

11 | 09 | 2024

«Banking Time» und «Integrierte Beziehungsförderung»: zwei beziehungsorientierte Ansätze zum Umgang mit auffälligem Verhalten

SZH-Konferenz 2024, Freiburg

Detlev Vogel & Glena Iten

weitergeben.

Auffälliges Verhalten als Megathema in Schulen

- Der Umgang mit Schüler*innen mit auffälligem Verhalten ist ein zentraler Stress- und Belastungsfaktor für Lehrpersonen (Spilt, Koomen & Thijs, 2011)
- Schüler*innen mit auffälligem Verhalten stellen bezüglich ihrer schulischen und persönlichen Entwicklung eine Risikogruppe dar (Mikami et al., 2012)
- Auffälliges Verhalten bzw. mögliche Sanktionierungen belasten die Beziehung zw. LP und SuS und beeinträchtigen das Lernen (Bierman et al., 2013; Gilliam, 2005)
- Konditionierende Massnahmen wirken – wenn überhaupt – nur kurzfristig
- Interventionsprogramme mit hohen Effektstärken beinhalten grösstenteils proaktive und kind-zentrierte Praktiken (Kincade, Cook, & Goerdt, 2020)
- Beziehungsorientierter Umgang mit auffälligem Verhalten (Vogel, 2019b), hier:
 1. **Banking Time:** eine dyadische, theorie- und evidenzbasierte Kurzzeitintervention (Pianta, 1999; Pianta & Hamre, 2001)
 2. **Integrierte Beziehungsförderung:** eine theoriebasierte integrierte Kurzzeitintervention (Vogel, 2019a; Vogel & Rüst, 2023)

Bindungstheorie & Selbstbestimmungstheorie der Motivation

- **Bindungstheorie:** Kinder entwickeln in der frühen Kindheit sicher oder weniger sichere Bindungsmuster zu ihren unmittelbaren Bezugspersonen. Diese Muster beeinflussen Verhalten in der Kindheit, aber auch im Jugend- und Erwachsenenalter (Bowlby, 2014; Grossmann & Grossmann, 2023)
- Kinder mit auffälligem Verhalten haben häufig unsichere Bindungserfahrungen in der frühen Kindheit gemacht (Greenberg, Speltz, and DeKlyen, 1993; Brisch, 2016)
- **Selbstbestimmungstheorie der Motivation:** psychologische Grundbedürfnisse (Autonomie, Kompetenz und Soziale Eingebundenheit) (Deci & Ryan, 1993)
- Selbststeuerung und sichere Beziehungen sind Voraussetzung für Motivation und Lernen (Deci & Ryan, 1993)
- Bessere LP-SuS-Beziehung → mentale Repräsentation von sicherer Basis → Gewinn an Sicherheit und Vertrauen → Emotionsregulation und Verhalten verbessern sich (Ahnert et al., 2013; Spilt et al., 2012)
- Lehrpersonen, deren Beziehungen zu Schüler*innen eine hohe Qualität aufweisen, haben 31% weniger auffälliges Verhalten in ihren Klassen. (Marzano et al, 2003)

BEZIEHUNGSFÖRDERUNG DURCH BANKING TIME (BT)

DETLEV VOGEL
PH LUZERN

WAS?

BT = SEQUENZ

ausserhalb KLASSENRAUM

nur LP & KIND

2-3x / WOCHE

6-8
WOCHEN



je ~15 min

REGELMÄSSIGE ZEIT

≠ BELOHNUNG!

→ findet so oder so statt

ZIELGRUPPE:
INSBESONDERE

ZYKLUS ↑



WIE?

▷ Kind BESTIMMT
AKTIVITÄTEN

▷ LP folgt & begleitet



↓
UNEINGESCHRÄNKTE
AUFMERKSAMKEIT &
AKZEPTANZ

NUR ein KIND, dem GEFOLGT
WIRD, kann FOLGEN...

ZIEL

- ▷ Das KIND mit anderen
AUGEN sehen
- ▷ BEZIEHUNGSKAPITAL
aufbauen



FAZIT

SCHLÜSSEL für
POS. BEZIEHUNG
= VERÄNDERUNG
ROLLEN/VERHALTEN
der LP



Banking Time

- Dyadische, theorie- und evidenzbasierte Kurzzeitintervention (Pianta & Hamre, 2001; Vogel, 2019)
- Gezielte und regelmässige Beziehungsförderung mit einem bestimmten Kind über einen Zeitraum von 6-8 Wochen
- unabhängig vom Verhalten des Kindes, keine Belohnung!
- Die Klassenlehrperson nimmt sich 2x wöchentlich 10-15 Minuten Zeit, um mit dem Kind zu spielen - in separativem Setting
- Das Kind wählt die Spielaktivität und führt die Interaktion
- LP: Non-Direktivität und Feinfühligkeit (Beobachten, mit Worten begleiten, Gefühle benennen, keine Lernziele, keine Anleitungen)

Banking Time : Geeignete Materialien und Aktivitäten

Das Material wird altersangepasst und individuell zusammengestellt. Es geht um ein wirklich vielfältiges Spielangebot, z.B.:

- Rollenspielfiguren, «Schleich-Tiere»
- Baumaterial
- Kreatives Material wie Farben, Buntstifte, Ton, Knete, Karton, etc.
- Regelspiele, Kartenspiele
- Keine elektronischen Spiele



Banking Time – die Rollen

Das Kind	Die Lehrperson
Wählt die Aktivität	Folgt dem Kind
Führt die Interaktion	Beobachtet aufmerksam die Aktivitäten des Kindes
«Leitet» das Gespräch	Antwortet angemessen auf das Kind
	Ist nicht verantwortlich für einen „Lernerfolg“

Der Schlüssel für eine positive Beziehung liegt in der Veränderung des Rollenverhaltens der Lehrperson.



Robert Pianta, 2001

Was tut die Lehrperson während der Banking Time? Die BT-Techniken

1. Das Kind beobachten
2. Erzählen bzw. beschreiben, was man beobachtet (Narrating)
3. Vermutete Gefühle des Kindes benennen (Labeln)
4. Beziehungsbotschaften vermitteln (z.B. «Ich akzeptiere dich, so wie du bist», «Bei mir bist du sicher», «Ich verstehe, deine Signale»).

INTEGRIERTE BEZIEHUNGSFÖRDERUNG (IBF)

DETLEV VOGEL
PH LUZERN

BESONDERE \Rightarrow AUFMERKSAMKEIT \Rightarrow

3-5 x PRO TAG

MINI-INTERVENTIONEN



SICHERHEIT &
VERLÄSSLICHKEIT
trotz
"FEHLVERHALTEN"

~ 6 WOCHEN



& WENN ES (NOCH) NICHT FUNKTIONIERT?

- ➔ UNBEEINDRUCKT WEITERMACHEN
- ➔ HINWEISE ZUR VERHALTENÄNDERUNG
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

UMSETZUNG unabhängig vom
VERHALTEN



Integrierte Beziehungsförderung

- Gezielte und regelmässige Beziehungsförderung mit einem bestimmten Kind über einen Zeitraum von 6-8 Wochen
- unabhängig vom Verhalten des Kindes, keine Belohnung!
- **Integrierte Beziehungsförderung** (Vogel, 2019a): Die KLP lässt dem Kind in diesem Zeitraum täglich 3 - 5 „Microinterventionen“ anhand einer Indikatorenliste zukommen (z. B. Emotionen spiegeln, mit warmer Stimme mit dem Kind sprechen, freundlicher Blickkontakt, Interesse an ausserschulischen Aktivitäten zeigen, positives Verhalten bestärken, ...)
- Botschaft an das Kind: „Ich interessiere mich wirklich für dich, ich bin da für dich, auch wenn es schwierig wird.“

Indikatoren Integrierte Beziehungsförderung

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

(Vogel, 2019a)

Interaktionsbereiche	Nr.	Indikator Beziehungsförderung	Mo	Di	Mi	Do	Fr
Feinfühligkeit	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.					
Positive Kommunikation	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.					
Interesse zeigen	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.					
Klare Erwartungen	13	... Nähe hergestellt, um eine klare Botschaft zu geben.					
Proaktives Handeln	14	... positives Verhalten bestätigt (z.B.: "Super Jan, du hast heute ganz ruhig an deiner Aufgabe gearbeitet!").					
Umgang mit Störungen	15	... nonverbale Hinweise für Verhaltensänderungen gegeben (z.B. Blick, Berührung, Präsenz).					
Selbstverantwortung	16	... das Kind mithelfen lassen, auch wenn es länger gedauert hat.					
Mitsprache	17	... Ideen des Kindes aufgegriffen und/ oder weitergeführt					
Ausdrucksmöglichkeiten	18	... dem Kind Raum für Kreativität, Spiel und Bewegung gegeben.					

Beispiele für IBF-Indikatoren:

Heute habe ich über mein übliches Mass hinaus ...

- 3. Emotionen des Kindes gespiegelt, meine Mimik und Stimme der Situation angepasst
- 4. dem Schüler/ der Schülerin 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 der Schülerin/ dem Schüler gesprochen.
- 11. Die Gefühle des Schülers/ der Schülerin wahrgenommen und mich auf sie eingelassen und/ oder Verständnis gezeigt.
- 17. Ideen der Schülerin/ des Schülers aufgegriffen und/oder sie weitergeführt.

Studien zu Banking Time und IBF

- Verbesserung der LP–SuS-Beziehungsqualität (Driscoll et al., 2011; Williford et al., 2017)
- Reduzierung des disruptiven Verhaltens (Driscoll & Pianta, 2010; Williford et al., 2017)

Limitationen & Forschungslücken:

- Unterschiede zwischen Test- und Kontrollgruppe nicht immer deutlich (Sahin Asi, 2019)
- Abhängigkeit des Effekts von Umsetzungstreue & Qualität (LoCasale-Crouch et al., 2018)
- Rolle der Benutzerfreundlichkeit und Durchführbarkeit (Kincade et al, 2020; Poling et al., 2022)
- Bisher erst eine Studie aus dem deutschsprachigen Raum (Neuhauser & Mohr, 2023)
- Bisher keine Studie zu Integrierter Beziehungsförderung
- Alter: Im Laufe der Schulzeit rückt die Beziehung mehr in den Hintergrund. Deren Einfluss auf Motivation, Lernen und Verhalten bleibt jedoch. Beziehungsqualität sollte also auch in der Sek-Stufe gefördert wird. (Gasser et al., 2018; Roorda et al., 2011; Wang et al., 2013)

Interventionsstudie in Zyklus I

- Studie des **Instituts für Diversität und Inklusive Bildung (IDB)** der PH Luzern im Rahmen des Studiengangs Schulische Heilpädagogik
- Längsschnitt-Design: Prä-Post-Follow-up
- Zeitraum 2019 – 2023
- In der Deutschschweiz
- Gefördert durch das Eidgenössische Büro zur Gleichstellung von Behinderten (EBGB)

Beziehungsqualität

RQ1: Verbessert sich nach der Intervention **Banking Time (BT)** die Beziehungsqualität der Lehrperson zu einem Kind mit auffällig eingeschätztem Verhalten aus Sicht der Lehrperson – im Gegensatz zu einem Kind mit Regulärer Beziehungsgestaltung (**RBG**)?

RQ2: Verbessert sich nach der Intervention **Integrierte Beziehungsförderung (IBF)** die Beziehungsqualität der Lehrperson zu einem Kind mit auffällig eingeschätztem Verhalten aus Sicht der Lehrperson – im Gegensatz zu einem Kind mit Regulärer Beziehungsgestaltung (**RBG**)?

Verhalten

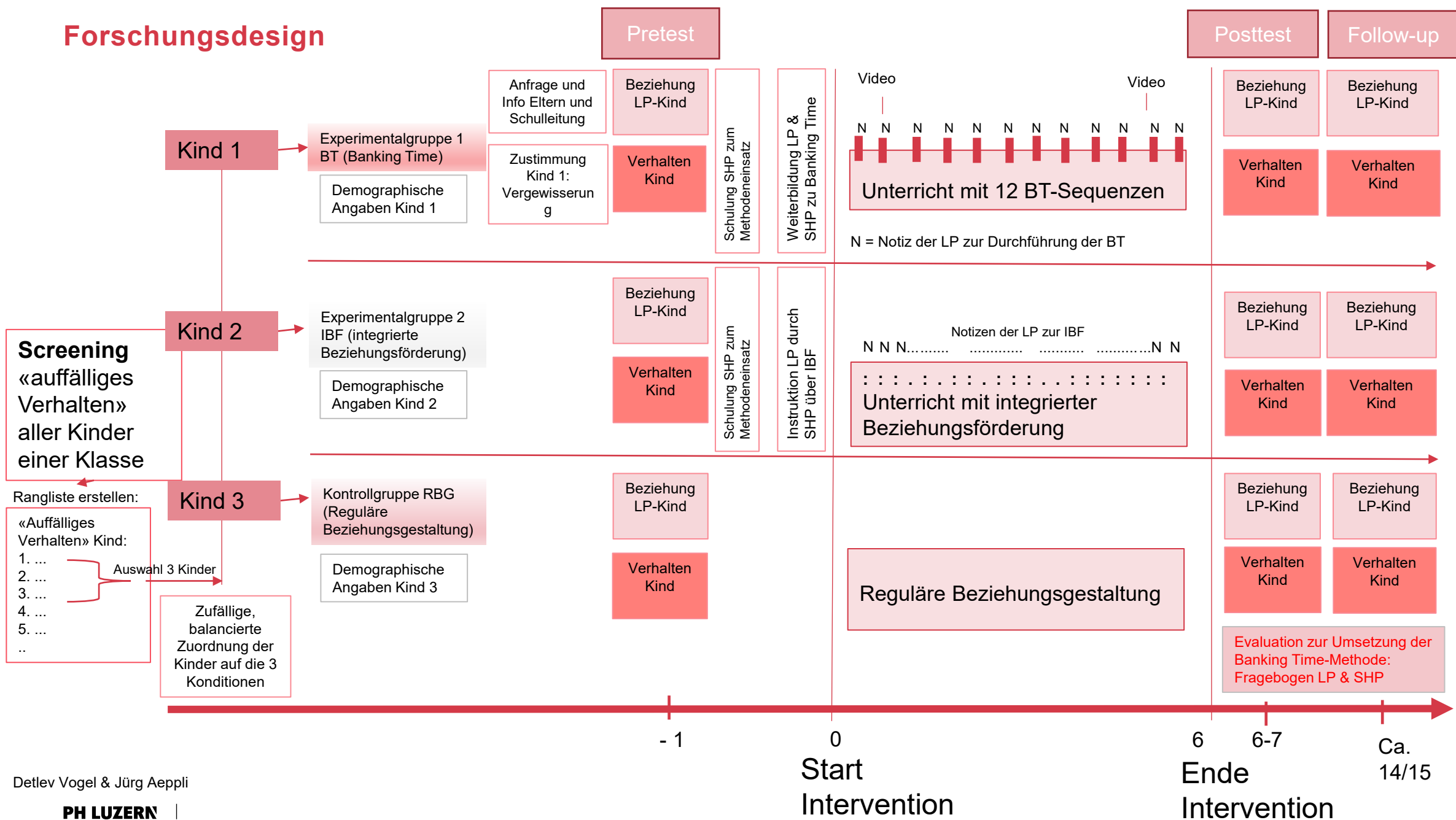
RQ3: Lassen sich nach der Intervention **Banking Time (BT)** positive Veränderungen hinsichtlich Häufigkeit und Intensität von beobachtetem auffälligem Verhalten eines Kindes mit auffällig eingeschätztem Verhalten feststellen – im Gegensatz zu einem Kind mit Regulärer Beziehungsgestaltung (**RBG**)?

RQ4: Lassen sich nach der Intervention **Integrierte Beziehungsförderung (IBF)** positive Veränderungen hinsichtlich Häufigkeit und Intensität von beobachtetem auffälligem Verhalten eines Kindes mit auffällig eingeschätztem Verhalten feststellen – im Gegensatz zu einem Kind mit Regulärer Beziehungsgestaltung (**RBG**)?

Stichprobe

- 138 Kinder aus Zyklus I
- Durchführung der Intervention durch 46 Klassenlehrpersonen (KLP)
- Begleitung und Unterstützung der KLP durch 46 Schulische Heilpädagog*innen (SHP; berufsbegleitendes Studium)
- **Finale Stichprobe: N=106 Kinder und 36 KLP (36 SHP)**
- Kindergarten- & Unterstufe (Alter der Kinder: $M = 6.91$ Jahre, von 4.42 bis 9.5 Jahre)
- Stichprobe nach Interventionsbedingung:
 - Banking Time (BT): $n=35$
 - Integrierte Beziehungsförderung (IBF): $n=35$
 - Reguläre Beziehungsgestaltung (RBG): $n=36$

Forschungsdesign



Instrumente: Einschätzung der Lehrperson

	Beziehungsqualität STRS	Verhalten BIKO 3-6
Fragebogen	Student-Teacher-Relationship-Scale (Pianta, 2001), Deutsche Version	Sozio-emotionale Basiskompetenzen aus (Seeger et al., 2014)
Anzahl Items	28 (Konflikt: 12 Items, Nähe: 11 Items, Abhängigkeit: 5 Items)	38 (Kooperationsbereitschaft bis Spielverhalten: jeweils 6 Items, Regulationsverhalten: 8 Items)
Skala	5-stufige Skala: <i>1=trifft gar nicht zu bis 5=trifft voll und ganz zu</i>	4-stufige Skala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft
Dimensionen	<ul style="list-style-type: none"> (1) <i>Konflikt</i> ($\alpha=0.83$, $\omega_t=0.84$) (2) <i>Nähe</i> ($\alpha=0.85$, $\omega_t=0.86$) (3) <i>Abhängigkeit</i> ($\alpha=0.58$, $\omega_t=0.64$) 	<ul style="list-style-type: none"> (1) <i>Kooperationsbereitschaft g.g.ü. erwachsenen Erziehungspersonen</i> ($\alpha=0.85$, $\omega_t=0.85$) (2) <i>Integration in die Gruppe</i> ($\alpha=0.84$, $\omega_t=0.84$) (3) <i>Prosoziales Verhalten g.g.ü. Gleichaltrigen</i> ($\alpha=0.74$, $\omega_t=0.75$) (4) <i>Problemverhalten g.g.ü. Gleichaltrigen</i> ($\alpha=0.82$, $\omega_t=0.82$) (5) <i>Initiatives & ausdauerndes Spiel- & Aufgabenverhalten</i> ($\alpha=0.79$, $\omega_t=0.80$) (6) <i>Regulationsverhalten bzgl. Emotionen</i> ($\alpha=0.80$, $\omega_t=0.80$)

Student-Teacher-Relationship-Scale

(Pianta, 2001; Übersetzung Vogel, 2019)

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teils teils zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
1	Ich habe eine herzliche und warme Beziehung zu diesem Kind.	1	2	3	4	5
2	Das Kind und ich scheinen uns ständig aneinander zu reiben.	1	2	3	4	5
3	Das Kind sucht Trost bei mir, wenn es aufgebracht ist.	1	2	3	4	5
4	Das Kind weicht mir aus, wenn ich ihm zu nahe komme.	1	2	3	4	5
5	Das Kind schätzt die Beziehung mit mir.	1	2	3	4	5
6	Das Kind scheint verlegen oder verletzt, wenn ich es korrigiere.	1	2	3	4	5
7	Wenn ich das Kind lobe, strahlt es vor Stolz.	1	2	3	4	5
8	Das Kind reagiert stark auf Trennung von mir.	1	2	3	4	5
9	Das Kind vertraut mir spontan Persönliches an, auch wenn ich es nicht frage.	1	2	3	4	5
10	Das Kind ist übermässig abhängig von mir.	1	2	3	4	5
11	Das Kind ärgert sich schnell über mich.	1	2	3	4	5
12	Das Kind möchte mir gefallen oder mich erfreuen.	1	2	3	4	5
13	Das Kind fühlt sich von mir unfair behandelt.	1	2	3	4	5
14	Das Kind fragt mich nach Hilfe, selbst wenn es eigentlich keine bräuchte.	1	2	3	4	5
15	Es ist einfach, mich auf die Gefühle des Kindes einzustimmen.	1	2	3	4	5
16	Das Kind sieht mich als eine Quelle von Bestrafung und Kritik.	1	2	3	4	5
17	Das Kind zeigt Schmerz oder Eifersucht, wenn ich Zeit mit anderen Kindern verbringe.	1	2	3	4	5
18	Das Kind reagiert nicht, wenn ich es ermahne.	1	2	3	4	5
19	Wenn das Kind sich auffällig verhält, reagiert es schon auf meinen Blick oder meine Stimmlage.	1	2	3	4	5
20	Der Umgang mit dem Kind kostet mich viel Energie.	1	2	3	4	5
21	Ich habe beobachtet, dass das Kind Verhaltensweisen von mir übernimmt.	1	2	3	4	5
22	Wenn das Kind schlecht gelaunt ist, weiss ich, dass es ein schwieriger und anstrengender Tag werden kann.	1	2	3	4	5
23	Das Verhalten des Kindes mir gegenüber kann unberechenbar sein oder sich plötzlich ändern.	1	2	3	4	5
24	Trotz meiner Anstrengungen bin ich unzufrieden damit, wie das Kind und ich miteinander klar kommen.	1	2	3	4	5
25	Das Kind weint oder schreit, wenn es etwas von mir will.	1	2	3	4	5
26	Das Kind ist raffiniert oder versucht mich zu manipulieren.	1	2	3	4	5
27	Das Kind spricht mit mir offen über seine Gefühle und Erfahrungen.	1	2	3	4	5
28	Der Umgang mit diesem Kind macht mich zufrieden.	1	2	3	4	5

Ergebnisse: Beziehungsqualität (RQ1 und RQ2)

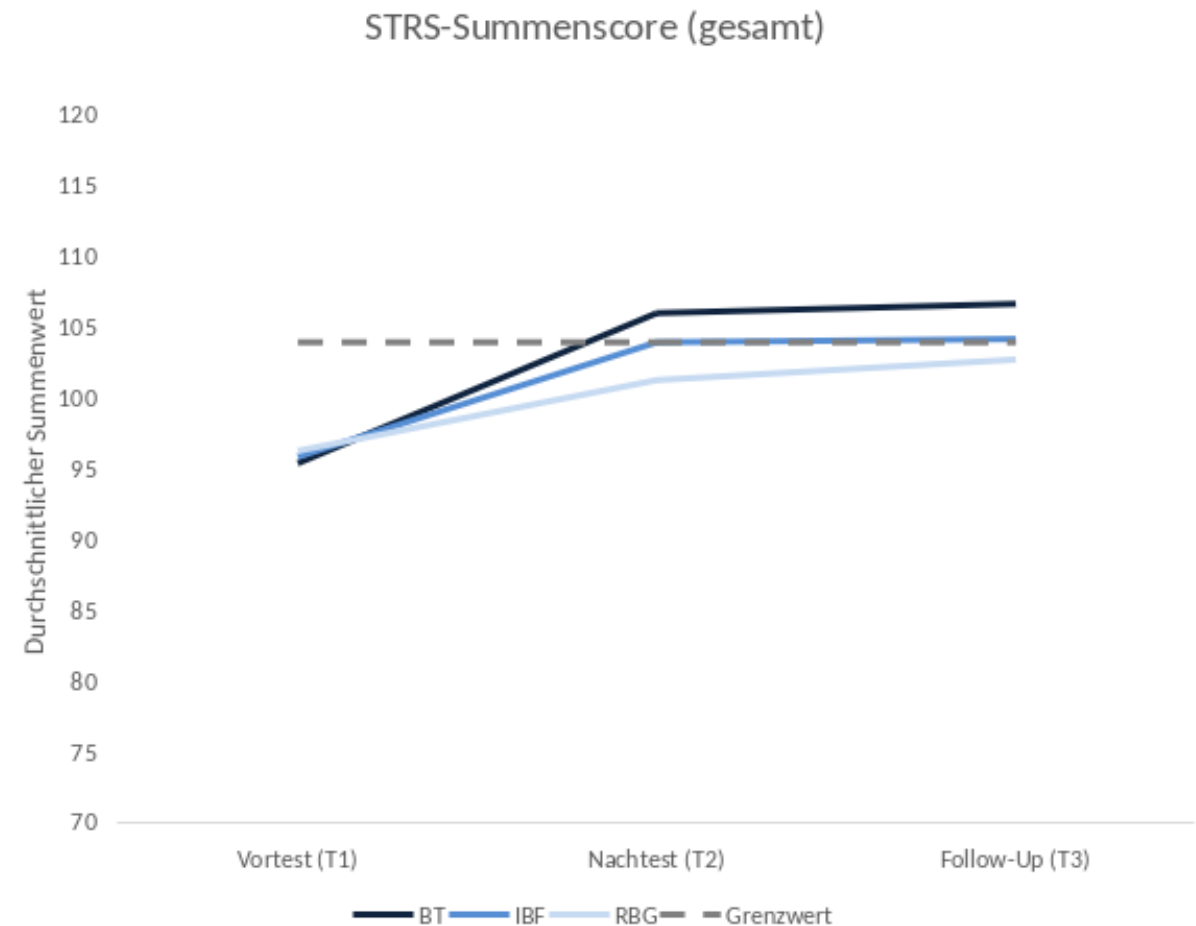
STRS-Summenscores über alle 3 Dimensionen

- Höhere Werte = bessere Beziehungsqualität
- Unterhalb der Grenzwertlinie: Beziehungsqualität = kritisch
- Hier Gesamtscore: Verbesserung bei allen 3 Gruppen signifikant, aber die einzelnen Effektstärken sind bei BT und IBF deutlich höher als bei RBG
- Konflikt: gleiches Muster
- Nähe: Verbesserung nur in Interventionsgruppen!
- Abhängigkeit: Keine sign. Veränderungen

ANOVA mit Messwiederholung auf einem Faktor. Mit Greenhouse Geisser Korrektur. MZP (pre-post-follow-up):

$F(1.82, 187.67)=40.95, p<.001, \eta^2=.088$

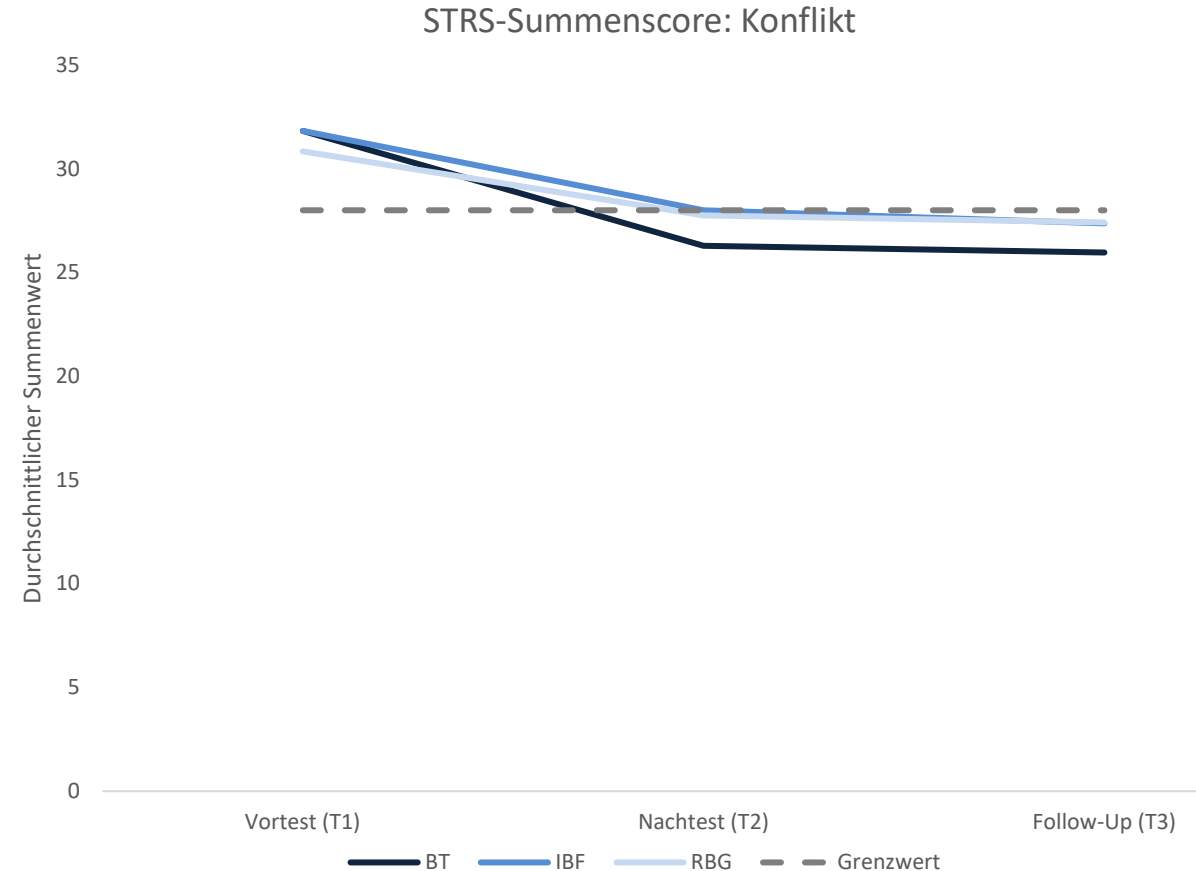
Interaktion: $F(3.64, 187.67)=1.40, p=.238, \eta^2=.007$



Ergebnisse: Beziehungsqualität (RQ1 und RQ2)

STRS-Summenwerte für die Dimension Konflikt

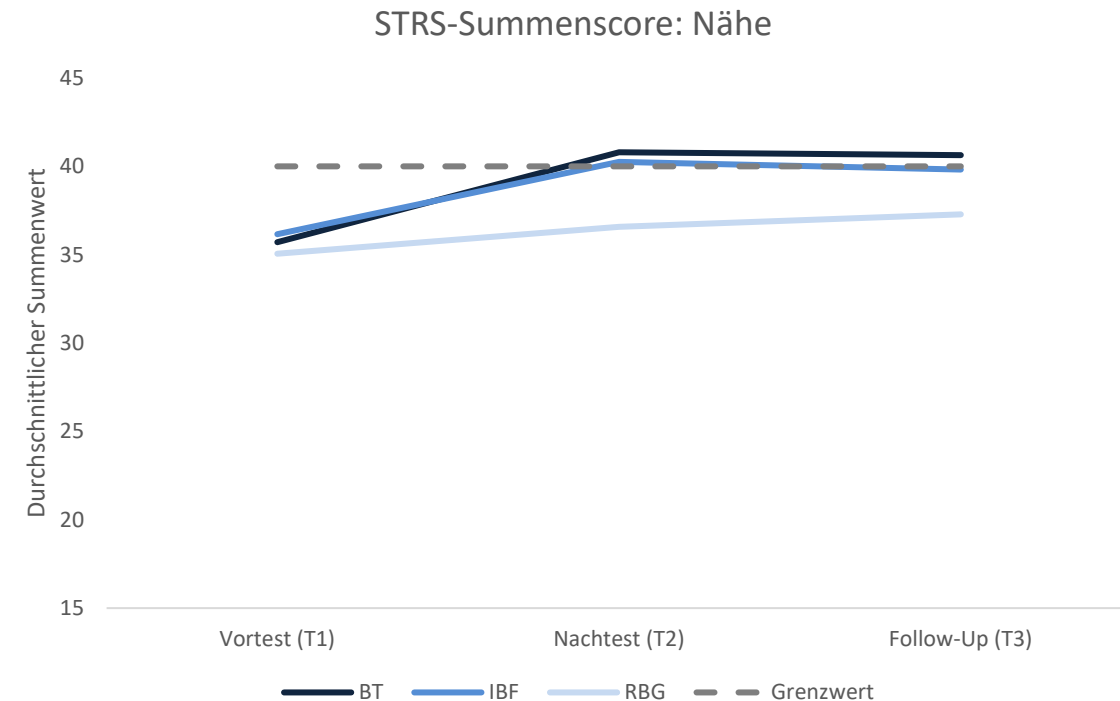
- Höhere Werte zeigen mehr Konfliktpotenzial in der Beziehung an.
- Wenn die Werte über der Grenzwertlinie liegen, kann die Dimension Konflikt als kritisch bezeichnet werden.
- Verbesserung bei allen 3 Gruppen signifikant, aber die einzelnen Effektstärken sind bei BT und IBF höher als bei RBG



Ergebnisse: Beziehungsqualität (RQ1 und RQ2)

STRS-Summenwerte für die Dimension Nähe

- Höhere Werte zeigen eine bessere Beziehungsqualität bezüglich der Nähe an.
- Unterhalb der Grenzwertlinie kann die Beziehungsqualität Nähe als kritisch betrachtet werden.
- Hier: Verbesserung nur in Interventionsgruppen
- (Dimension Abhängigkeit: keine signifikanten Veränderungen)



Instrumente: Einschätzung der Lehrperson

Verhalten BIKO 3-6

Fragebogen	Sozio-emotionale Basiskompetenzen aus (Seeger et al., 2014)
Anzahl Items	38 (Kooperationsbereitschaft bis Spielverhalten: jeweils 6 Items, Regulationsverhalten: 8 Items)
Skala	4-stufige Skala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft
Dimensionen	<i>(1) Kooperationsbereitschaft g.g.ü. erwachsenen Erziehungspersonen ($\alpha=0.85$, $\omega_t=0.85$)</i> <i>(2) Integration in die Gruppe ($\alpha=0.84$, $\omega_t=0.84$)</i> <i>(3) Prosoziales Verhalten g.g.ü. Gleichaltrigen ($\alpha=0.74$, $\omega_t=0.75$)</i> <i>(4) Problemverhalten g.g.ü. Gleichaltrigen ($\alpha=0.82$, $\omega_t=0.82$)</i> <i>(5) Initiatives & ausdauerndes Spiel- & Aufgabenverhalten ($\alpha=0.79$, $\omega_t=0.80$)</i> <i>(6) Regulationsverhalten bzgl. Emotionen ($\alpha=0.80$, $\omega_t=0.80$)</i>

Beispielitems BIKO 3-6

Protokollbogen

[Der Rote Faden – Protokollbögen zur Beobachtung Drei- bis Sechsjähriger | BIKO 3-6]

Name des Kindes: _____ Alter: _____ Datum: _____ Lehrperson: _____ Code des Kindes: _____
(wird später anonymisiert) (Code)

Welche sozio-emotionalen Kompetenzen zeigt das Kind?

Hinweis: Bitte beim Ausfüllen des Fragebogens Kreuze neben die Kreise setzen, sodass die Ziffern in den Kreisen gelesen werden können!

	Zeigt das Kind die folgenden Verhaltensweisen?	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Kooperationsbereitschaft	1 Das Kind zeigt den Lehrpersonen gegenüber massives Trotzverhalten.	③	②	①	④
	2 Das Kind verweigert sich beim gemeinsamen Aufräumen, z. B. auch durch Trödeln, Verstecken.	③	②	①	④
	3 Nach kurzer Aufforderung beteiligt sich das Kind beim gemeinsamen Aufräumen des Spielzeugs.	④	①	②	③
	4 Dem Kind fällt es leicht, Entscheidungen der Lehrpersonen zu akzeptieren.	④	①	②	③
	5 Das Kind räumt auch nach mehrfacher Aufforderung seine Spiel-, Bastelsachen, seinen Abfall nicht weg.	③	②	①	④
	6 Das Kind widersetzt sich aktiv den Bitten und Anordnungen der Lehrpersonen.	③	②	①	④
	Summe Kooperationsbereitschaft:				
Integration	7 Das Kind ist oft abseits der anderen Kinder.	③	②	①	④
	8 Das Kind hat Spielpartner, die auf es warten oder es vermissen, wenn es einmal krank ist.	④	①	②	③
	9 Das Kind zieht sich zurück, wenn andere Kinder Kontakt aufnehmen wollen.	③	②	①	④
	10 Das Kind wird von Kindern seines Alters gern als Spielpartner akzeptiert.	④	①	②	③
	11 Das Kind hat wie selbstverständlich Kontakt zu Gleichaltrigen in Gesprächen, Spielaktionen beim Essen etc.	④	①	②	③
	12 Die Lehrperson muss immer wieder andere Kinder auffordern, das Kind mitspielen zu lassen.	③	②	①	④
	Summe Integration:				
Problemverhalten	13 Mit dem Kind kommt es häufig zum Streit, wenn es mit anderen Kindern Spielzeug (Schaukel, Sitzbagger, Trampolin etc.) gemeinsam oder abwechselnd nutzen soll.	③	②	①	④
	14 Das Kind drängt sich aggressiv vor, um schneller an der Reihe zu sein, z. B. an der Rutsche.	③	②	①	④
	15 Das Kind verhält sich aggressiv und feindselig gegenüber anderen Kindern z. B. durch Schubsen, Hauen, Schikanieren.	③	②	①	④
	16 Das Kind zerstört absichtlich Spielprodukte anderer Kinder, z. B. wenn das eigene Produkt misslungen ist.	③	②	①	④
	17 Das Kind hat häufig mit anderen Kindern Streit.	③	②	①	④
	18 Das Kind lügt, um seinen Willen durchzusetzen.	③	②	①	④
	Summe Problemverhalten:				

Ergebnisse: Verhalten (RQ3 und RQ4)

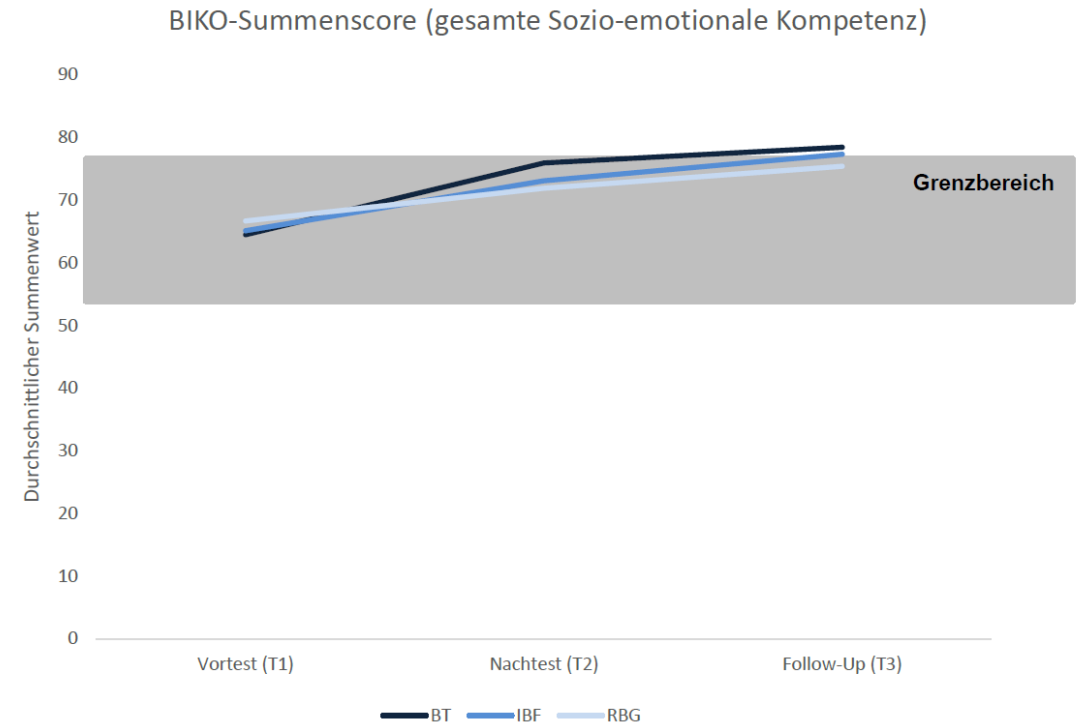
BIKO-Summenscores über alle 6 Dimensionen

- Höhere Werte = höhere sozio-emotionale Kompetenzen
- Im oder unterhalb des grauen Grenzbereiches: Verhaltenskompetenz = kritisch
- **Gesamt:** Verbesserung bei allen 3 Gruppen signifikant, aber die einzelnen Effektstärken sind bei BT und IBF deutlich höher als bei RGB.
- **5 von 6 Dimensionen:** Ähnliches Muster
- **Spiel- & Aufgabenverhalten:** Keine Veränderungen

ANOVA mit Messwiederholung auf einem Faktor. Mit Greenhouse Geisser Korrektur. MZP (pre-post-follow-up):

$F(1.82, 187.54)=48.70, p<.001, \eta^2=.086$

Interaktion: $F(3.64, 187.54)=1.35, p=.225, \eta^2=.005$



Zusammenfassung: Signifikante Veränderung über die Zeit bei BT und IBF

- Nach den Interventionen **BT und IBF** zeigten sich signifikante Verbesserungen bei Beziehungsqualität & Verhalten
- Deskriptiv: Nach **BT und IBF** bewegten sich Beziehungsqualität und Verhalten global gesehen weg vom kritischen Bereich im vgl. zur KG (RBG)
- Diese positiven Veränderungen sind stabil bzw. verstärken sich noch bis zum Zeitpunkt Follow-up
- Die erwartete Steigerung von Beziehungsqualität und Verhalten in Relation zur Kontrollgruppe konnte **nicht bestätigt** werden:
 - Nicht wie in BT-Studien (Hatfield & Williford, 2016; Williford et al., 2017)
 - Dafür wie in BT-Studie (Sahin Asi, 2019)
- Keine signifikant höheren Verbesserungen bei BT/ IBF als bei RBG, jedoch konsistent höhere Effektstärken bei BT/ IBF

Fragen und Herausforderungen

- *Spillover*-Effekte auf andere Kinder (Verbesserungen in RGB)?
 - stärkere Beziehungsorientierung der LP überträgt sich auf andere Kinder
 - Verändertes Verhalten der LP wirkt auf Klassendynamik und Peerinteraktionen
- Individuelle Unterschiede in der Überschreitung der Grenzwerte noch zu überprüfen (grosse interindividuelle Varianz)
- Würde eine längere Dauer der Interventionen die Effekte verstärken?
- Vorbereitung der ungewohnten Rolle der Lehrpersonen braucht Weiterbildung, Coaching, Zeit und Übung
- Könnte institutionelle Unterstützung und Teamansatz Effekte verstärken?
- Logistik
 - BT: Personal & Räumlichkeiten und Banking Time – Techniken als Herausforderung durch Rollenwechsel
 - IBF: Unterstützung und Zeit, um die 18 Indikatoren «einzuüben»
 - IBF wird von LP als «weniger aufwändig» eingeschätzt

Limitationen

- Stichprobengrösse (gesamt: 138 SuS)
- Die Messung der Effekte basiert ausschliesslich auf der Sicht der KLP
 - Sicht der Schüler:innen zur Beziehungsqualität könnte einbezogen werden (vgl. Sahin Asi, 2019)
- Die Verhaltenseinschätzung ist sehr statisch (BIKO 3-6), zudem nur teilweise altersangemessen
 - Zusätzliche direkte Verhaltensbeurteilung könnte einbezogen werden (Direct Behaviour Rating (DBR) (Casale, et al., 2019)
- Unzuverlässige Fidelity der Intervention
- Folgestudie PH Luzern berücksichtigt einige dieser Aspekte

(Publikation der Ergebnisse in Vorbereitung)

Neue Publikation (2023)

84 Seiten, mit:

- Vielen konkreten Beispielen
- Anleitung und Indikatorenraster für **Integrierte Beziehungsförderung (IBF)**
- Reflexionsanregungen
- Meditationen (Audios)
- Anregenden Visualisierungen
- Kurzer Theorieteil
- Hier erhältlich (28 CHF)
- oder in jeder (online-) Buchhandlung

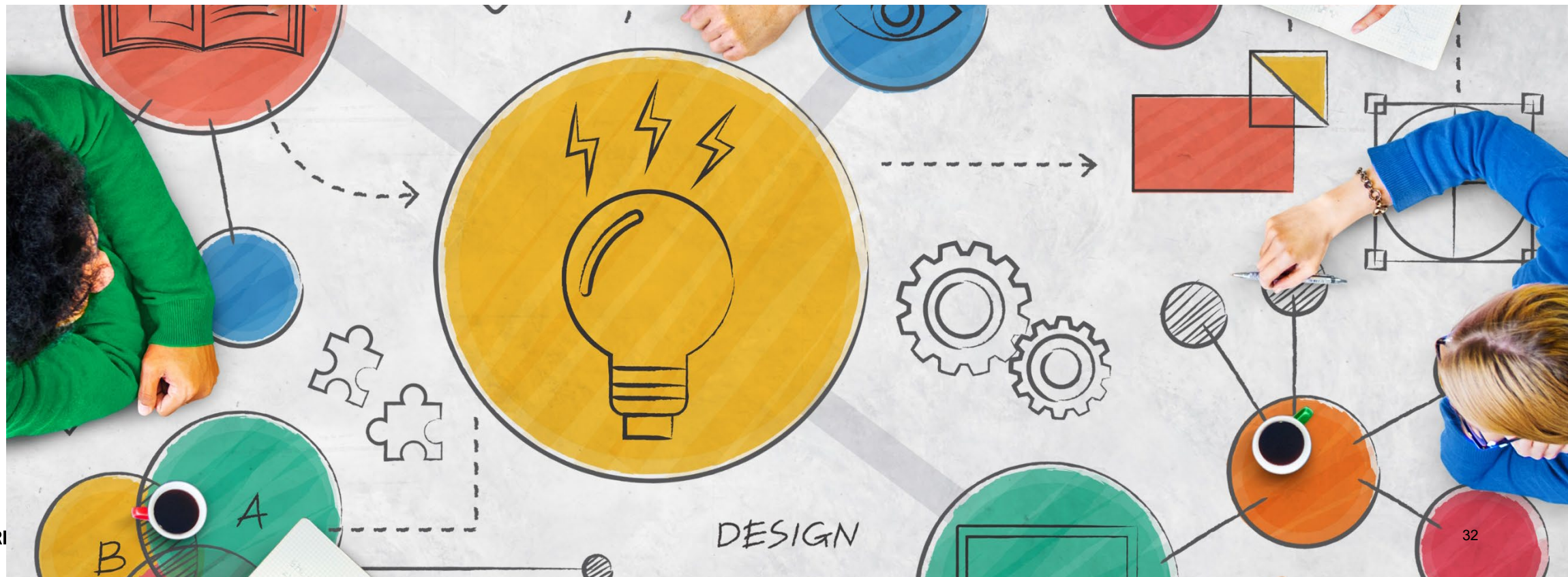


Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!!

Zeit für Fragen, Ideen und Diskussion ...

... zur Studie und ihren Ergebnissen

... zu den Interventionen und deren Umsetzung



Referenzen

- Ahnert, L., Milatz, A., Kappler, G., Schneiderwind, J., & Fischer, R. (2013). The impact of teacher–child relationships on child cognitive performance as explored by a priming paradigm. *Developmental psychology*, 49(3), 554.
- Bierman, K. L., Coie, J., Dodge, K., Greenberg, M., Lochman, J., McMahon, R., ... & Conduct Problems Prevention Research Group. (2013). School outcomes of aggressive-disruptive children: Prediction from kindergarten risk factors and impact of the Fast Track prevention program. *Aggressive behavior*, 39(2), 114-130.
- Bowlby, J. (2014). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München: Reinhardt-Verlag.
- Brisch, K. H. (2016). *Grundschulalter. Bindungspsychotherapie: Bindungsbasierte Beratung und Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Casale, G., Huber, C., Hennemann, T., & Grosche, M. (2019). *Direkte Verhaltensbeurteilung in der Schule. Eine Einführung in die Praxis*. München: Reinhardt Verlag.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39/ 2, S. 223-238.
- 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), 38–64. <https://doi.org/10.1080/10409280802657449>
- 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), 593–619. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.502015>
- Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A., & Wettstein, A. (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and instruction*, 54, 82-92.
- Gilliam, W. S. (2005). *Prekindergarteners left behind: Expulsion rates in state prekindergarten systems*. New York, NY: Foundation for Child Development.
- Greenberg, M. T., Speltz, M. L., & DeKlyen, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 5 (1-2), 191-213.
- Karin Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (2023) *Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit. 9. Auflage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kincade, L., Cook, C., & Goerd, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748.
- LoCasale-Crouch, J., Williford, A., Whittaker, J., DeCoster, J., & Alamos, P. (2018). Does fidelity of implementation account for changes in teacher–child interactions in a randomized controlled trial of banking time?. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(1), 35-55.
- Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Lerner, M. D., Emeh, C. C., Reuland, M. M., Jack, A. & Anthony, M. R. (2012). A randomized trial of a classroom intervention to increase peers' social inclusion of children with attentiondeficit /hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81 (1), 100–112.
- Marzano, R. J., Marzano, J., & Pickering, D. (2003). *Classroom Management that Works*. Alexandria, VA: ASCD.

Referenzen

- Neuhauser, A. & Mohr, L. (2023). Banking Time: Wirksamkeit einer beziehungsorientierten Intervention bei auffälligem Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 29/4, S. 40-49.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships. Between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale. Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- 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.
- Poling, D. V., Van Loan, C. L., Garwood, J. D., Zhang, S., & Riddle, D. (2022). Enhancing teacher-student relationship quality: A narrative review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 37, 100459.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., 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.
- Sahin Asi, D. (2019). How Banking Time intervention works in Turkish preschool classrooms for enhancing student–teacher relationships. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13(1), 1-14.
- Seeger, D., Holodyski, M. & Souvignier, E. (2014). *BIKO-Screening zur Entwicklung von Basiskompetenzen, 3-6 Jahre*. Göttingen: Hogrefe.
- Spilt, J. L., Koomen, H.M.Y. & Thijs, J.T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477.
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y., Thijs, J.T., & Van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, 14, 305–318.
- Vogel, D. (2019a). Integrierte Beziehungsförderung (IBF). *Kurzmanual für Kindergarten und Unterstufe (Zyklus I)*. PH Luzern: Working-Paper.
- Vogel, D. (2019b). Banking Time – ein beziehungsorientierter Umgang mit auffälligem Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 25/3, S. 33 – 40.
- Vogel, D. & Rüst, M. (2023). *Besser unterrichten durch Beziehung: Achtsam unterrichten - Lernbereitschaft fördern - mit auffälligem Verhalten umgehen*. Hamburg: scolix.
- Wang, M. T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher–student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49(4), 690–705. <https://doi.org/10.1037/a0027916>
- Williford, A. P., LoCasale-Crouch, J., Whittaker, J. V., DeCoster, J., Hartz, K. A., Carter, L. M., ... & Hatfield, B. E. (2017). Changing teacher–child dyadic interactions to improve preschool children's externalizing behaviors. *Child development*, 88(5), 1544-1553.