pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Langer, Janet

Selbstreflexion im Kontext bindungsgeleiteter Pädagogik

Dietrich, Lars [Hrsg.]; Fickler-Stang, Ulrike [Hrsg.]; Hofman, Josef [Hrsg.]; Zimmermann, David [Hrsg.]: Professionelle Selbstreflexion im Hochschulstudium. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 62-71. - (Dialog Erziehungshilfe)

Quellenangabe/ Reference:
Langer, Janet: Selbstreflexion im Kontext bindungsgeleiteter Pädagogik - In: Dietrich, Lars [Hrsg.]; Fickler-Stang, Ulrike [Hrsg.]; Hofman, Josef [Hrsg.]; Zimmermann, David [Hrsg.]: Professionelle Selbstreflexion im Hochschulstudium. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 62-71 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-368532 - DOI: 10.25656/01:36853; 10.35468/6248-05

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-368532
https://doi.org/10.25656/01:36853

in Kooperation mit / in cooperation with:

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Janet Langer

Selbstreflexion im Kontext bindungsgeleiteter Pädagogik

Abstract

Die Qualität pädagogischer Beziehungen beeinflusst maßgeblich die Entwicklung von Kindern. Die Forschung verweist auf eine Transmission von Bindung seitens der Kinder und dazu komplementäre Reaktionen der Lehrpersonen. Um negative Entwicklungskreisläufe zu durchbrechen, bedarf es ausgeprägter bindungsmusterspezifischer Feinfühligkeit. Selbstreflexion wird als zentrale Kompetenz verstanden, um eigene biographische Anteile in Beziehungsinteraktionen bewusst zu machen und intuitive, problematische Reaktionsmuster zu hinterfragen. Der Beitrag stellt methodische Zugänge zur impliziten Förderung der Selbstreflexion über Fallarbeit im universitären Kontext vor. Zukünftige Forschung soll die Wirksamkeit empirisch überprüfen und den Transfer in praktisches Handeln untersuchen.

Schlüsselwörter: Bindung, Fallarbeit, Feinfühligkeit, Lehrenden-Lernenden-Beziehung

doi.org/10.35468/6248-05

1 Einleitung

Es besteht ein breiter Konsens darüber, dass die Qualität der pädagogischen Beziehung einen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern hat. Metaanalysen zeigen signifikante Zusammenhänge zwischen der Qualität pädagogischer Beziehungen und schulischen Leistungen, sowie mit Selbstregulation, Motivation und dem allgemeinen Wohlbefinden von Lernenden, insbesondere für sozial benachteiligte Schüler:innen, Schüler:innen mit Unterstützungsbedarfen und psychischen Problemen (Di Lisio et al., 2025; Emslander et al., 2025). Darüber hinaus bestehen gesicherte Verbindungen zur sozial-emotionalen Entwicklung (Endedijk et al., 2022; Magro et al., 2024; Skalická et al., 2015). Negative Lehrenden-Lernenden-Beziehungen sind mit physiologischer Stressverarbeitung (Mastromatteo et al., 2021), psychosomatischen Symptomen (Holdaway & Becker, 2018) und Verhaltensauffälligkeiten assoziiert (Keane et al., 2023). Auch für Lehrpersonen haben qualitätsvolle Beziehungen positive Effekte (Aldrup, 2017).
Sichere, bindungsähnliche pädagogische Beziehungen können bei unsicheren Bindungserfahrungen kompensatorisch wirken (Buyse et al., 2011). Studien zeigen, dass Schüler:innen mit Förderbedarf in der sozial-emotionalen Entwicklung häufiger von Bindungstraumata betroffen sind und unsichere Bindungsmuster aufweisen (Dees & Schwarzer, 2023; Julius, 2009). Um qualitativ hochwertige Lehrenden-Lernenden-Beziehungen zu diesen Lernenden zu etablieren, ist bindungsmusterspezifisch feinfühliges Verhalten erforderlich.

2 Bindungstheoretische Grundlagen pädagogischer Beziehungen

Die Qualität der pädagogischen Beziehung basiert maßgeblich auf der Qualität der Eltern-Kind-Bindung (Rydell et al., 2005). Die Entwicklung des Bindungsverhaltenssystems wird durch die Interaktion mit den Bezugspersonen geprägt, wobei die Reaktionen auf die Signale des Kindes eine wesentliche Rolle spielen (Bosmans et al., 2020). Diese Erfahrungen werden im inneren Arbeitsmodell von Bindung gespeichert (Bowlby, 1969/2006). In Abhängigkeit von den Fürsorgeerfahrungen des Kindes lassen sich vier Bindungsstile unterscheiden: sicher, unsicher-vermeidend, -ambivalent und -desorganisiert (Ainsworth et al., 1978; Solomon et al., 1995).
Die frühen Bindungsmuster finden ihre Entsprechungen im Erwachsenenalter in einem sicher-autonomen, unsicher-distanzierten, -präokkupierten und unverarbeiteten Bindungsstatus (Gloger-Tippelt, 2012). Ähnlich wie das Bindungsverhaltenssystem scheint auch das Fürsorgeverhaltenssystem vorwiegend über evolutionär ältere, subkortikale Gehirnstrukturen gesteuert zu werden (Lenzi et al., 2015). Dies ermöglicht eine schnelle, zumeist unbewusste und emotionale Reaktion auf das Bindungssignal und -verhalten des Kindes. Dieses Phänomen wird von Papoušek und Papoušek (1981) als intuitives elterliches Verhalten bezeichnet. Es ist darauf ausgerichtet, Stress und Unwohlsein bei Kindern zu reduzieren (George & Solomon, 2008). Gleichzeitig scheint das Fürsorgeverhaltenssystem einen Antagonismus zum Stressverhaltenssystem darzustellen, da die damit einhergehenden Verhaltensweisen (Kampf und Flucht vs. Nähe und Geborgenheit) nicht gleichzeitig gezeigt werden können (Kobak & Madsen, 2008).
Das intuitive Fürsorgeverhalten ist nach Julius et al. (2020) unter optimalen Bedingungen auf die sichere Bindung des Kindes ausgerichtet. Dieses Fürsorgeverhalten ist der Bindungsfigur jedoch nur zugänglich, wenn ihr Zugang zur Intuition erhalten geblieben ist. Untersuchungen zeigen, dass persönliche Bindungs- und Fürsorgeerfahrungen einen signifikanten Einfluss auf die Qualität des Fürsorgeverhaltens haben (van Ijzendoorn, 1995). Neuere Studien verweisen auf den bedeutsamen Einfluss der Mentalisierungsfähigkeit auf die Feinfühligkeit der

Bindungsperson (Stuhrmann et al., 2022). Fürsorgestile lassen sich nach dem Grad der Feinfühligkeit in einen flexiblen, distanzierten, vagen und desorganisierten Fürsorgestil einteilen (George & Solomon, 2008). Feinfühligkeit wird definiert als die Fähigkeit, die Bindungssignale des Kindes wahrzunehmen und richtig zu interpretieren (Sensitivität) sowie angemessen und ggf. prompt darauf zu reagieren (Responsivität) (Ainsworth et al., 1974/2003). Flexibles Fürsorgeverhalten und eine hohe Mentalisierungsfähigkeit der Bindungsfigur sind mit dem sicheren Bindungsmuster auf Seiten des Kindes assoziiert bzw. sagen dieses voraus (Pederson et al., 2014; Slade et al., 2005; van Ijzendoorn, 1995).

3 Transmission von Bindung im Kontext pädagogischer Beziehungen

Wenn Lehrpersonen zeitweilig die Funktion des sicheren Hafens und der sicheren Basis übernehmen, können sie eine Bindungsfigur für das Kind im schulischen Kontext darstellen (Williford et al., 2016). Verhalten sie sich darüber hinaus für einen gewissen zeitlichen Rahmen konsistent, vorhersagbar, einfühlsam und zeigen emotionalen Einsatz, erfüllen sie die Kriterien einer sicheren Bindungsfigur (van Ijzendoorn et al., 1992).

Allerdings scheint der Mechanismus der Transmission von Bindung gerade bei unsicher gebundenen Lernenden der Herstellung solcher qualitativ hochwertigen Sozialbeziehungen entgegenzustehen (Langer, 2019). Das Kind überträgt das internale Arbeitsmodell und damit verbundene Emotionen, 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 (Langer, 2019). Die Qualität der Eltern-Kind-Bindung in der frühen Kindheit korreliert in einer Metaanalyse in einem kleinen bis mittleren Ausmaß signifikant mit der Beziehungsqualität zur pädagogischen Fachkraft ($r = .14$ und $r = .35$, Ahnert et al., 2006).

Die Transmission von Bindung von Seiten der Kinder wäre für die pädagogische Beziehung nicht von Relevanz, würden sich Lehrpersonen nicht komplementär verhalten und dadurch unsichere Bindungsmuster von Lernenden und die damit einhergehenden Risiken verstärken. Untersuchungen deuten darauf hin, dass durch das Verhalten des Kindes eine Reaktion auf Seiten der Bezugsperson hervorgerufen wird, die den Erwartungen des Kindes entspricht (Beetz & Julius, 2013; Langer, 2019; Lynch & Cicchetti, 1997). Demnach vermittelt das Kind über Bindungssignale und -verhalten Auslöse- und Rückkopplungsprozesse, die zu intuitiven, den Erfahrungen der Kinder entsprechenden Reaktionen der Lehrperson führen. Das Fürsorgeverhalten von Bezugspersonen mit einer flexiblen Fürsorgestrategie ist auf die Signale und das Verhalten einer sicheren Bindung ausgerichtet. Obgleich dies einen optimalen Interaktionskreislauf bei einem sicher gebundenen Kind darstellt, ist das Fürsorgeverhalten, das versucht, das Kind mittels emotionaler und physischer Nähe zu regulieren, nicht optimal auf die Signale der unsicher-vermeidenden und -ambivalenten Bindung ausgerichtet (ausführlich in Julius et al., 2020; Langer, 2019). Das Verhalten eines Kindes, das eine unsicher-desorganisierte Bindung aufweist, versucht die Lehrperson beispielsweise über aggressive Kontrolle zu kontrollieren. Anstelle des Fürsorgeverhaltens werden dadurch intuitiv Stress und das Kampf- und Fluchtverhaltenssystem der Lehrperson aktiviert. In der Folge reagiert die Lehrperson mit Gegenangriffen oder Vermeidungsstrategien, was zu konflikthaften Interaktionen mit den Lernenden führt (Langer, 2019).

Des Weiteren kann der Zugang zum intuitiven Fürsorgeverhalten durch eigene unsichere Bindungs- und Fürsorgeerfahrungen verdeckt sein, was zu einer alternativen Manifestation des Kreislaufs führt. Eine pädagogische Fachkraft, die eine distanzierte Fürsorgestrategie anwendet und selbst chronische Zurückweisung erfahren hat, zeigt demnach von vornherein

doi.org/10.35468/6248-05

eine geringere Sensitivität für die Bindungssignale der Kinder und wehrt Nähe ab (Langer, 2019). Zusammenfassend liefern Studien jedoch erste kausale Belege dafür, dass eine höhere Feinfühligkeit der Lehrperson zu einer qualitativ hochwertigen pädagogischen Beziehung beiträgt (Spilt & Koomen, 2022). Es konnte nachgewiesen werden, dass die primäre Bindungsrepräsentation bzw. die Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkraft einen Einfluss auf die Beziehungswahrnehmung und das Beziehungsverhalten hat (Buyse et al., 2011; Lifshin et al., 2020). Darüber hinaus bestehen Zusammenhänge zwischen dem primären Bindungsmuster, der Mentalisierungsfähigkeit und der Stressbelastung der Lehrperson (Schwarzer et al., 2023), die sich wiederum auf die Beziehungsgestaltung zu Kindern auswirken.
Ein wesentliches Ziel bindungsgeleiteter Pädagogik besteht daher in der Reflexion der eigenen Anteile bei der Transmission von Bindung und der pädagogischen Beziehungsgestaltung. Im Folgenden soll dargelegt werden, unter welchen Voraussetzungen dies in Lehr- und Lernkontexten sensibel gelingen kann.

4 Förderung der Sensitivität und Responsivität in pädagogischen Interaktionen

4.1 Selbstreflexion im Kontext bindungsgeleiteter Pädagogik

Bindungsgeleitete pädagogische Interventionen basieren in erster Linie auf der bewussten Reflexion der Beziehung sowie des internalen Arbeitsmodells zu einem spezifischen Kind. Ein Beispiel hierfür stellt das LLInc (Leerkracht-Leerling Interactie Coaching) auf der Basis des Teacher Relationship Interviews (TRI, Pianta, 1997) dar, in dem Lehrpersonen angeregt werden, über ihre Emotionen, Kognitionen und ihr Verhalten gegenüber ausgewählten Lernenden zu reflektieren. Bosman et al. (2021) konnten zeigen, dass die Reflexion des Beziehungsmodells in einer quasi-experimentellen Studie kurzfristig zu einer von Nähe geprägten (d = -.40) und weniger konfliktreichen Lehrenden-Lernenden-Beziehung (d = .24) und höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (d = .30 und .49) der Lehrpersonen führt. Allerdings erwiesen sich diese Effekte nach Abschluss der Intervention nicht als stabil.
Mittlerweile existiert eine Vielzahl an gut evaluierten bindungsbasierten *verhaltensorientierten* Programmen zur Förderung der Eltern-Kind-Bindung für unterschiedliche Zielgruppen mit geringen bis mittleren Effekten. Im Rahmen einer Metaanalyse konnte festgestellt werden, dass durch ein zielgerichtetes Training des Erkennens und Verstehens der Bindungssignale und des -verhaltens der Kinder die Sensitivität der Bindungspersonen erhöht wird. In der Folge wird auch die Responsivität im Umgang mit den Kindern gesteigert (Cohens d = 0.33). Das übergeordnete Ziel besteht in der Etablierung einer sicheren Bindung zum Kind (d = 0.20, Bakermans-Kranenburg et al., 2003). Dies trifft gleichermaßen auf Eltern mit unsicheren Bindungserfahrungen und Fürsorgemustern zu. In diesem Zusammenhang hat sich in einer Metaanalyse basierend auf randomisierten kontrollierten Studien das Training mit Videoaufnahmen als geeignet erwiesen, bei dem das Erkennen der Signale des Kindes und die Reflexion der eigenen Fürsorgeverhaltensweisen im Vordergrund stehen (d = 0.47, van Ijzendoorn et al., 2023).
In Anlehnung an diese verhaltensorientierten Eltern-Kind-Interventionen existieren mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum bindungsgeleitete Interventionsmaßnahmen für die Gestaltung sekundärer bindungsartiger Beziehungen im pädagogischen Kontext, die erste positive Evaluationsergebnisse erzielen (Langer et al., 2024; Neuhauser & Mohr, 2023). Das CARE-Programm dient in diesem Beitrag als Beispiel. Im Rahmen einer metaanalytischen Auswertung von Einzelfallstudien ergaben sich starke Effekte der lehrendenzentrierten Intervention auf das sichere Bindungsverhalten der Kinder (SDM = 0.80, Langer et al., 2024).

Gemäß Julius et al. (2020) werden Studierende in universitären Seminaren für die bindungsgeleitete Pädagogik auf der realen Interaktionsebene geschult. Das Ziel dieser spezifischen Interventionsebene besteht in der Förderung zweier Aspekte. Erstens wird das Verständnis für die Erwartungen, Emotionen und das Verhalten des Kindes vor dem Hintergrund seines internalen Arbeitsmodells von Bindung (Sensitivität) angestrebt. Zweitens wird das bindungsmusterspezifisch feinfühlige Verhalten gegenüber einem Kind (Responsivität) gefördert (Julius et al., 2020). Die Reflexion des kindlichen Verhaltens und Erlebens sowie der eigenen Reaktionen ist dabei zentral. Lehramtsstudierende sollen darin geschult werden, Situationen bewusst wahrzunehmen, zu beobachten, zu beschreiben und zu reflektieren.
Selbstreflexion in diesem Zusammenhang hat das mentale Modell von Beziehungen, d. h. die Bindungsrepräsentation in all ihren Facetten zum Gegenstand. Beziehungsinteraktionen mit Lernenden sollen vor dem Hintergrund der eigenen Bindungsrepräsentation im Zusammenspiel mit mentalen Modellen der Lernenden verstanden und bewusst gestaltet werden. Durch den Fokus auf das mentale Modell unterscheidet sich die bindungsbasierte Selbstreflexion von rein systemischen (Paulick, 2022) und psychoanalytischen Ansätzen (Albers & Haack-Wagner, 2022). Die Selbstreflexion erfolgt durch Verbalisierung der persönlichen Wahrnehmung, Deutung des affektiven Erlebens und der intuitiven Handlungsmuster. Das eigene Selbst wird somit zum Gegenstand der Reflexion (Kreuzer & Albers, 2022).

4.2 Methodische Zugänge

Reflexionsanlässe ergeben sich aus dem alltäglichen Handeln heraus in Situationen, in denen das Individuum Distanz zur erlebten Situation einnehmen kann und entlang spezifischer Fragestellungen die Situation für sich befragt. Der Fokus liegt demnach auf der Wiederherstellung der Handlungssicherheit des Individuums. Reflexion kann jedoch auch von außen initiiert werden, indem eine Beobachtung kritisch hinterfragt wird, mit dem Ziel der Erkenntnisbildung (Häcker, 2022a). Im Hochschulkontext ist die Schaffung von Beziehungsräumen essenziell (Häcker, 2022b), um Studierende für (Selbst-)Reflexion zu öffnen. Dozierende agieren als Rollenmodelle für die Selbstreflexion und stellen Formate zur Verfügung. Sie sollten über Kompetenzen in der Gesprächsführung verfügen, z. B. klientenzentriert nach Rogers (2021), sowie über bindungstheoretisches Wissen. Weitere Bedingungen sind ein angstfreier Raum, zeitliche und personelle Kontinuität sowie angemessene Gruppengröße (Fuge & Neukom, 2024).
Aus methodischer Perspektive lässt sich eine Distanz zum Gegenstand für die selbstreflexive Professionalisierung durch die Fallarbeit anbahnen. Dabei wird ein Fall wiederholt auf die zugrunde liegende Theorie bezogen bzw. die Theorie auf den Fall übertragen. Es kann sich dabei um schriftliche Fallbeispiele oder Unterrichtsvideos handeln (Häcker, 2022a), die sich durch den Grad der Unmittelbarkeit und der Distanz zu den Lehramtsstudierenden auszeichnen.
Im CARE-Programm liegt der Schwerpunkt zunächst auf der Förderung der Sensitivität (Fragen eins bis vier). In Anlehnung an die verhaltensorientierten Eltern-Kind-Programme (van Ijzendoorn et al., 2023) wird die Wahrnehmung der kindlichen subtilen Signale verbalisiert, um das Bewusstsein und die Aufmerksamkeit für diese zu stärken. Das Geschehen wird in die Bindungstheorie eingeordnet und daraus Handlungsalternativen abgeleitet.
Exemplarisch werden Fragestellungen zur Analyse fremder Fälle dargestellt:

1. Welches Verhalten zeigt das Kind in der Fallgeschichte? Welche Emotionen und Kognitionen auf Seiten des Kindes könnten damit einhergehen?
2. Wie lässt sich das Verhalten des Kindes bindungstheoretisch erklären?

doi.org/10.35468/6248-05

3. Welches Verhalten zeigt die Lehrperson? Welche Emotionen und Kognitionen könnten mit ihrem Verhalten einhergehen?
4. Wie lässt sich das Verhalten der Lehrperson bindungstheoretisch erklären?

Nach dieser theoretischen Einordnung wird abschließend die Selbstreflexion angeregt, indem die Frage fünf die affektiven und kognitiven Anteile des eigenen mentalen Modells adressiert:

5. Welche Gedanken und Gefühle werden bei mir durch die Fallgeschichte ausgelöst? Wie hätte ich möglicherweise auf das Kind reagiert?

In der Diskussion wird eine bindungsmusterspezifisch feinfühlige Handlungsalternative theoretisch abgeleitet. Falls nötig, können Dozierende das Vorgehen an einem Fall exemplarisch verdeutlichen. Zunächst werden schriftliche fremde Fallbeispiele verwendet, später auch Videovignetten. In einem weiteren Schritt erfolgt die Arbeit mit eigenen Videos, die als motivierender erlebt wird (Krammer, 2014), jedoch erst erfolgt, wenn das Wissen zur Sensitivität und Responsivität gefestigt ist und die Studierenden eigene Praxiserfahrungen sammeln.

5 Grenzen und Ausblick

Das Ziel der verhaltensorientierten (Selbst-)Reflexion im Rahmen bindungsgeleiteter Intervention besteht darin, anhand von Fallbeispielen Beziehungssignale der Lernenden zu identifizieren, die mit Beziehungsinteraktionen einhergehenden Emotionen und Kognitionen ins Bewusstsein zu rufen, das Verhalten zu verstehen und theoretisch einzuordnen. Auf der Grundlage der Reflexion des Beziehungsmodells können ohne Handlungsdruck Ableitungen für responsives Verhalten getroffen werden. Diese Herangehensweise wird durch empirische Befunde zur verhaltensorientierten Förderung der Eltern-Kind-Bindung gestützt (van Ijzendoorn et al., 2023). Es wird angenommen, dass sich durch das Verständnis des kindlichen Verhaltens eine innere, positive und wohlwollende Haltung gegenüber dem Kind entwickelt (Turner & Kreuzer, 2022). Diese Haltung manifestiert sich letztlich in feinfühligem Verhalten. Dieser Zusammenhang lässt sich durch die Aktivierung des Fürsorgeverhaltens der pädagogischen Fachkraft erklären, die durch das Verständnis der Verhaltens- und Emotionsregulationsstrategien des Kindes bedingt ist (George & Solomon, 2008).

Die Einordnung in die Bindungstheorie trägt zum Verständnis der Beziehungsinteraktion bei. Das Theoretisieren birgt jedoch die Gefahr einer rationalisierenden Abwehr affektiven Erlebens (Albers & Haack-Wagner, 2022), wodurch die Selbstreflexion behindert werden kann. Dies ist insbesondere bei Studierenden mit fehlendem Zugang zum intuitiven Fürsorgeverhalten zu bedenken. Gleiches gilt für Dozierende, die unter diesen Umständen kein adäquates Rollenmodell bieten können. Derzeit liegen keine repräsentativen Studien vor, die die Bindungs- und Fürsorgeerfahrungen von pädagogischen Fachkräften erfassen (vgl. Beetz, 2014; Henter et al., 2024). Es wird jedoch angenommen, dass nicht flexible Bindungs- und Fürsorgestile bei etwa der Hälfte einer nicht klinischen Stichprobe auftreten (Julius et al., 2013). In dem dargestellten Vorgehen zur Förderung einer bindungsmusterspezifischen Feinfühligkeit pädagogischer Fachkräfte wird die eigene biographische Erfahrung aufgrund der universitären Rahmenbedingungen und der Gefahr der Retraumatisierung nicht explizit, sondern implizit über die Verbalisierung der zum Teil unbewussten Anteile thematisiert.

Methodisch erfolgt das Feinfühligkeitstraining zunächst mit schriftlichen Fallbeispielen. Schriftliche Fallbeispiele haben sich für die Professionalisierung der Wahrnehmung bei Anfänger:innen gegenüber Videoaufnahmen bewährt (Schneider et al., 2016). Zudem unterliegt die Arbeit mit videographiertem Unterrichtsgeschehen hohen datenschutzrechtlichen und

ethischen Anforderungen, die es einzuhalten gilt (Sonnleitner et al., 2020). Zur datenschutzkonformen Verfremdung wurde eine KI-basierte Software zur Verfremdung der Aufnahmen entwickelt (Gornik et al., 2022). Mit dieser Software können personenbezogene Daten pseudoanonymisiert werden, womit die unumkehrbare Verfremdung von Bild- und Tonaufnahmen gemeint ist, die ohne Zuziehung zusätzlicher Informationen keinen direkten Personenbezug ermöglichen (EU-DSGVO, Art. 4, Abs. 5). Von der KI-Software werden u. a. Gesichter erkannt und durch künstliche Bilddaten in Form von nicht umkehrbaren Überlagerungen ersetzt. Stimmfrequenzen werden automatisiert verändert und die Umgebung unter Beibehaltung des Raumeindrucks semi-automatisiert verfremdet (Gornik et al., 2022).
In zukünftigen Studien muss im Rahmen randomisierter kontrollierter Studien oder quasiexperimentellen Kontrollgruppenstudien im Prä-Post-Test-Design qualitativ und quantitativ untersucht werden, ob sich die beschriebene Vorgehensweise tatsächlich als effektiv erweist, um die Sensitivität und bindungsmusterspezifische Responsivität der Studierenden zu erhöhen. Forschungsmethodisch sollten hierbei Messinstrumente eingesetzt werden, die die mentale Repräsentation von bindungsartigen Beziehungen sowie das Interaktionsverhalten abbilden können. Datler (2003) verweist auf einen Bruch zwischen Wissen und Handeln in pädagogischen Situationen. Es konnte festgestellt werden, dass zwar explizites Wissen vorhanden sein kann, unter Handlungsdruck jedoch eher auf implizites, wenig reflektiertes Wissen zurückgegriffen wird. Unreflektierte negative Empfindungen (Datler, 2003) führen zur Aktivierung der Stresssysteme und damit zu einem dem Fürsorgeverhalten antagonistischen Reaktionsmuster (Kobak & Madsen, 2008). Studierende sollten daher ebenfalls über Techniken zur akuten Stressregulation in belastenden Beziehungsinteraktionen verfügen (Julius et al., 2020). Coachingansätze in realen Interaktionen können einerseits stabile Transfereffekte unterstützen (Bosman et al., 2021). Andererseits legt die Mentalisierungstheorie (Fonagy et al., 2023) nahe, dass sich die Fähigkeit zur Selbstreflexion kontinuierlich weiterentwickelt und so auch nach dem Studium (Beziehungs-)Räume zur weiteren Förderung angeboten werden sollten (Fuge & Neukom, 2024).

Literatur

Ahnert, L., Pinquart, M., &, Lamp, M. E. (2006). Security of children´s relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. Child Development, 77(3), 664–679. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x

Ainsworth, M. D., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (2003). Individuelle Unterschiede im Verhalten in der Fremden Situation bei ein Jahr alten Kindern. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie (S. 169–208). Klett-Cotta. (Original erschienen 1974)

Ainsworth, M., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Lawrence Erlbaum Associates.

Albers, S. & Haack-Wagner, R. (2022). Das Subjekt im Blickpunkt: Zur Förderung psychoanalytisch orientierter Selbstreflexion in der Schulpraxisbegleitung im Lehramtsstudium. In T. F. Kreuzer & S. Albers (Hrsg.), TRANSFER. Selbstreflexion (S. 13–27). Schneider bei wbv.

Aldrup, K. (2017). The teacher-student relationship is beneficial for both sides: Associations with students' school adjustment and teachers' occupational well-being. [Doctoral dissertation, Kiel University].

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(2), 195–215. https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.195

Beetz, A. (2014). Unsichere Bindung bei Lehrern und Erziehern in der Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. Heilpädagogische Forschung, 40(2), 77–86.

Beetz, A. & Julius, H. (2013). Bindungstheoretisch basierte Beobachtungen von Lehrerverhalten in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. Heilpädagogische Forschung, 39(1), 26–36. http://purl.uni-rostock.de/fodb/pub/44307

doi.org/10.35468/6248-05

Bosman, R. J., Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2021). Using relationship-focused reflection to improve teacher-child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. Journal of School Psychology, 87, 28–47. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.001

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: Bindung und Verlust / John Bowlby: Bd. 1. Reinhardt. (Original erschienen 1969)

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

Datenschutz-Grundverordnung, 2016/67 (2016). https://dsgvo-gesetz.de/

Datler, W. (2003). Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In M. Dörr & R. Göppel (Hrsg.), Psychoanalytische Pädagogik: Bd. 17. Bildung der Gefühle: Innovation? – Illusion? -Intrusion? (S. 241–264). Psychosozial-Verlag.

Dees, P. & Schwarzer, N.-H (2023). Erhöhte Prävalenzen von Erfahrungen mit Misshandlung und Vernachlässigung bei Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 74(9), 421–429.

Di Lisio, G., Milá Roa, A., Halty, A., Berástegui, A., Couso Losada, A., & Pitillas, C. (2025). Nurturing bonds that empower learning: A systematic review of the significance of teacher-student relationship in education. Frontiers in Education, 10, 1-15. Artikel 1522997. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1522997

Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher-student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. Psychological Bulletin, 151(3), 365–397. https://doi.org/10.1037/bul0000461

Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M. H. G., den Boer, L., & Mainhard, T. (2022). The teacher's invisible hand: A meta-analysis of the relevance of teacher–student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. Review of Educational Research, 92(3), 370–412. https://doi.org/10.3102/00346543211051428

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Hepworth, M. (2023). Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Klett-Cotta.

Fuge, J. & Neukom, M. (2024). Didaktisches Modell zur Förderung von Selbstreflexion in der Lehrpersonenbildung. PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 6(1), 76–98. https://doi.org/10.11576/pflb-7327

George, C. & Solomon, J. (2008). The caregiving system: A behavioral system approach to parenting. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Implications (2. Aufl., S. 833–856). Guilford Press.

Gloger-Tippelt, G. (2012). Aus dem Programm Huber: Psychologie-Handbuch: Bindung im Erwachsenenalter: Ein Handbuch für Forschung und Praxis (2. Aufl). Huber.

Gornik, D. P., Basendowski, S., & Langer, J. (2022). Datenschutzkonforme Videovignetten unter Einsatz von künstlicher Intelligenz in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Förderschwerpunkt Sprache. In M. Spreer, M. Wahl, & H. Beek (Hrsg.), Sprachentwicklung im Dialog: Digitalität – Kommunikation – Partizipation (66-71). Schulz-Kirchner Verlag.

Häcker, T. (2022a). Qualitätskriterien für Reflexion? Erziehung und Unterricht, 172(9–10), 679–689.

Häcker, T. (2022b). Reflexive Lehrer*innenbildung: Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung (S. 94–114). Verlag Julius Klinkhardt.

Henter, M., Beier, T., Späth, V., & Dlugosch, A. (2024). Bindungsrepräsentation und Mentalisierungskapazität von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften im Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung. Empirische Pädagogik, 38(3), 370–387. https://doi.org/10.62350/ZAOU8100

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

Julius, H. (2009). Bindung und familiäre Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera, & R. Kißgen (Hrsg.), Bindung im Kindesalter (S. 13–26). Hogrefe.

Julius, H., Beetz, A., Kotrschal, K., Turner, D. C., & Uvnäs-Moberg, K. (2013). Attachment to pets: An integrative view of human-animal relationships with implications for therapeutic practice. Hogrefe.

Julius, H., Uvnäs-Moberg, K., & Ragnarsson, S. (2020). Am Du zum Ich: Bindungsgeleitete Pädagogik : das Care®-Programm. Amazon Fulfillment.

Keane, K., Evans, R. R., Orihuela, C. A., & Mrug, S. (2023). Teacher–student relationships, stress, and psychosocial functioning during early adolescence. Psychology in the Schools, 60(12), 5124–5144. https://doi.org/10.1002/pits.23020

Kobak, R. & Madsen, S. (2008). Disruptions in attachment bonds: Implications for theory, research, and clinical intervention. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), Handbook of Attachment (2. Aufl., S. 23–47). Guilford Press.
Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32(2), 164–175. https://doi.org/10.36950/bzl.32.2.2014.9610
Kreuzer, T. F. & Albers, S. (2022). Perspektiven auf Selbstreflexion: Eine Hinführung. In T. F. Kreuzer & S. Albers (Hrsg.), TRANSFER. Selbstreflexion (S. 5–10). Schneider bei wbv.
Langer, J., Bohnenkamp, R., Matthes, E., & Julius, H. (2024). Effektivität einer bindungsgeleiteten Intervention für die mittlere Kindheit: Eine metaanalytische Betrachtung kontrollierter Einzelfallstudien zum CARE®-Programm. Sonderpädagogische Förderung heute, 69(1), 92-111.
Langer, J. (2019). Bindung in der Schule: Psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung. Verlag Julius Klinkhardt.
Lenzi, D., Trentini, C., Tambelli, R., & Pantano, P. (2015). Neural basis of attachment-caregiving systems interaction: insights from neuroimaging studies. Frontiers in Psychology, 6, 1241. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01241
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
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
Magro, S. W., Hobbs, K. A., Li, P. H., Swenson, P., Riegelman, A., Rios, J. A., & Roisman, G. I. (2024). Meta-analytic associations between the Student-Teacher Relationship Scale and students' social competence with peers. School Psychology Review, 53(5), 496–522. https://doi.org/10.1080/2372966X.2023.2258767
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
Neuhauser, A. & Mohr, L. (2023). Banking time. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 29(04), 40–49. https://doi.org/10.57161/z2023-04-07
Papoušek, M. & Papoušek, H. (1981). Intuitives elterliches Verhalten im Zwiegespräch mit dem Neugeborenen. Sozialpädiatrie in Praxis und Klinik, 3(5), 229–238.
Paulick, C. (2022). Die Kunst der Irritation – Selbstreflexionen in der Hochschullehre. In: H. Lindemann & S. Trumpa (Hrsg.), Hochschullehre: systemisch? Theoretische und praktische Impulse für Didaktik und Methodik (S. 164–178). Vandenhoeck & Ruprecht.
Pederson, D. R., Bailey, H. N., Tarabulsy, G. M., Bento, S., & Moran, G. (2014). Understanding sensitivity: lessons learned from the legacy of Mary Ainsworth. Attachment & Human Development, 16(3), 261–270. https://doi.org/10.1080/14616734.2014.900094
Pianta, R. C. (1997). Teacher relationship interview [unveröffentlichtes Manuskript]. University of Virginia.
Rogers, C. R. (2021). Therapeut und Klient: Grundlagen der Gesprächspsychotherapie (W. M. Pfeiffer, Hrsg.). Fischer-Taschenbuch. (Original erschienen 1951)
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
Schneider, J., Bohl, T., Kleinknecht, M., Rehm, M., Kuntze, S., & Syring, M. (2016). Unterricht analysieren und reflektieren mit unterschiedlichen Fallmedien: Ist Video wirklich besser als Text? Unterrichtswissenschaft, 44(4), 474–489.
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
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(3), 283–298. https://doi.org/10.1080/14616730500245880
Solomon, J., George, C., & de Jong, A. (1995). Children classified as controlling at age six: Evidence of disorganized representational strategies and aggression at home and at school. Development and Psychopathology, 7(3), 447–463. https://doi.org/10.1017/S0954579400006623

doi.org/10.35468/6248-05

Sonnleitner, M., Manthey, B., & Prock, S. (2020). Der Einsatz von Videos in der Lehrkräftebildung aus Sicht von Datenschutz und Forschungsethik. In K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, D. Wolff, & S. Zourelidis (Hrsg.), Videografie in der Lehrer*innenbildung (S. 232–241). Universitätsverlag Hildesheim.

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, 920985. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.920985

Stuhrmann, L. Y., Göbel, A., Bindt, C., & Mudra, S. (2022). Parental reflective functioning and its association with parenting behaviors in infancy and early childhood: A systematic review. Frontiers in Psychology, 13, 765312. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.765312

Turner, A. & Kreuzer, T. F. (2022). Psychoanalytisch-pädagogische Reflexionen von Beobachtungen. In T. F. Kreuzer & S. Albers (Hrsg.), TRANSFER. Selbstreflexion (S. 29–45). Schneider bei wbv.

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

van Ijzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment, a meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. Psychological Bulletin, 117(3), 387–403. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.387

van Ijzendoorn, M. H., Schuengel, C., Wang, Q., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2023). Improving parenting, child attachment, and externalizing behaviors: Meta-analysis of the first 25 randomized controlled trials on the effects of Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline. Development and Psychopathology, 35(1), 241–256. https://doi.org/10.1017/S0954579421001462

Williford, A. P., Carter, L. M., & Pianta, R. C. (2016). Attachment and school readiness. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications (3rd Ed., S. 966–982). Guilford Publications.

Autorin

Langer, Janet, Prof. Dr.
ORCID: 0009-0006-3955-0335
Universität Rostock
Pädagogik im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bindungsgeleitete pädagogische Interventionen; Bindung im Kontext der Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung
E-Mail: janet.langer@uni-rostock.de