

# 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

## 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; Dinzinger 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 ( $p < .001$ ).

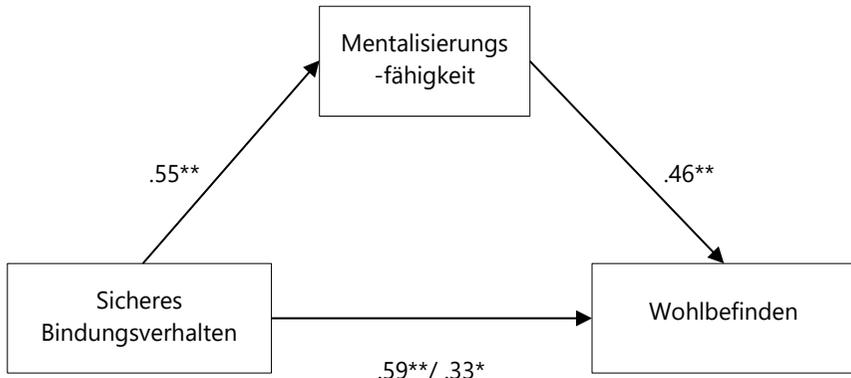


Abbildung 1: Finales Mediationsmodell mit direkten Pfaden zwischen Bindung, Mentalisierung und Wohlbefinden kontrolliert für das Alter. Es wurden die standardisierten Koeffizienten vor/nach Hinzunahme des Mediators berichtet ( $N = 216, *p < .05, **p < .001$ ).

### 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 ( $p < .001$ ).

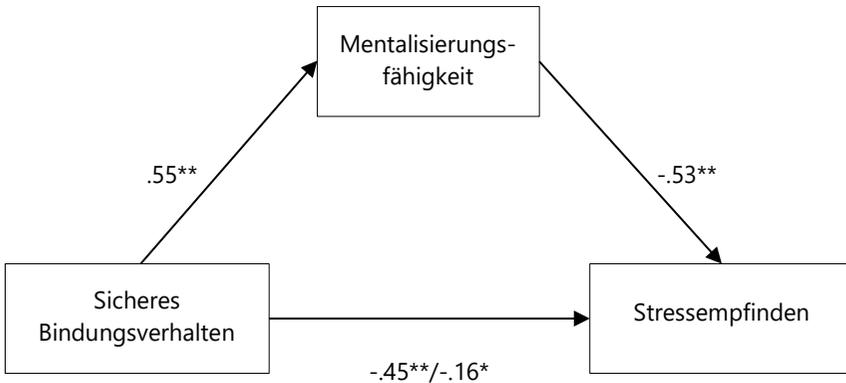


Abbildung 2: Finales Mediationsmodell mit direkten Pfaden zwischen Bindung, Mentalisierung und Stress kontrolliert für das Alter. Es wurden die standardisierten Koeffizienten vor/nach Hinzunahme des Mediators berichtet (N = 216, \* p < .05, \*\*p < .001).

## 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 mentalisierungs-basierte 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. & Lingardi, 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)

## 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