience. In S. Meisels & J. Schonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 97-116, 2. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Williford, A. P., Carter, L. M. & Pianta, R. C. (2016). Attachment and school readiness. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (pp. 966-982) (3rd Ed.). New York: Guilford Publications.
- Zee, M., de Bree, E., Hakvoort, B. & Koomen, H. M. (2020). Exploring relationships between teachers and students with diagnosed disabilities: A multi-informant approach. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 101101. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101101>
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology*, 64, 43-60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.007>
- Zeegers, M. A., Meins, E., Stams, G.-J. J., Bögels, S. M. & Colonnesi, C. (2019). Does attachment security predict children's thinking-about-thinking and thinking-about-feeling? A meta-analytic review. *Developmental Review*, 54, 100885. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100885>

## Autorinnen

Dr. Janet Langer, Universität Rostock, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation

Ronja Bohnenkamp, Universität Rostock, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation

Korrespondenz an: [janet.langer@uni-rostock.de](mailto:janet.langer@uni-rostock.de)

## Impressum

### **Empirische Pädagogik**

Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung

ISSN 0931-5020

Verlag Empirische Pädagogik

Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz

Telefon: +49 6341 280 32180; Telefax: +49 6341 280 32166

E-Mail: [ep@vep-landau.de](mailto:ep@vep-landau.de)

Homepage: [www.vep-landau.de](http://www.vep-landau.de)

### **Beirat**

Roland Arbinger (Landau), Susanne Buch (Wuppertal), Monika Buhl (Heidelberg), Marten Clausen (Duisburg), Andreas Frey (Mannheim), Julia Fluck (Aachen), Michaela Gläser-Zikuda (Erlangen-Nürnberg), Reinhold S. Jäger (Landau), Gisela Kammermeyer (Landau), Katharina Maag Merki (Zürich), Jörn Sparfeldt (Saarbrücken), Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Mainz).

### **Redaktion**

Gabriele E. Dlugosch, Ingmar Hosenfeld, Heike Liepelt, Tamara Nold, Sarah Poersch, Michael Zimmer-Müller.

### **Beiträge**

Die Empirische Pädagogik veröffentlicht Beiträge zu folgenden Rubriken: Originalarbeiten, Forschungsmethoden, Forum, Historische Seite und Rezensionen. Beiträge nimmt die Redaktion entgegen.

### **Manuskriptgestaltung**

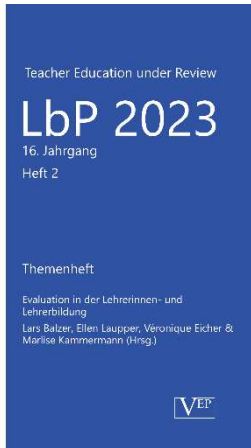
Die aktuellen Autorenrichtlinien finden Sie auf unserer Webseite unter [www.vep-landau.de/publizieren/](http://www.vep-landau.de/publizieren/). Abgabe des Manuskripts per E-Mail als Word- oder pdf-Datei an: [ep@vep-landau.de](mailto:ep@vep-landau.de).

### **Open Access**

Die Konditionen zur Publikation als Open Access finden Sie auf unserer Webseite unter [www.vep-landau.de/publizieren/](http://www.vep-landau.de/publizieren/).

### **Erscheinungsweise/Preis**

Die Zeitschrift erscheint viermal jährlich. Der Bezugspreis beträgt € 60.00/Jahr zzgl. Porto. Kündigung bis spätestens 8 Wochen vor Jahresende.



## Lehrerbildung auf dem Prüfstand Teacher Education under Review

Beiträge zur Lehrerbildung mit Hilfe empirischer Untersuchungen, Analysen und Diskussionen

ISSN 1867-2779

Zwei Hefte pro Jahr, € 40.00/Jahr (zzgl. Versandkosten); Einzelhefte ab € 15.90;

Digitale Versionen sind als DRM-freies PDF über den Shop (<https://www.vep-landau.de>) erhältlich

Wir bieten die Möglichkeit, einzelne Beiträge oder ganze Hefte als Open Access zu publizieren. Details unter [www.vep-landau.de/publizieren/](http://www.vep-landau.de/publizieren/)

### Letzte Themenhefte

#### Jahrgang 16 (2023)

- ▶ Balzer, L., Laupper, E., Eicher, V. & Kammermann, M. (Hrsg.). (2023). Evaluation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 16 (2), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. ISBN 978-3-944996-95-0. <https://doi.org/10.62350/GHBH7658> **OPEN ACCESS**

#### Jahrgang 15 (2022)

- ▶ Schaper, N. & Vogelsang, C. (Hrsg.). (2022). Erfassung und Förderung von Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung. (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 15 (1), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. ISBN 978-3-944996-86-8. **OPEN ACCESS**

#### Jahrgang 14 (2021)

- ▶ Stadler-Altman, U. (Hrsg.). (2021). Digitale Lehrerbildung. (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 14 (1), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. ISBN 978-3-944996-77-6. **OPEN ACCESS**



Empirische Pädagogik · 2024 · 38 (2)

Leno Marie Staab & Anna Kirchner (Hrsg.)  
 Intersektionale Pädagogik. Perspektiven  
 auf die Bedeutung von Intersektionalität  
 für erziehungswissenschaftliche  
 Handlungsfelder – Eine Einführung

## Empirische Pädagogik

Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung

ISSN 0931-5020

Vier Hefte pro Jahr, € 60.00/Jahr (zzgl. Versandkosten); Einzelhefte ab € 13.90;

Digitale Versionen sind als DRM-freies PDF über den Shop (<https://www.vep-landau.de>) erhältlich

Wir bieten die Möglichkeit, einzelne Beiträge oder ganze Hefte als Open Access zu publizieren. Details unter [www.vep-landau.de/publizieren/](http://www.vep-landau.de/publizieren/)

### Letzte Themen- und Sonderhefte

#### Jahrgang 38 (2024)

- ▶ Staab, L. M. & Kirchner, A. (Hrsg.). (2024). Intersektionale Pädagogik. Perspektiven auf die Bedeutung von Intersektionalität für erziehungswissenschaftliche Handlungsfelder – Eine Einführung. (Empirische Pädagogik, 38 (2), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. ISBN 978-3-944996-98-1. <https://doi.org/10.62350/SGFI5563> **OPEN ACCESS**
- ▶ Happ, R., Kögler, K., Schmidt, J. & Egloffstein, M. (Hrsg.). (2024). Lehren und Lernen mit und über Künstliche Intelligenz in der Aus- und Weiterbildung (Empirische Pädagogik, 38 (1), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. ISBN 978-3-944996-97-4. <https://doi.org/10.62350/RZIP62023> **OPEN ACCESS**

#### Jahrgang 37 (2023)

- ▶ Wildemann, A. & Bien-Miller, L. (Hrsg.). (2023). Conceptual Change in sprachlichen Lehr-Lern-Kontexten. (Empirische Pädagogik, 37 (4), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. ISBN 978-3-944996-96-7. <https://doi.org/10.62350/OENZ2623> **OPEN ACCESS**
- ▶ Mägdefrau, J., Köstler, V. & Caspari-Sadeghi, S. (Hrsg.). (2023). Action Research in der Hochschullehre: Methoden und Befunde (Empirische Pädagogik, 37 (3), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. ISBN 978-3-944996-91-2. **OPEN ACCESS**

## Editorial

- Nicola-Hans Schwarzer, Pierre-Carl Link, Noëlle Behringer & Agnes Turner: Bindung und Mentalisieren als Aspekte wirksamer pädagogischer Handlungs- und Beziehungskompetenz

## Thementeil

- Antonia Dinzinger, Carmen Wusatiuk, Vivian Schulz & Beate Priewasser: Stressprävention in der Elementarpädagogik: Mentalisieren und Bindung als Ressourcen im pädagogischen Alltag
- Daniela Mayer, Julia Berkic, Erik Danay & Fabienne Becker-Stoll: Mentalisieren von pädagogischen Fachkräften in der Kindertagesbetreuung: Der Einfluss von Bindung und emotionaler Belastung
- Mona Schwenk & Paula Dees: Mentalisierung und Erlebnispädagogik: Eine Interventionsstudie im Prä-Post-Design
- Andreas Jensen: Über Erleben forschen: Szenisches Verstehen und Mentalisieren in Forschungsgesprächen mit Geflüchteten in aufenthaltsrechtlicher Unsicherheit
- Melanie Henter, Teresa Beier, Valentina Späth & Andrea Dlugosch: Bindungsrepräsentation und Mentalisierungskapazität von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften im Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung
- Janet Langer & Ronja Bohnenkamp: Pädagogische Beziehungen aus Sicht von Lehrpersonen und kindliche Einflussfaktoren

# VEP

[www.vep-landau.de](http://www.vep-landau.de)

ISSN 0931-5020

ISBN 978-3-944996-99-8



9 783944 996998