

HOHE QUALITÄT
L-S-BEZIEHUNG

weiterdenken.



WENIGER STÖRUNGEN

Detlev Vogel

Beziehungsorientierter Umgang mit auffälligem Verhalten

Treffpunkt HP, Olten, Mittwoch, 06.05.2026

Agenda heute

1. Kontext – Haltung im Umgang mit auffälligem Verhalten
2. Die Bedeutung einer unterstützenden Lehrperson-Schüler*in-Beziehung (LSB)
3. Bindungspsychologie: unsicher gebundene Kinder zeigen häufiger auffälliges Verhalten
4. Der Blick auf uns selbst – die Reaktionsfalle
5. Das Dreidimensionale Beziehungsmodell
6. Integrierte Beziehungsförderung
7. Abschluss



Ross W. Greene (2012)

BEZIEHUNGSORIENTIERTER UMGANG MIT AUFFÄLIGEM VERHALTEN
HALTUNG ZU & SYSTEMISCHE SICHT
AUF AUFFÄLIGES VERHALTEN



DETLEV VOGEL
PH LUZERN



Systemische Sicht

- Beziehungen sind eine Folge von unzähligen Interaktionen beider/ aller Beteiligten
- Beide/ alle Seiten nehmen gegenseitig aufeinander Einfluss
- Erweiterte Perspektive hinsichtlich des störenden Verhaltens: Fokus nicht nur auf das Kind, auch auf die Lehrperson!
- Die eigene Rolle reflektieren und kritisch hinterfragen: Inwiefern trage ich selbst zum Verhalten des Kindes bei?



Wohlbefinden, Psychische Belastung und Lebensqualität von Schüler*innen zwischen 8 und 17 Jahren

Schulisches Wohlbefinden ist zentral für Lernen und Entwicklung und beeinflusst langfristig Bildungschancen und psychische Gesundheit

Eine aktuelle Studie aus Deutschland (Robert-Bosch-Stiftung - Deutsches Schulbarometer, 2026) zeigt:

- 8 % berichten hohes schulisches Wohlbefinden
- 75% mittleres Wohlbefinden
- 16% geringes Wohlbefinden (quer durch alle Schulformen)
- Besonders betroffen sind SuS aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischem Status

Was beeinflusst das schulische Wohlbefinden?

- Unterrichtsqualität (kognitive Anregung): Langeweile und Überforderung
- Qualität der Klassenführung - Klassenklima
- Partizipationsmöglichkeiten der SuS
- Den grössten Einfluss hat die von den SuS wahrgenommene (auch emotionale) Unterstützung durch die Lehrkraft (Robert-Bosch-Stiftung - Deutsches Schulbarometer, 2026)

→ **grosses Potential für Schulische Heilpädagogik!**

WIRKUNGEN DER L-S-BEZIEHUNG

AUF LERNEN & ENTWICKLUNG

DETLEV VOGEL
PH LUZERN

QUALITÄT L-S-BEZIEHUNG

starker Einfluss
auf LERNEN &
MOTIVATION

zentral für das
WOHLBEFINDEN
der Kinder



≈ $\frac{1}{3}$
weniger auffälliges
VERHALTEN

BESONDERS WICHTIG
für Risiko-Kids

WICHTIGKEIT
NIMMT mit Alter
der Kinder
eher noch **ZU**

ABER



QUALITÄT
WIRD SCHLECHTER
im LAUFE der SCHULZEIT
→ v.a. nach ÜBERTRITT
in SEKUNDARSCHULE

Wirkungen von Beziehungsqualität auf Schüler/innen

- „It`s the teacher!“ Die Qualität der L-S-Beziehung ist einer der stärksten Einflussfaktoren auf Schülerleistungen (Hattie, 2013)
- Für Kinder mit Risikobedingungen sind positive LP-Schüler*innen-Beziehungen besonders wichtig (Wang et al., 2013)
- Lehrpersonen, deren Beziehungen zu Schüler*innen eine hohe Qualität aufweisen, haben 31% weniger auffälliges Verhalten in ihren Klassen.
(Marzano et al, 2003)

HOHE QUALITÄT
L-S-BEZIEHUNG



WENIGER STÖRUNGEN

Nimmt die Bedeutung positiver Lehrperson-Schüler*in-Beziehungen mit dem Alter der Kinder ab?

Diese Annahme ist verbreitet, ABER:

- Die emotionale Qualität der Unterstützung ist einer der wichtigsten Prädiktoren für Schulleistungen bei **Jugendlichen**, evtl. wichtiger als die didaktische Qualität des Unterrichts (Allen et al., 2013)
- Der Effekt der Beziehungsqualität auf schulisches Engagement und Schulleistungen ist auf der Sekundarstufe stärker ausgeprägt als auf der der Primarstufe (Roorda et al., 2011).



Effekte der LP-SuS-Beziehung auf Peer-Beziehungen

- Eine Verbesserung der LSB fördert die selbst empfundene soziale Integration von Schüler*innen (Rauterkuss et al., 2025)
- Der Erhalt von positivem Lehrkraftfeedback ist mit einer Erhöhung der sozialen Akzeptanz durch Peers assoziiert – und umgekehrt (Gazelle, 2006; Nicolay et al., 2024).



BINDUNGSPSYCHOLOGIE

DETLEV VOGEL
PH LUZERN

AUFFÄLLES VERHALTEN
oft aufgrund
UNSICHERER
BINDUNGSERFAHRUNGEN
im Kleinkindalter



LEHRPERSONEN
KÖNNEN

neue
BINDUNGS-
ERFAHRUNGEN
ermöglichen



Anteil unsicher
gebundener Kinder steigt!
(2017 ca. 45%)

- ▶ Zeigen Bedürfnisse nicht
- ▶ sind z.T. aggressiv
- ▶ wirken z.B. «cool»,
sind aber gestresst



Liebe LP, wenn
ich schwierig bin,
geh nicht weg, führe
mich & zeig mir einen
neuen Weg.

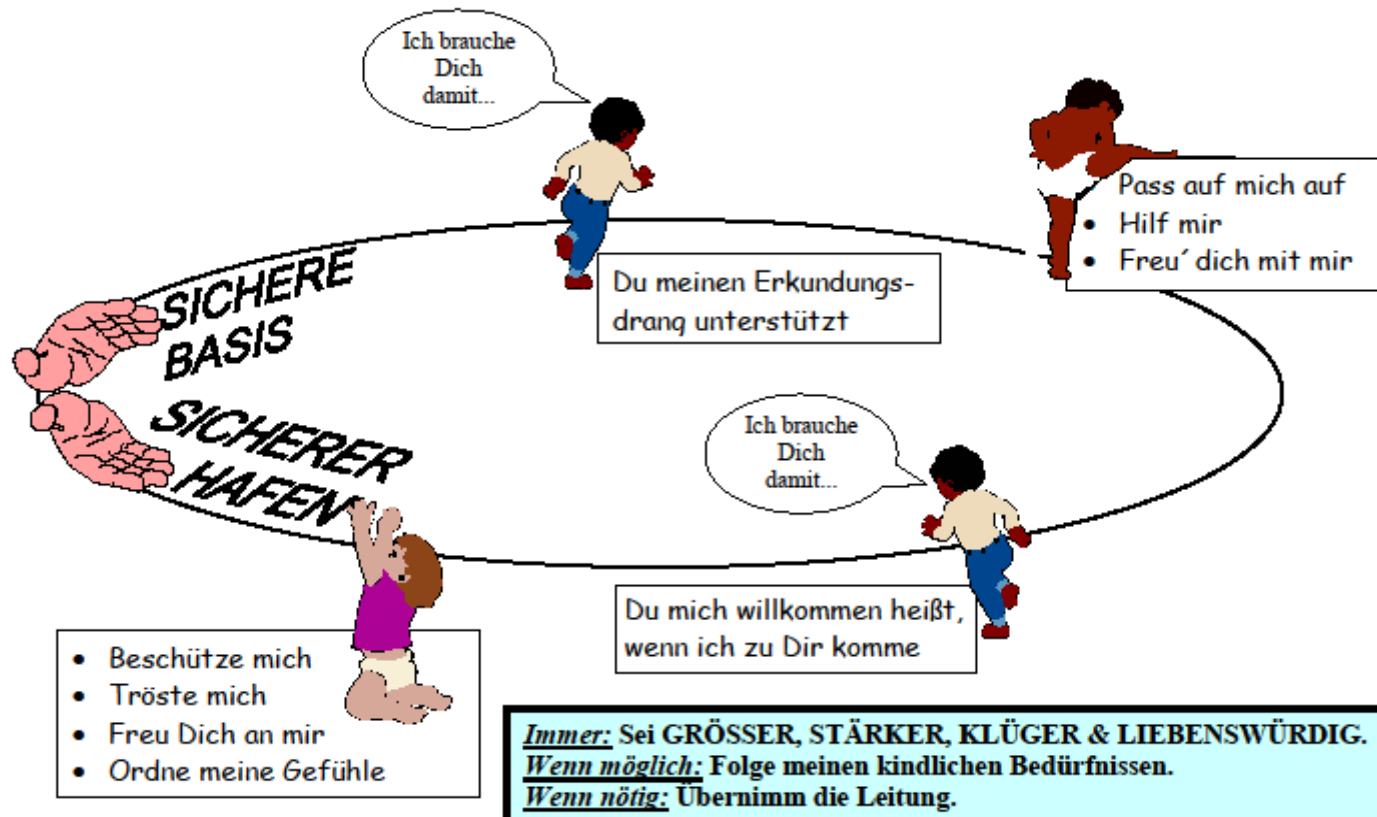


Die Bindungspsychologie

- Kleinkinder entwickeln eine spezielle Beziehung zu ihren Eltern oder anderen engen Bezugspersonen. Diese Bindungsperson erlebt das Kind im Falle von Bedrohung, Angst oder Schmerz, als Schutz und Quelle Beruhigung (sicherer Hafen).
- Sichere Bindungen entwickeln sich nur, wenn die Bindungsperson zuverlässig, prompt und feinfühlig auf die Bedürfnisse des Kindes reagiert (Bowlby, 2014; Brisch, 2016, Rass, 2011).

Kreis der Sicherheit

Wie Eltern auf die Bedürfnisse ihres Kindes achten



Liebe Lehrperson ...

Wenn ich mal wieder schwierig werde (wütend, fordernd, frustriert, ausser Kontrolle) ... bedeutet das, dass ich nicht weiss was ich machen soll und dass ich dich brauche:

- *Auch wenn ich schwierig bin, geh nicht weg*
- *Übernehme Verantwortung für mich und führe mich vorsichtig*
- *Bleibe solange, bei mir bis wir beide meine Angst verstanden haben, die ich alleine nicht aushalten kann*
- *Hilf mir, zu einer Tätigkeit zurückzukehren*

(Cooper, Hoffman, Marvin & Powell, 2000)

Geschichte: Der Segen meines Grossvaters



Besinnung und Imagination

Schliessen Sie die Augen – gehen Sie mit der Aufmerksamkeit nach innen ...



Der Blick auf uns selbst

- Wie wir später sehen werden, gibt es Interventionen, die die LSB verbessern und zu einer Reduzierung von auffälligem Verhalten beitragen
- Aber: wir werden immer mit auffälligem Verhalten umgehen müssen. Wir müssen realisieren, dass wir das Verhalten von SuS nur indirekt beeinflussen können.
- Wir können nicht nur auf die Probleme des Kindes schauen, wir sollten auch auf uns selbst schauen ...

Selbsterziehung

„... dass Erziehung vor allen Dingen Selbsterziehung und Selbstreflexion bedeutet und es nicht darauf ankommt, keine Fehler zu machen, sondern sie zu erkennen und sich dafür zu entschuldigen beziehungsweise sie zu korrigieren – jeden Tag wieder neu. Sei du selbst – suche deinen eigenen Weg. Lerne dich selbst kennen, ehe du Kinder zu erkennen trachtest. Mache dir klar, wo deine Fähigkeiten liegen, ehe du anfängst, den Kindern den Bereich ihrer Rechte und Pflichten abzustecken. Unter ihnen allen bist du selbst ein Kind, das du vor allem kennen lernen und erziehen musst.“

Janusz Korczak



Austausch zu zweit:

Wie gehen wir emotional mit auffälligem Verhalten um?

- Fällt es mir leicht, alle Kinder so zu nehmen, wie sie nun einmal sind?
- Kann ich in kritischen Situationen gelassen bleiben?
- Wann baut sich Ärger oder Wut auf?
- Was genau ärgert mich am meisten?
- Kann ich mit dem Kind emotional in Verbindung bleiben – auch in schwierigen Momenten?



«Reaktionsfalle» bei auffälligem Verhalten

Oft negative Interaktionsspirale:

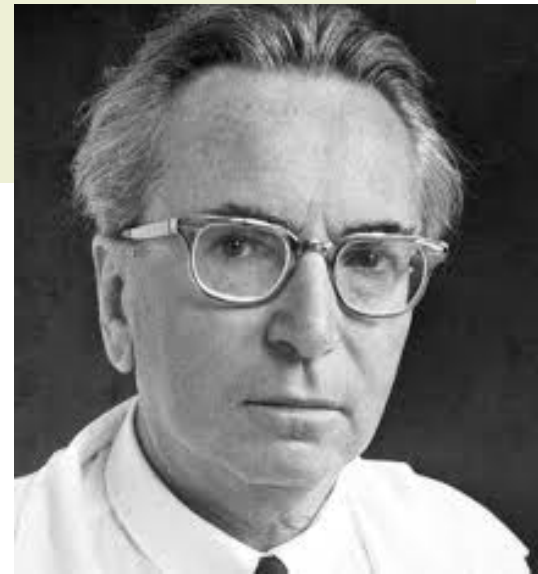
schwieriges Verhalten eines Kindes führt zu:

- Ärger bei Lehrkraft
- das belastet die Beziehung zusätzlich
- das verstärkt u.U. schwieriges Verhalten
- noch mehr Ärger bei Lehrkraft
- noch belastetere Beziehung
- usw. ...



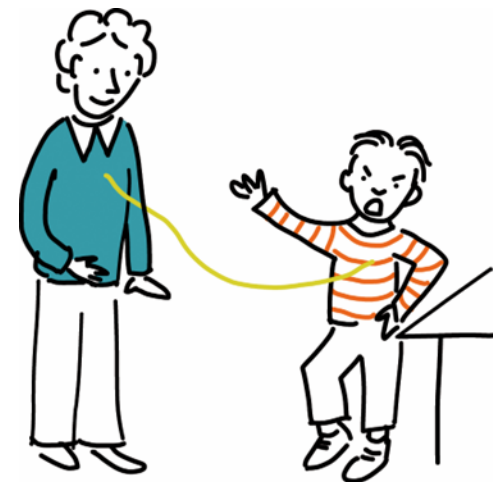
Zwischen Reiz und Reaktion gibt es einen Raum. In diesem Raum haben wir die Freiheit und die Macht zur Wahl unserer Reaktion. In dieser Reaktion liegen unser Wachstum und unsere Freiheit.

Viktor Frankl



Wege aus der Reaktionsfalle bei auffälligem Verhalten

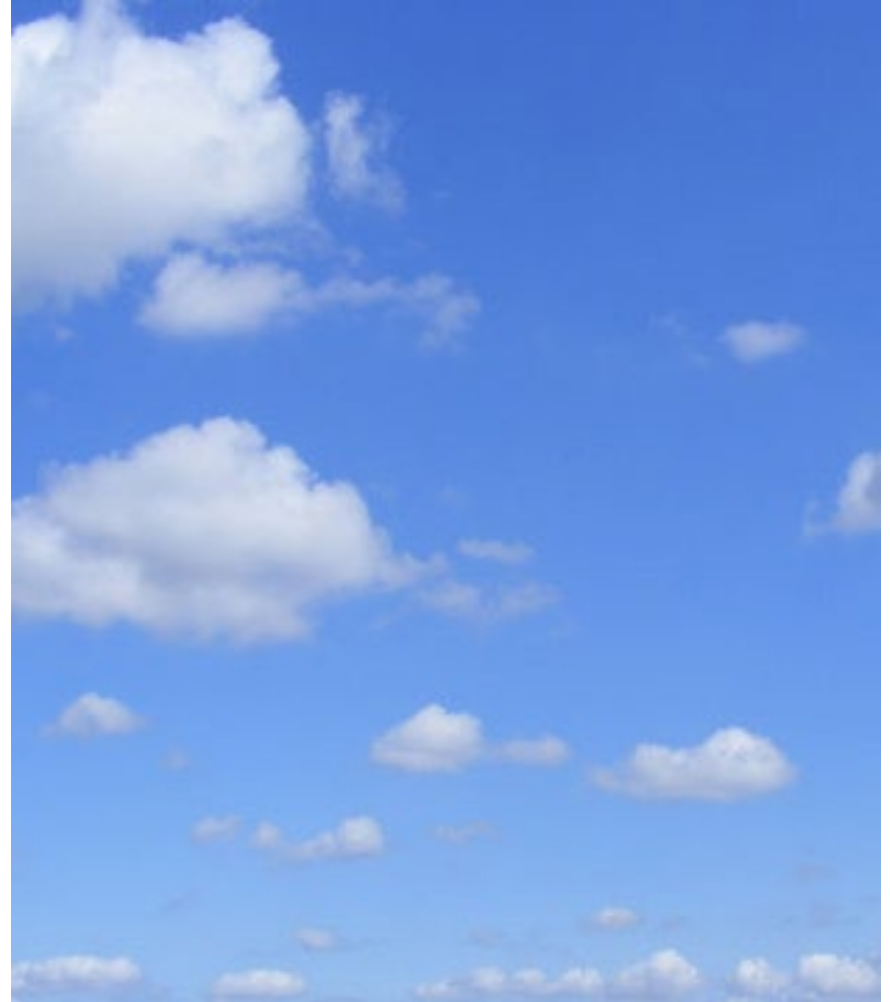
- Eigene Emotionen bewusst wahrnehmen
- Erst Innehalten und Atmen, dann Handeln
- “Was hilft diesem Kind jetzt wirklich?”
- Den “*Goldenen Faden*” halten
- Achtsamkeit – Meditation als „Übung“



Den
goldenen Faden
halten

In schwierigen Momenten immer
zuerst:

Sich selbst beruhigen!!

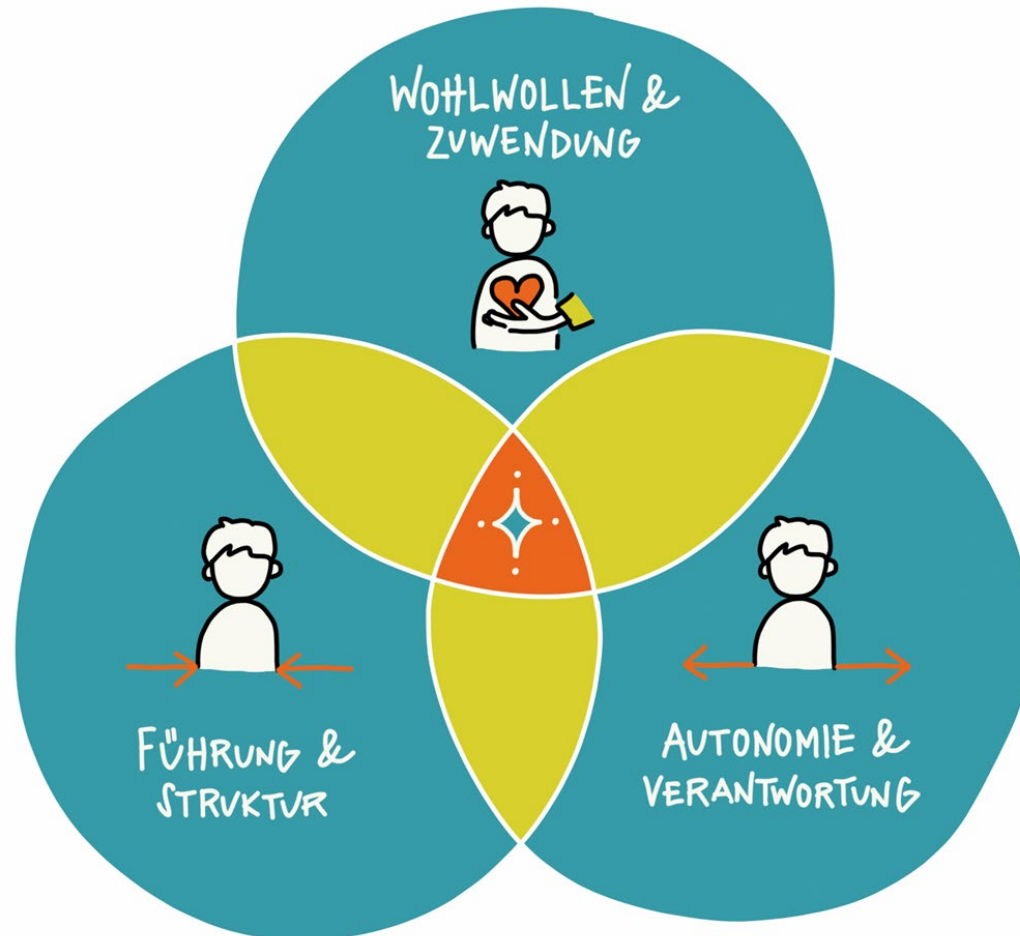


Das Dreidimensionale Beziehungsmodell

- Wir alle wünschen uns gute Beziehungen zu unseren Schüler*innen
- Nicht immer gelingt es uns und mitunter stören wir vielleicht die Beziehung zu einem Kind – ohne es zu wollen und zu merken
- Was konkret können wir für gute Beziehungen tun?



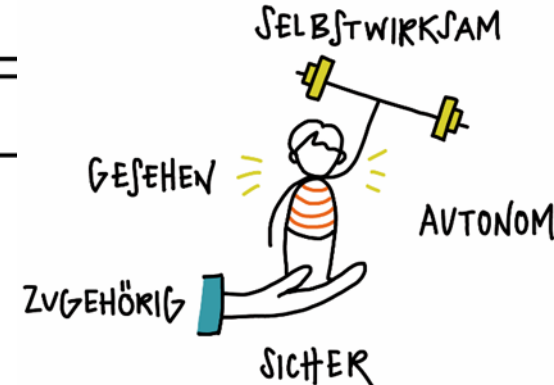
Das dreidimensionale Beziehungsmodell



(Vogel & Rüst, 2023)

Dreidimensionales Beziehungsmodell für Lernbereitschaft und eine gesunde sozio-emotionale Entwicklung:
Was brauchen Kinder & Jugendliche von Lehr- und Betreuungspersonen?

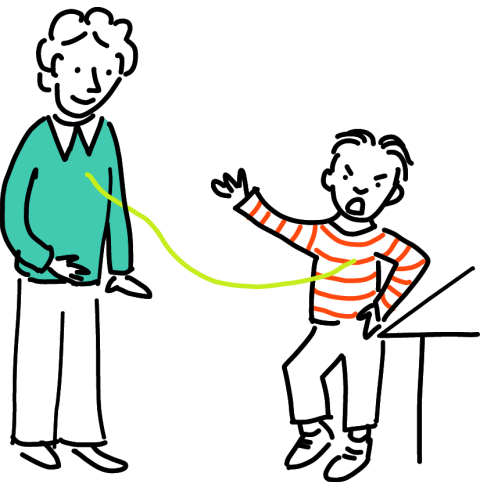
Grundlagen	Dimensionen	3D-Strategien	Bereiche	Verhaltensmarker	Ziele/Wirkungen
Achtsamkeitspraxis - Stressreduktion - Persönliche Werte - Bewusste Absichten Achtsame Präsenz - Zu sich selbst - Zu Schüler/innen - Zur Situation	Wohlfühlen & Zuwendung Führung & Struktur Autonomie & Verantwortung	Persönliche Begrüßung Klassenrat Freies Lernen Etc.	Feinfühligkeit Positive Kommunikation Interesse zeigen Klare Erwartungen Proaktives Handeln Umgang mit Störungen Selbstverantwortung Mitsprache Ausdrucks-möglichkeiten	[] [] [] [] [] [] [] []	Das Kind bzw. der Jugendliche fühlt sich: - sicher - gesehen - zugehörig - selbstwirksam - autonom = Voraussetzungen für Lernbereitschaft und eine gesunde sozio-emotionale Entwicklung




9. Die Verhaltensmarker des dreidimensionalen Beziehungsmodells

Dimension „Wohlfühlen & Zuwendung“ 	
Bereich	Verhaltensmarker
Feinfühligkeit	das Maß an körperlicher Nähe zwischen Lehrkraft und Schüler/Schülerin vom Schüler / von Schülerin bestimmen lassen, damit diese ihre eigene Grenze wahren können
	die Gefühle der Lernenden wahrnehmen und sich auf sie einlassen, sie ernst nehmen und Verständnis zeigen
	Mimik und Stimme der Situation anpassen (Emotionen der Lernenden spiegeln)
	Lernenden helfen, ihre Emotionen zu regulieren (durch beruhigendes Sprechen oder ggf. durch Berührung) und anschließend helfen, zu einer Tätigkeit zurückzufinden
	aufmerksam auf Schwierigkeiten reagieren und ggf. Unterstützung anbieten - ohne sie aufzudrängen
	effektive und zeitnahe Hilfe bei Fragen und Problemen geben, sich vergewissern, ob das Problem behoben ist
Positive Kommunikation	Ruhe ausstrahlen; sich achtsam bewegen und mit warmer und ruhiger Stimme sprechen
	eine höfliche Sprache verwenden, wie zum Beispiel „Bitte“, „Danke“ oder „Das ist nett von dir!“
	häufig lächeln und lachen; freundliche Gesten und eine offene Körperhaltung zeigen
	Blickkontakt mit Lernenden auf Augenhöhe suchen (aber nicht erzwingen), besonders beim Helfen, Ermahnen etc.
	bei Gesprächen mit Lernenden den Fokus auf das Zuhören legen und selbst eher fragen statt reden
	Lernenden bei jeder an sie gerichteten Frage, Bitte etc., Zeit für eine Reaktion geben
Interesse zeigen	Offenheit und Neugier gegenüber den persönlichen Interessen der Lernenden zeigen
	auf Fragen, Bitten, Gesten, Aussagen, etc. der Lernenden wohlwollend eingehen
	das Tun der Lernenden bestätigen und das eigene Zutrauen an sie zum Ausdruck bringen (nicht anfeuern!), ggf. nur durch Blicke
	gemeinsame Aktivitäten und geteilte Aufmerksamkeit mit Lernenden suchen bzw. ermöglichen (zum Beispiel plaudern, spielen, staunen, bauen, backen, Bücher anschauen etc.)





Den goldenen Faden halten

Dimension „Führung & Struktur“ 	
Bereich	Verhaltensmarker
Klare Erwartungen	klare Regeln kommunizieren, Vereinbarungen treffen
	Verhaltenserwartungen explizit und positiv ausdrücken: „So möchte ich es haben!“
	Worte und Taten stimmen überein: Konsistenz/Konsequenz
	zuerst Nähe herstellen, dann eine klare Botschaft geben
Proaktives Handeln	nach allen Lernenden schauen: Präsenz zeigen
	Übergänge ankündigen und klar und flüssig gestalten
	positives Verhalten bewusst wahrnehmen und bestätigen
	Verhaltensprobleme oder Eskalationen antizipieren und frühzeitig reagieren
Umgang mit Störungen	nonverbale Hinweise für erwünschte Verhaltensänderungen geben (Blick, Berührung, Präsenz)
	kurz korrigieren; sagen, wie man es haben möchte
	in kritischen Momenten innehalten, eigene Reaktivitätsimpulse (zum Beispiel Ärger) wahrnehmen
	bei gravierenden Störungen klar und entschieden Grenze und Erwartung ausdrücken
	bei Konflikten und Grenzsetzungen emotional mit dem/der Lernenden in Kontakt, in der Nähe bleiben

**Dimension
„Autonomie & Verantwortung“**

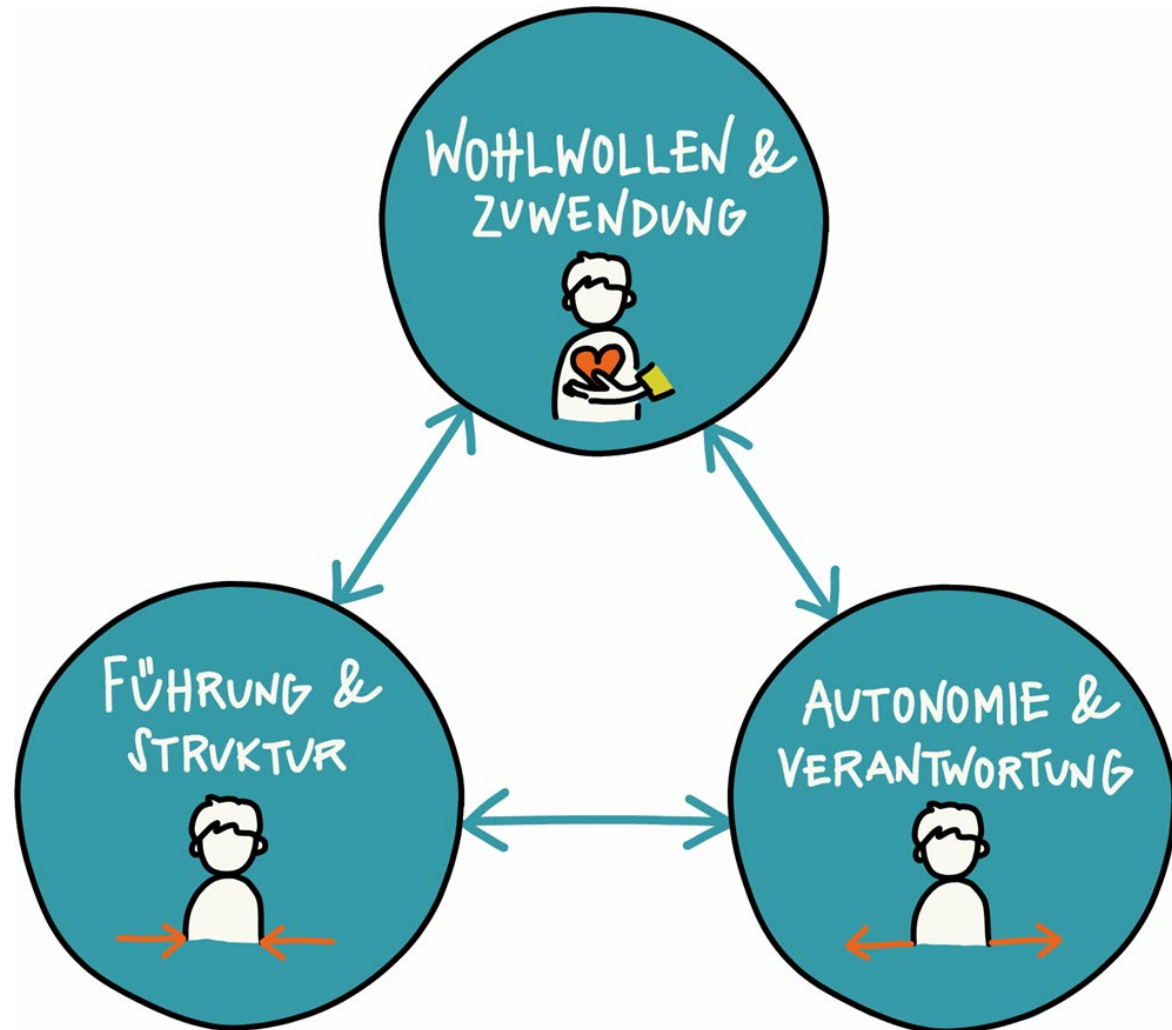


Bereich	Verhaltensmarker
Selbstverantwortung	Lernenden eigene Entscheidungen zugestehen: „Ich möchte nicht mehr ...“; „Ich möchte erst das machen, ...“
	Wahlmöglichkeiten geben
	Verantwortung für bestimmte Aktivitäten oder Entscheidungen an Lernende übergeben
	Lernende mithelfen lassen, auch wenn es länger dauert
Mitsprache	flexibel auf Bedürfnisse und aktuelle Vorkommnisse reagieren (Bewegungsbedürfnis, Wetter etc.)
	Lernenden Übernahme von Führung ermöglichen (zum Beispiel Gesprächsrunde leiten), Mitgestaltungsmöglichkeiten schaffen
	Sprechen fördern (sie tragen Substanzielles bei)
Ausdrucksmöglichkeiten	Lernenden Ideen und eigene Perspektiven entlocken
	Ideen ernst nehmen, aufgreifen und/oder weiterführen
	keine rigiden Einschränkungen machen
	Raum für Kreativität, Spiel und Bewegung geben

KLASSEN RAT



Die Dimensionen ausloten



Immer wieder die Balance finden ...



Arbeit mit dem Beziehungsmodell

- Möglichkeit zur Selbst- und Teamreflexion
- Markiere die Verhaltensmarker z.B. mit +/?/-
- Bewusste Fokussierung auf Aspekte der Beziehungsförderung, die ich bisher weniger beachtet habe
- Markiere dir z.B. 3 Verhaltensmarker, lege die Liste auf dein Pult und wende diese Verhaltensmarker immer wieder an – mit allen Schüler*innen
- Beobachte mögliche Veränderungen ... bei dir und bei den SuS

Gruppenaustausch zu dritt

- Welche Resonanz habt ihr auf das Modell?
- Welche Dimension liegt euch am nächsten?
- Welche Verhaltensmarker sind unklar oder fremd?



INTEGRIERTE BEZIEHUNGSFÖRDERUNG (IBF)

DETLEV VOGEL
PH LUZERN

BESONDERE **≡** AUFMERKSAMKEIT **≡**

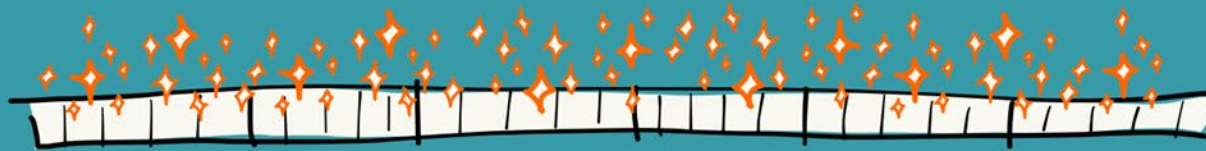
3-5 x PRO TAG

MINI-INTERVENTIONEN



SICHERHEIT &
VERLÄSSLICHKEIT
trotz
"FEHLVERHALTEN"

~ 6 WOCHEN



WENN ES (NOCH) NICHT FUNKTIONIERT?

- ➔ VNBEEINDRUCKT WEITERMACHEN
- ➔ HINWEISE ZUR VERHALTENSÄNDERUNG
ohne ÄRGER oder WUT

➔ **Goldenen Faden**
NIE LOSLASSEN!



CHECKLISTE

- ♦ Warme, ruhige Stimme
- ♦ Verständnis zeigen
- ♦ pos. Verhalten bestätigen
- ♦ Ideen aufgreifen
- ♦ RAUM für KREATIVITÄT SPIEL & BEWEGUNG geben
- ♦



= WOHLWOLLENDE
MENTOR*IN
mit **KLAREN**
ERWARTUNGEN

VMSETZUNG **unabhängig vom**
VERHALTEN



Integrierte Beziehungsförderung

- Möglichkeit, gezielt eine positive, feinfühlig und unterstützende Beziehung zu einem bestimmten Kind zu verbessern, welche durch schwieriges Verhalten des Kindes erschwert und belastet ist.
- Wird in den regulären Ablauf des Unterrichts bzw. des Freispiels integriert.
- Die Lehrperson schenkt dem betreffenden Kind über das normale Mass hinaus - aber auch ohne dies besonders hervorzuheben - durch etwa 3 - 5 *Micro-Interventionen* pro Tag besondere Aufmerksamkeit.
- Ziel: das Kind fühlt sich bei der Lehrperson sicher und angenommen, *auch* wenn es sich *unangemessen* verhält. (Vogel, 2019)

IBF: Micro-Interventionen

- Die Lehrperson nimmt die Haltung einer wohlwollenden Mentorin ein, die aufrichtig am Kind interessiert ist
- Gleichzeitig formuliert sie klare Erwartungen und setzt Grenzen
- Wichtig ist dabei:
 - Die IBF-Micro-Interventionen werden unabhängig vom Verhalten des Kindes umgesetzt.
 - Die IBF-Micro-Interventionen werden weder als Belohnung noch als Bestrafung eingesetzt.
- Der Kern: das Kind soll jederzeit spüren, dass es sich auf die Lehrperson verlassen kann

Indikatoren Beziehungsförderung

Über 6 Wochen sollen *jeden Tag 3 - 5 Indikatoren* der Beziehungsförderung im Kontakt mit dem Kind zur Anwendung kommen. Markieren Sie, was von Ihnen tatsächlich angewendet wurde. **Heute habe ich über mein übliches Mass hinaus ...**

<i>Interaktionsbereiche</i>	<i>Nr.</i>	<i>Indikator Beziehungsförderung</i>	<i>Mo</i>	<i>Di</i>	<i>Mi</i>	<i>Do</i>	<i>Fr</i>
<i>Feinfühligkeit</i>	1	... aufmerksam auf Schwierigkeiten des Kindes reagiert und ggf. Unterstützung angeboten, ohne diese aufzudrängen.					
	2	... zeitnahe Hilfe bei Fragen und Problemen gegeben u. mich später vergewissert, ob das Problem behoben ist.					
	3	... Emotionen des Kindes gespiegelt: meine Mimik und Stimme der Situation angepasst.					
	4	... dem Kind geholfen, seine Emotionen zu regulieren (z.B. durch Berührung, beruhigendes Sprechen, ...) und ihm anschließend geholfen, zu einer Tätigkeit zurückzufinden.					
<i>Positive Kommunikation</i>	5	... mit warmer und ruhiger Stimme mit dem Kind gesprochen.					
	6	... mit dem Kind gelächelt und gelacht; freundliche Gesten oder eine offene Körperhaltung gezeigt.					
	7	... Blickkontakt mit dem Kind gesucht (aber nicht erzwungen) – z.B. bei Kontaktaufnahme, beim Helfen, Ermahnen, etc.					
	8	... dem Kind bei jeder Frage, Bitte etc. (auch nonverbal) Zeit für eine Reaktion gegeben.					
<i>Interesse zeigen</i>	9	... Interesse an Aktivitäten des Kindes außerhalb der Schule gezeigt.					
	10	... auf Fragen, Bitte, Gesten, Aussagen etc. des Kindes geantwortet.					
	11	... die Gefühle des Kindes wahrgenommen und mich auf sie eingelassen und/ oder Verständnis gezeigt.					
	12	... das Tun des Kindes bestätigt und das eigene Zutrauen zum Kind zum Ausdruck gebracht – ggf. durch Blicke.					
<i>Klare Erwartungen</i>	13	... Nähe hergestellt, um eine klare Botschaft zu geben.					
<i>Proaktives Handeln</i>	14	... positives Verhalten bestätigt (z.B.: "Super Jan, du hast heute ganz ruhig an deiner Aufgabe gearbeitet!").					
<i>Umgang mit Störungen</i>	15	... nonverbale Hinweise für Verhaltensänderungen gegeben (z.B. Blick, Berührung, Präsenz).					
<i>Selbstverantwortung</i>	16	... das Kind mithelfen lassen, auch wenn es länger gedauert hat.					
<i>Mitsprache</i>	17	... Ideen des Kindes aufgegriffen und/ oder weitergeführt.					
<i>Ausdrucksmöglichkeiten</i>	18	... dem Kind Raum für Kreativität, Spiel und Bewegung gegeben.					

Heute habe ich über mein übliches Mass hinaus ...

4. dem Kind geholfen, seine Emotionen zu regulieren (z.B. durch Berührung, beruhigendes Sprechen, ...) und ihm/ ihr anschliessend geholfen, zu einer Tätigkeit zurückzufinden.
5. mit warmer und ruhiger Stimme mit dem Kind gesprochen.
9. Interesse an Aktivitäten des Kindes ausserhalb der Schule gezeigt.
11. die Gefühle des Kindes wahrgenommen und mich auf sie eingelassen und/ oder Verständnis gezeigt.
17. Ideen des Kindes aufgegriffen und/oder sie weitergeführt.



Wenn sich noch keine Verhaltensänderung einstellt

- Die Lehrperson vermittelt unbeeindruckt die Botschaft: *«Bei mir bist du sicher, ich akzeptiere dich und du bist mir wichtig, auch wenn ich dein Verhalten nicht dulde.»*
- Gleichzeitig formuliert sie klar ihre Erwartungen und/oder gibt – möglichst nonverbal – Hinweise zur Verhaltensänderung (s. Indikatoren 13 und 15)
- Ganz bewusst darauf achten, dass mögliche Ermahnungen *ohne* negative Emotionalität, wie Ärger oder Wut kommuniziert werden
- Der sogenannte *«Goldene Faden»* zum Kind/ Jugendlichen sollte auch in kritischen Situationen immer aufrechterhalten werden

Vorschlag zur genauen Umsetzung von IBF

- Lesen des IBF-Manuals
- Beim Lesen der Indikatorenliste überlegen, welche Indikatoren für den bzw. die Schüler*in und mich am passendsten sind (ca. 5 Indikatoren)
- In der ersten Woche auf diese Indikatoren fokussieren, d.h. flexibel anwenden
- In den folgenden Wochen weitere Indikatoren miteinbeziehen
- Nach den Zwischenhalten jeweils checken, welche Indikatoren noch kaum berücksichtigt wurden – diese dann in der Folge mehr fokussieren
- **Es geht primär um den GEIST (die Botschaft) von IBF, nicht um korrektes Ausfüllen!!**



Auftrag

Lest individuell:

- Indikatorenliste
- Seite 3 des Manuals (Hinweise zu den Indikatoren 3; 4; 8 und 11)

Gespräch zu dritt:

- Welche Indikatoren sind unklar oder fremd?
- Welche Indikatoren wären am schwierigsten für mich?
- Für welche Kinder könnte IBF hilfreich sein?
- Eure Fragen und Ideen ...

Welche Fragen sind aufgetaucht? Reaktionen?



Fazit - IBF heisst:

- Zu versuchen, das Kind besser zu verstehen, zu lesen, zu erspüren
- Innerlich zurückzutreten und wertfrei zu beobachten (annehmende Haltung)
- Interesse und Wohlwollen durch Lächeln, Mimik, Gestik zeigen
- Immer wieder die indirekte Botschaft geben: ich bin für dich da, auch wenn es schwierig ist
- Meine eigenen Impulse, Gedanken und Gefühle zu beobachten und zu reflektieren

Eigene Studie zu den Wirkungen von Banking Time und IBF (2019-2023)

Fragestellungen

- 1. Beziehungsqualität: Verbessert sich nach BT bzw. IBF die Beziehungsqualität der Lehrperson zu einem Kind mit auffällig eingeschätztem Verhalten aus Sicht der Lehrperson?
- 2. Verhalten: Lassen sich nach BT bzw. IBF positive Veränderungen hinsichtlich Häufigkeit und Intensität von beobachtetem auffälligem Verhalten eines Kindes mit auffällig eingeschätztem Verhalten feststellen?

Studie zu den Wirkungen von Banking Time und IBF (2019-2023)

Stichprobe

- 138 Schüler*innen aus Zyklus I und 46 Lehrpersonen der Zentralschweiz.

Design

- Vor Beginn, nach Abschluss und sechs Wochen nach der Intervention wurden die Qualität der Lehrperson – Schüler*innenbeziehung (STRS) sowie das Verhalten der betreffenden Schüler*innen mit dem BIKO 3-6 Test (Skala zu sozioemotionalen Basiskompetenzen) erfasst.
- Die erste und zweite BT-Sequenz wurden videografiert und auf manualtreue geprüft.

Ergebnisse

Beziehungsqualität Lehrperson - SuS

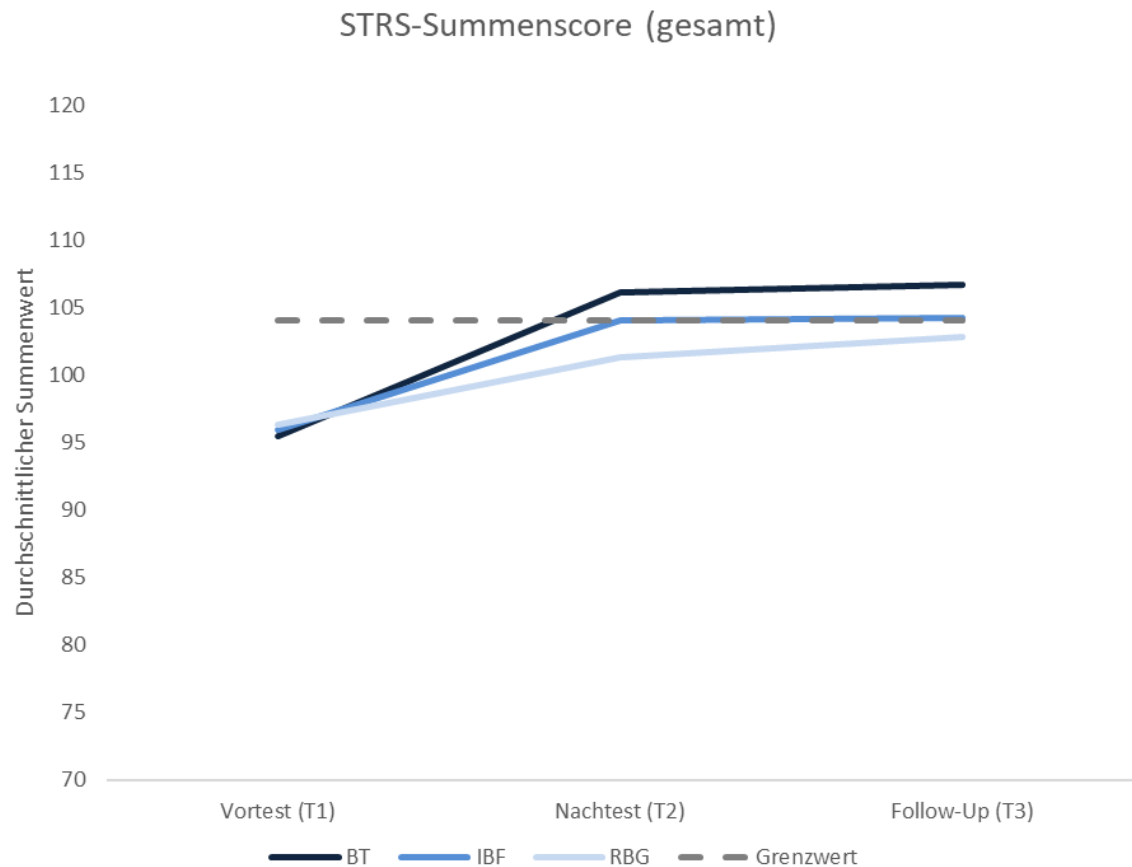


Abbildung 4. STRS-Summenwerte über alle 3 Dimensionen: Höhere Werte zeigen bessere Beziehungsqualitäten an. Unterhalb der grauen Linie für den Grenzwert kann die Beziehungsqualität als kritisch betrachtet werden.

Ergebnisse

Sozioemotionale Entwicklung – Verhalten

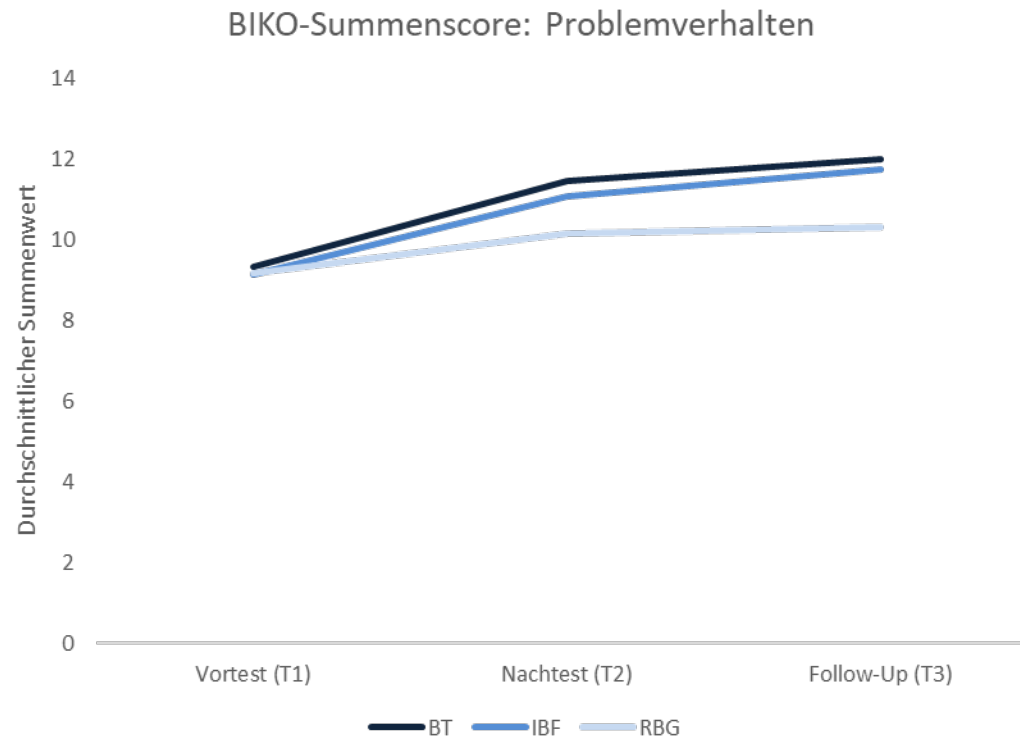


Abbildung 8. BIKO-Summenwerte für die Dimension Problemverhalten: Höhere Werte zeigen weniger Problemverhalten an. Wenn die Werte unterhalb des Grenzbereichs liegen, kann die Dimension Problemverhalten des Kindes als kritisch bezeichnet werden.

Ergebnisse

- Signifikante Verbesserungen über die Zeit für die Qualität der Beziehung als auch für das Verhalten der Schüler*innen
- Diese Effekte zeigten sich auch in der Kontrollgruppe – jedoch weniger ausgeprägt
- Grössere Effektstärken für die beiden Ansätze BT und IBF im Vergleich zur Kontrollgruppe, z.B. für die Subskalen Nähe (STRS) und Problemverhalten (BIKO)
- Die Wirksamkeit der Ansätze BT und IBF ist auf einem vergleichbaren Niveau

(Vogel & Iten, 2023)

Rückmeldungen von Lehrpersonen zu IBF

- *«IBF war sehr einfach im Unterricht umzusetzen. Das Kind veränderte sein Verhalten sehr schnell ins Positive.»*
- *«Ich habe diese Methode als wirksam wahrgenommen. Anfänglich zeigte das Kind vermehrt negative Reaktionen. Allerdings legte sich dies wieder.»*
- *«Die Beziehung zum Schüler haben wir als verbessert wahrgenommen.»*
- *«Wichtig war, dass ich mich durch die Methode wieder als selbstwirksam erleben konnte. Ich fühlte mich weniger hilflos und weniger der Situation „ausgeliefert“.»*
- *«Ich glaube, meine Haltung den Kindern mit schwierigem Verhalten, meine Haltung, hat sich insgesamt verändert.»*



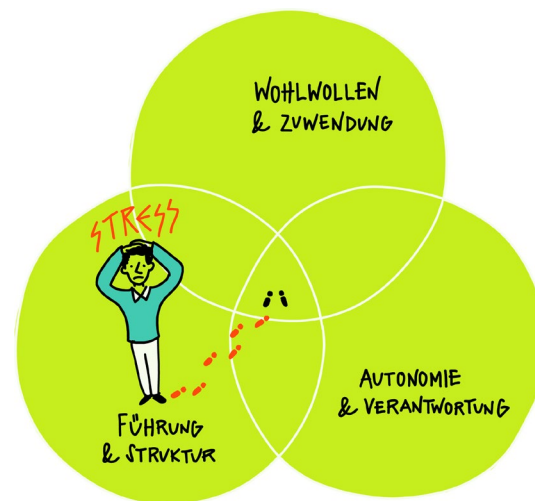
Für euch oder eure Schulbibliothek

- Aspekte zu Achtsamkeit als Basis für Beziehungsgestaltung
- Audios für Meditation und Selbstreflexion
- Konkrete Beispiele zum Beziehungsmodell
- Umgang mit auffälligem Verhalten, u.a. «Rede mit mir!» und IBF
- Kurzes Theoriekapitel
- CHF 28 bei mir oder im Buchhandel



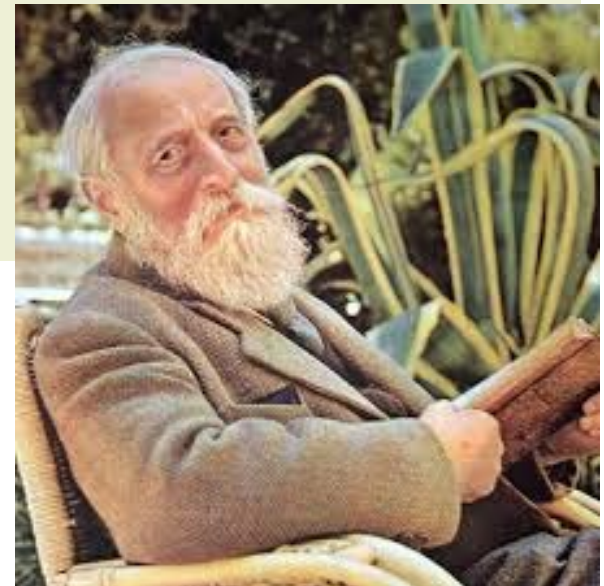
Detlev Vogel, Matthias Rüst

scolix

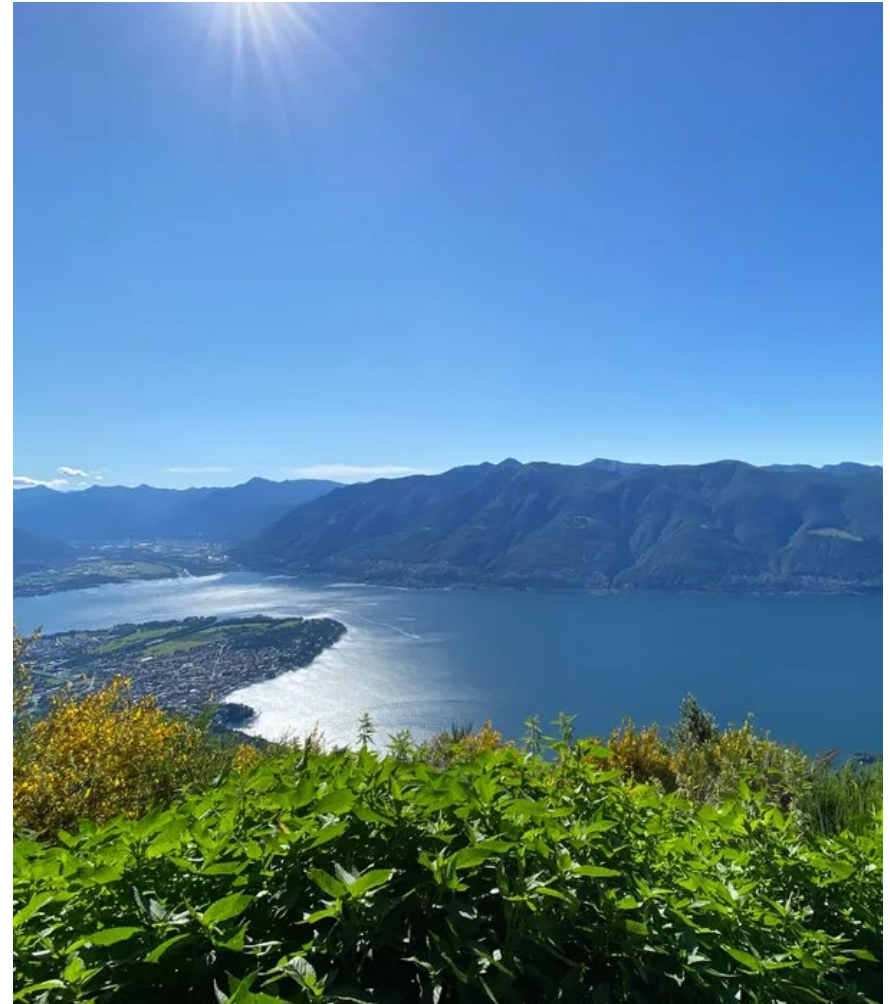


Jede lebendige Situation hat ein neues Gesicht, nie dagewesen, nie wiederkehrend. Sie verlangt eine Äußerung von Dir, die nicht schon bereitliegen kann. Sie verlangt nichts, was gewesen ist. Sie verlangt Gegenwart, Verantwortung, Dich.

Martin Buber



**Vielen Dank für Ihre
Aufmerksamkeit !!**



Quellen:

Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., Lun, J., Hamre, B. & Pianta, R. (2013). Observations of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement with the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School Psychology Review* 42-1, 76-98.

Bodenmann, G. (2017). Ein Krippenbesuch ist erst im Alter von 2 bis 3 Jahren ideal. *Tagesanzeiger*, 25.10.2017.

Bowlby, J. (2014). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München: Reinhardt-Verlag.

Brisch, K. H. (1999). *Bindungsstörungen: Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Brisch, K. H. (2016). *Grundschulalter. Bindungspsychotherapie: Bindungsbasierte Beratung und Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Driscoll, K. C. & Pianta, R. C. (2010). Banking Time in Head Start: Early Efficacy of an Intervention Designed to Promote Supportive Teacher–Child Relationships. *Early Education and Development*, 21(1), S. 38-27.

Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A. J. & Pianta, R. C. (2011). Fostering Supportive Teacher–Child Relationships: Intervention Implementation in a State-Funded Preschool Program. *Early Education and Development*, 22(4), S. 593-619.

Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child environment model. *Developmental Psychology*, 42(6), 1179–1192.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Jerome, E. M., Hamre, B. & Pianta, R. C. (2008). Teacher–Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher-perceived Conflict and Closeness. *Social Development* 18(4), 915 – 945.

Maldonado-Carreño, C. & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher–Child Relationships and the Development of Academic and Behavioral Skills During Elementary School: A Within- and Between-Child Analysis. *Child Development*, 82 (2), 601–616.

Marzano, R. J., Marzano, J., & Pickering, D. (2003). *Classroom Management that Works*. Alexandria, VA: ASCD.

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60(4), 981–992.

Nicolay, P., Spilles, M., Hank, C., Krull, J. & Huber, C. (2024). Der Zusammenhang von Lehrkraftfeedback, sozialer Akzeptanz und der Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung in der Grundschule: Eine Untersuchung sozialer Referenzierungsprozesse auf Dyadenebene. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.

Pianta, R. C. & Hamre; B. (2001). *Banking Time. Preschool Relationship Enhancement Project: Pre-K Manual*. Center for Advanced Study of Teaching and Learning. University of Virginia, Charlottesville, VA.

Rass, E. (2011). *Bindung und Sicherheit im Lebenslauf. Psychodynamische Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Rauterkus, H., Hennemann, T., Hagen, T., Krull, J., Nitz, J., Eiben, K., Kulawiak, P. R., Verbeck, L., & Hanisch, C. (2025). Teachers' emotional competence and students' social integration. *Frontiers in Education*, 10.

-
- Robert-Bosch-Stiftung (2026). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen 2025. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität, Partizipationsmöglichkeiten und (Cyber-) Mobbing*. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung.
- 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.
- Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaption in pre-school: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.) *Minnesota Symposium in Child Psychology*, 16 (41-83). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L. A. & Fleeson, J. (1988). The coherence of family relationships. In R. A. Hinde & J. Stevenson-Hind (Eds.), *Relationships within families; Mutual influences*, 27-47. Oxford, Clarendon.
- Vogel, D. (2019a). Banking Time – ein beziehungsorientierter Umgang mit auffälligem Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 33-40.
- Vogel, D. (2019b). *Integrierte Beziehungsförderung (IBF). Kurzmanual für Kindergarten und Unterstufe (Zyklus I)*. PH Luzern - internes Arbeitspapier.
- Vogel, D. & Iten, G. (2023). *Evaluationsbericht zum Projekt «Erprobung und Evaluation der Kurzzeitintervention Banking Time zum integrativen Umgang mit auffälligem Verhalten in Kindergarten und Unterstufe und deren Implementation im Schulfeld»*. Luzern: Working Paper.
- Wang, Ming-Te, Brinkworth, Maureen, Eccles & Jacquelynne (2013). Moderating effects of teacher–student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, Vol 49(4), 690-705.

Williford, A. P.; LoCasale-Crouch, A.; Vick Whittaker, J.; DeCoster, J.; Hartz, K. A.; Carter, L. M.; Sanger Wolcott, C. & Hatfield, B. E. (2017). Changing Teacher–Child Dyadic Interactions to Improve Preschool Children’s Externalizing Behaviors. *Child Development, 88-5*, 1544–1553.

Zimmermann, P. & Spangler, G. (2001) Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik 47(4)*, 461-479.