



Meike
Vösgen-Nordloh



Lars Mohr



Alex Neuhauser



Thomas
Hennemann



Tijs Bolz



Tatjana Leidig

Beziehung stärken und Problemverhalten reduzieren durch Banking Time: Eine qualitative Evaluation an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Zusammenfassung

Trotz der Bedeutung tragfähiger pädagogischer Beziehungsgestaltung an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung liegen kaum empirische Erkenntnisse zu entsprechenden Methoden vor (Vösgen-Nordloh et al., 2024). Daher stellt der vorliegende Beitrag eine Evaluation der beziehungsförderlichen Methode Banking Time (Pianta, 1999) anhand qualitativer Interviews mit vier Lehrkraft-Schüler-Dyaden aus drei Förderschulen (Klasse 3–10) vor. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die fünfwöchige Umsetzung weitgehend manualgetreu erfolgte und die Banking Time – im Vergleich zum Schulalltag vor Beginn der Methode – zu positiveren Emotionen, prosozialem Verhalten und einem harmonischeren Miteinander führte. Trotz berichteter Umsetzungsbarrieren äußerten sich alle Lehrkräfte motiviert im Hinblick auf eine zukünftige Implementierung. Aus der Diskussion der Ergebnisse lassen sich Empfehlungen zur konkreten Umsetzung der Methode Banking Time im schulischen Alltag ableiten.

Viele Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung weisen hoch ausgeprägte externalisierende und internalisierende Probleme auf (Hanisch et al., 2023; Hennemann et al., 2020). Diese können zu belasteten dyadischen Lehrkraft-Lernenden-Beziehungen führen, welche die externalisierenden sowie internalisierenden Probleme weiter verstärken und das Belastungserleben der Lehrkräfte erhöhen (Vösgen-Nordloh et al., 2023). Eine tragfähige Lehrkraft-Lernenden-Beziehung kann jene Dynamiken unterbrechen, indem sie sowohl die sozial-emotionale als auch die akademische Entwicklung der Lernenden fördert und zugleich das Stresserleben der Lehrkräfte mindert (u. a. Aldrup et al., 2018; Nurmi, 2012). Ihre protektive Wirkung entfaltet diese

Beziehung insbesondere in ihrer dyadischen Ausprägung – also in der Eins-zu-eins-Beziehung zwischen einer Lehrkraft und einem einzelnen Schüler oder einer einzelnen Schülerin (Leidig et al., 2021). Angesichts dieser zentralen Bedeutung für den schulischen und insbesondere für den förderschulischen Kontext erscheint der Einsatz beziehungsförderlicher Methoden, die belastete dyadische Beziehungen positiv verändern, vielversprechend (Bolz et al., 2026; Poling et al., 2022).

Die vorliegende Studie stellt die beziehungsförderliche Methode Banking Time (Pianta, 1999) sowie deren qualitative Evaluation im Rahmen einer Studie an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung dar und diskutiert die Ergebnisse hinsichtlich der Implikationen für Forschung sowie Praxis.

Die dyadische Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden im Kontext des sonderpädagogischen Schwerpunkts Emotionale und soziale Entwicklung

Gemäß der Developmental Systems Theory (Pianta, 2006) entwickeln und verändern sich dyadische Beziehungsqualitäten zwischen Lehrkräften und Lernenden in einem Zusammenspiel zwischen Umweltfaktoren, individuellen Persönlichkeitsmerkmalen, Interaktionsgestaltungen und Beziehungsrepräsentationen. Letztere können als mentale Beziehungsbilder verstanden werden, die sich aus den Interaktionserfahrungen mit dem Beziehungsgegenüber entwickeln. Sie speichern auf kognitiver wie auch auf affektiver Ebene beziehungsrelevante Erinnerungen und Emotionen sowie daraus entstehende Überzeugungen gegenüber sich selbst, dem Anderen und der Selbst-Anderen-Beziehung ab (Spilt et al., 2022).

An Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung sind externalisierende und internalisierende Probleme auf Lernenebene sowie der Umgang mit diesen auf Lehrkräftenebene von zentraler Bedeutung für die Entwicklung und Veränderung mentaler Beziehungsrepräsentationen (Bolz, 2022). Externalisierende Probleme zeigen sich als oppositionell-trotziges, aggressives oder hyperaktiv-impulsives Verhalten (Castello, 2017). Solche Verhaltensweisen können bei den Lehrkräften unter anderem übermäßige Bestrafungen oder gereizte Reaktionen hervorrufen (Mitchell et al., 2019), was bei dem betreffenden Kind oder Jugendlichen wiederum Gefühle von Ungerechtigkeit und Ablehnung wahrscheinlich macht und folglich eine Beziehung evoziert, die sowohl von der Lehrkraft als auch von dem oder der Lernenden als konfliktreich und misstrauisch repräsentiert ist (Vösgen et al., 2023). Internalisierende Probleme zeigen sich im Schulkontext häufig in Form von sozialer Ängstlichkeit, depressiver Verstimmung oder geringem Selbstwertgefühl (Castello, 2017). Ein solches Verhalten und Erleben könnte bei Lehrkräften unsicher-distanzierten Umgang auslösen, wodurch sich der oder die Lernende möglicherweise übersehen fühlt und schließlich eine Beziehung entsteht, die von Beiden als unnahbar repräsentiert und den emotionalen Bedürfnissen nicht gerecht wird (Vösgen et al., 2023).

Je häufiger negative Interaktionen erlebt werden, desto stabiler verfestigen sich die daraus resultierenden Beziehungsrepräsentationen (Spilt et al., 2022), die wiederum zukünftige Interaktionen steuern (Pianta, 2006): Wenn eine Lehrkraft die Beziehung als konfliktreich repräsentiert, so ist es wahrscheinlich, dass sie eher herausforderndes Verhalten wie Trotz oder Regelverstöße erwartet, frustrierte Gefühle mit dem entsprechenden Kind oder Jugendlichen assoziiert und Schwierigkeiten hat, erwünschtes Verhalten – etwa Regelkonformität – bewusst wahrzunehmen und zu würdigen. Ebenso kann eine konfliktreiche Beziehungsrepräsentation auf Lernenebene dazu führen, dass diese ungerechte Lehrkraftreaktionen voraussehen, Wut mit der Lehrkraft assoziieren und wenig Raum für konfliktfreie oder vertrauensvolle Interaktionen lassen (Mohr & Neuhauser, 2021). Folglich können sich negative Beziehungsrepräsentationen und externalisierende sowie internalisierende Probleme wechselseitig verstärken (u. a. Li et al., 2018). Demgegenüber haben feinfühlig und vertrauensvolle Interaktionsgestaltungen das Potenzial, solche Dynamiken zu unterbrechen, indem sie negative Beziehungsrepräsentationen positiv verändern und damit wiederum beziehungserschwerendes Lehrkraft- und herausforderndes Lernendenverhalten reduzieren (Spilt et al., 2022). Die dyadische Lehrkraft-Lernenden-Beziehung kann somit sowohl zum Schutz- als auch zum Risikofaktor in der Entwicklung und Chronifizierung von externalisierenden oder internalisierenden Problemen werden (McGrath & Van Bergen, 2015).

Metaanalysen bestätigen, dass eine stabile dyadische Lehrkraft-Lernenden-Beziehung negativ und eine belastete dyadische Beziehung positiv mit dem Ausmaß externalisierender und internalisierender Probleme von Kindern und Jugendlichen zusammenhängt (Lei et al., 2016; Nurmi, 2012; Roorda et al., 2021). Ergebnisse von

Längsschnittstudien aus dem allgemeinen Schulkontext deuten darauf hin, dass dyadische Beziehungen, die von Lehrkräften und Lernenden als wenig tragfähig empfunden werden, externalisierende und internalisierende Probleme verstärken (u. a. Crocket et al., 2018; Husby et al., 2023; Roorda et al., 2014; Roorda et al., 2021), während dyadische Beziehungen mit geringem Konflikt, Nähe oder Vertrauen diese Probleme reduzieren (u. a. Keane et al., 2023; Valdebenito et al., 2022; Wang et al., 2013). Im Hinblick auf Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung legen die Ergebnisse der Studie von de Swart et al. (2023) nahe, dass die von Lehrkräften und Lernenden wahrgenommene Beziehungsqualität längsschnittlich mit einem Rückgang externalisierender Probleme zusammenhängt, während die querschnittlichen Studien von Vösgen et al. (2023) sowie Vösgen-Nordloh et al. (2023) feststellen, dass eine belastete Beziehung aus Lehrkraft- und Lernendensicht mit höheren externalisierenden sowie internalisierenden Problemen von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen einhergeht.

Sowohl die theoretische Verankerung der dyadischen Beziehung in der Developmental Systems Theory (Pianta, 2006) als auch die empirische Studienlage verdeutlichen, dass die Beziehungsqualität ihre Wirkung als Schutzfaktor entfalten kann, wenn sie den Teufelskreis zwischen externalisierenden und internalisierenden Problemen, belasteten Interaktionen und negativen Beziehungsrepräsentationen unterbricht (Spilt et al., 2022). Die Methode Banking Time intendiert eine solche Unterbrechung, indem sie ritualisierte positive Beziehungserfahrungen für Lehrkraft sowie Lernende ermöglicht und so Diskrepanzerfahrungen gegenüber früherem belastetem Beziehungserleben begünstigt (Mohr & Neuhauser, 2021).

Die beziehungsförderliche Methode Banking Time

Die Banking Time wurde ursprünglich als Methode im Rahmen eines Elternberatungsprogramms (Barkley, 1987) entwickelt und von Pianta (1999) für den Schulkontext adaptiert.

In der Banking Time verbringen Lehrkraft-Lernenden-Dyaden über mindestens vier Wochen hinweg und für zwei bis drei Mal pro Woche 10 bis 15 Minuten Zeit miteinander. Ziel dieser Sitzungen ist es, einen entspannten und konfliktarmen Rahmen zu schaffen, in dem Lehrkraft und Schüler bzw. Schülerin positivere Interaktionen miteinander und positivere Reaktionen aufeinander erleben, als es im regulären Unterricht – und im Kontext herausfordernden Verhaltens – der Fall ist. Diese positiven Interaktionen sollen die mentalen Beziehungsrepräsentationen so nachhaltig verändern, dass diese sich wiederum förderlich auf den Unterrichtsalltag auswirken; etwa, indem die Lehrkraft-Lernenden-Interaktionen freundlicher, ihre aufeinander bezogenen Emotionen angenehmer und die externalisierenden oder internalisierenden Probleme des Kindes oder Jugendlichen besser regulierbar werden (Mohr & Neuhauser, 2021).

Die Erreichung dieser Ziele wird durch zwei Handlungsprinzipien – einem non-direktiven und feinfühligem Lehrkraft Handeln –

unterstützt. Feinfühligkeit umfasst genaues Wahrnehmen und richtiges Interpretieren der Lernendenhandlungen und -emotionen (Sensitivität) sowie angemessenes Reagieren auf diese (Responsivität). Non-Direktivität meint, dass der bzw. die Lernende während der Banking-Time-Sitzungen den Lead übernimmt: Er bzw. sie darf entscheiden, welche Aktivitäten durchgeführt und wie diese gestaltet werden; beispielweise, welches Spiel gespielt und welche Regeln dabei beachtet werden sollen (Neuhauser & Mohr, 2023). Die Lehrkraft verhält sich dabei zugewandt und interessiert, jedoch nicht wertend, anleitend oder belehrend (Mohr & Neuhauser, 2021). Das feinfühligke und non-direktive Lehrkraftverhalten wird durch die in Tabelle 1 aufgeführten Interaktionstechniken begünstigt (Pianta & Hamre, 2001; Weiterentwicklung und systematisierende Darstellung durch Neuhauser & Mohr, 2023).

Technik	Tätigkeit
Beobachten	Hinschauen / Registrieren, was das Kind tut und wie es sich fühlt
Kommentieren	Beschreiben, was das Kind tut (ohne zu werten)
Spiegeln	Behutsam beschreiben, wie sich das Kind fühlt
Beziehungsbotschaften formulieren	bei Gelegenheit die Beziehung als Rückhalt für das Kind explizit mit Worten zum Ausdruck bringen
Reaktives Loben	als Antwort auf eine explizit geäußerte Erwartung des Kindes dessen Tun positiv werten
Fragen stellen	sich erkundigen über die Vorstellungen bzw. Erwartungen des Kindes

Tab. 1: Interaktionstechniken in der Banking Time (Neuhauser & Mohr, 2023, S. 42)

Darüber hinaus sind folgende Aspekte bei der Umsetzung zu beachten (Mohr & Neuhauser, 2021):

- Die Banking Time findet in der vorab vereinbarten Regelmäßigkeit statt, unabhängig vom Verhalten des Kindes oder Jugendlichen. Sie darf weder als Belohnung angeboten noch als Bestrafung entzogen werden.
- Während der Banking Time gelten die gewohnten Umgangsregeln. Sollten diese verletzt werden, können eventuelle Konsequenzen nach der Banking Time erfolgen oder besprochen werden.
- Die Banking Time sollte in einem ruhigen Raum stattfinden, der altersgerechte Aktivitätsmöglichkeiten bietet.
- Aktivitäten, die gemeinsame Interaktionen fördern (z. B. Brettspiele oder kreative Tätigkeiten), sind besonders geeignet. Ausschließliche Alleinbeschäftigungen oder Aktivitäten, die die Lehrkraft in eine klassische anweisende Rolle versetzen (z. B. Förderhefte) sollten gemieden werden.

Abbildung 1 illustriert die konzeptionelle Wirklogik der Banking Time.

Die aktuelle Studienlage zur Wirksamkeit der Methode Banking Time legt nahe, dass diese aus Sicht der Lehrkräfte zu einer Reduktion von Lern- und Verhaltensproblemen (Driscoll & Pianta, 2010), externalisierenden (Neuhauser & Mohr, 2023; Vancraeyveldt et al., 2015, Williford et al., 2017) sowie komorbiden externalisierenden und internalisierenden Problemen (Neuhauser & Mohr, 2023) bei den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern führt. Zudem scheint Banking Time die dyadische Lehrkraft-Lernenden-Beziehung sowohl aus Sicht der Schülerinnen und Schüler (Asi, 2019; Zhang & Wang, 2024), der Lehrkräfte (Driscoll & Pianta, 2010; Neuhauser & Mohr, 2023; Vancraeyveldt et al., 2015; Zhang & Wang, 2024) als auch aus der Beobachterperspektive (Alamos

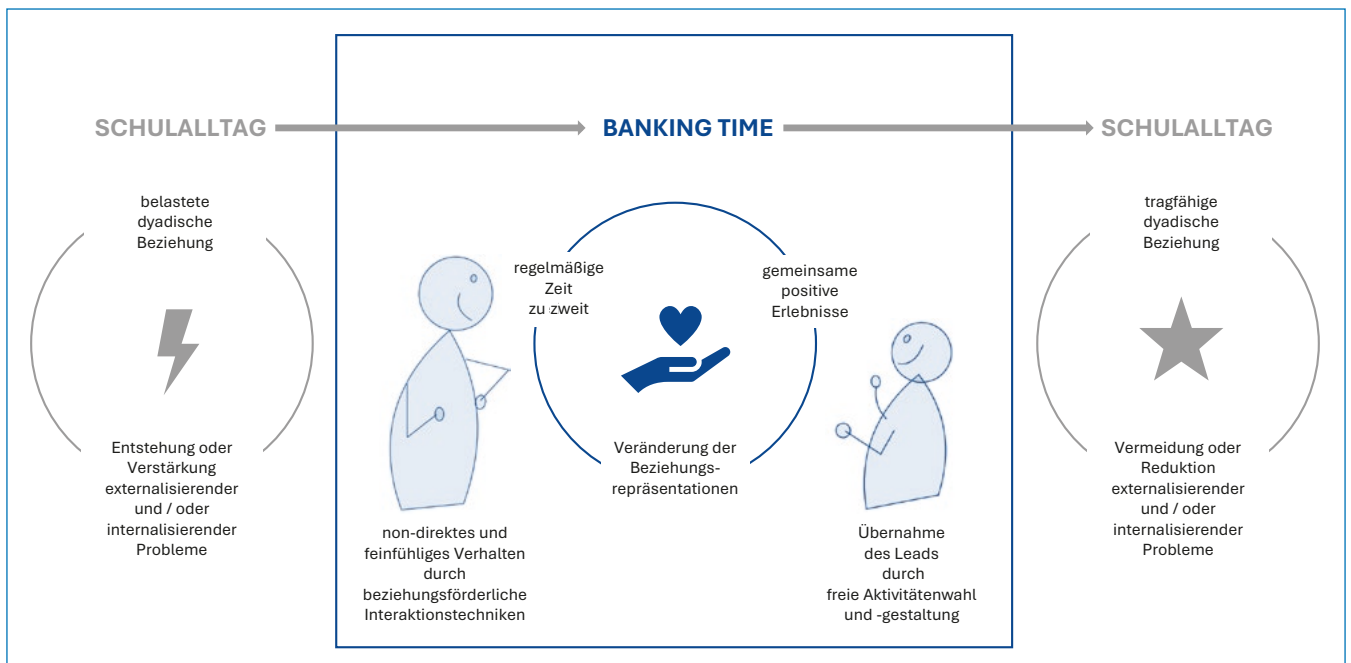


Abb. 1: Die konzeptionelle Wirklogik der Banking Time zur Verbesserung der Beziehungsqualität und Reduktion von externalisierenden oder internalisierenden Problemen

et al., 2018) zu verbessern. Hatfield und Williford (2017) konnten darüber hinaus eine Reduktion des Stresshormons Cortisol bei Kindern, die an der Banking Time teilnahmen, nachweisen.

Diese Studienlage deutet zwar auf die Wirksamkeit der Methode Banking Time hin, legt jedoch zugleich fünf zentrale Forschungsdesiderate offen. Erstens beruht der skizzierte Forschungsstand nahezu ausschließlich auf Stichproben im Vorschul- oder frühen Grundschulalter von vier bis sechs Jahren, obwohl nicht nur Kinder, sondern auch Jugendliche – ausdrücklich jene in psychosozialen Risikolagen – von tragfähigen dyadischen Beziehungsgestaltungen und einer verlässlichen erwachsenen Bezugsperson profitieren (Herz & Zimmermann, 2018; Roorda et al., 2011). Insbesondere altersbedingte Unterschiede in der Wahrnehmung und Gestaltung pädagogischer Beziehungen (Yu et al., 2018) erfordern zu untersuchen, ob Banking Time bei Lernenden in der mittleren Kindheit und Adoleszenz vergleichbare Wirkungen entfaltet. Zweitens berücksichtigten bisherige Studien zur Wirksamkeit von Banking Time zwar hauptsächlich Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Risiko im Verhalten und/oder in der Beziehungsgestaltung, wurden jedoch ausschließlich im Kontext der Allgemeinen Schule durchgeführt oder differenzierten nicht zwischen Allgemeiner und Förderschule. Der Förderschulkontext mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung blieb trotz der hohen psychosozialen Belastung der dort unterrichteten Kinder und Jugendlichen (Hanisch et al., 2023) und der damit einhergehenden Relevanz qualitativ hochwertiger Beziehungsarbeit (Bolz et al., 2019) bislang unberücksichtigt. Drittens evaluierten erst zwei Studien (Asi, 2019; Zhang & Wang, 2024) die Veränderung der Beziehungsqualität aus Lernendenperspektive, wengleich ihre Einschätzung von der Lehrkraftsicht abweichen (Vösgen-Nordloh et al., 2023) und somit einen individuell-spezifischen Aufschluss über die Beziehungsförderung durch Banking Time geben kann (Asi, 2019). Viertens wurde Banking Time seither vorwiegend quantitativ oder in Form qualitativer Auswertungen mit nur einer offenen Fragestellung (Asi, 2019) untersucht. Eine umfassende qualitative Evaluation durch leitfadengestützte Interviews, die die subjektiven Erfahrungen und Deutungen der Teilnehmenden tiefgreifend erfassen und damit ein umfassendes Verständnis der Umsetzung, Wirkung und wahrgenommenen Umsetzbarkeit sowie Akzeptanz ermöglichen könnte (Helfferich, 2011), steht noch aus. Trotz kulturbedingter Unterschiede in der Wahrnehmung von Beziehungsqualität (Xu et al., 2023) wurde Banking Time fünftens zwar bereits in der deutschsprachigen Schweiz (Neuhauser & Mohr, 2023), jedoch noch nicht innerhalb des deutschen Bildungssystems erforscht.

Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund der Forschungsdesiderate verfolgt die vorliegende Studie drei Forschungsfragen:

Forschungsfrage 1: Wie beschreiben Lehrkräfte und Lernende an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung die Umsetzung der Methode Banking Time?

Forschungsfrage 2: Wie nehmen Lehrkräfte und Lernende an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung die Wirkung der Methode Banking Time auf den Ebenen des Verhaltens, der Emotionen und der Beziehung wahr?

Forschungsfrage 3: Wie beurteilen Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung die Umsetzbarkeit und Akzeptanz der Methode Banking Time?

Methode

Stichprobe

An der qualitativen Interviewstudie beteiligten sich n=4 Lehrkraft-Schüler-Dyaden aus drei verschiedenen Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in Nordrhein-Westfalen. Die teilnehmenden ausgebildeten Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung verfügten über Berufserfahrungen zwischen fünf und 27 Jahren. Alle teilnehmenden Schüler (100% männlich, neun bis 16 Jahre) erhielten sonderpädagogische Unterstützung im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, zwei von ihnen (S1 und S4) zusätzlich intensivpädagogische Förderung nach § 15 AO-SF NRW. In Tabelle 2 findet sich eine Übersicht der Stichprobe.

ID-L	ID-S	Klasse	Alter	L-ext.a	L-int.a	S-ext.a	S-int.a
L1	S1	7	13	6 unauffällig	10 sehr hoch	9 leicht erhöht	3 unauffällig
L2	S2	3	9	13 sehr hoch	9 hoch	9 leicht erhöht	3 unauffällig
L3	S3	10	16	9 leicht erhöht	12 sehr hoch	6 unauffällig	5 unauffällig
L4	S4	5	11	17 sehr hoch	6 leicht erhöht	10 leicht erhöht	0 unauffällig

Anmerkungen: L = Lehrkraft, S = Schüler, ext = externalisierend, int. = internalisierend.
a Summenwerte des SDQ; Einordnung gemäß der Normwerte nach Goodman.

Tab. 2: Übersicht der Stichprobe

Messinstrumente

Zur Erfassung der aus Lehrkraft- und Schülersicht subjektiv wahrgenommenen Umsetzung und Wirkung sowie der von Lehrkräften beurteilten Umsetzbarkeit und Akzeptanz der Banking Time wurden teilstrukturierte Leitfadeninterviews eingesetzt (Schaffer, 2014).

Die Fragen zur Umsetzung (Forschungsfrage 1) basierten auf dem Banking-Time-Manual (Pianta&Hamre, 2001) und dessen Weiterentwicklung (Neuhauser & Mohr, 2023). Lehrkräfte und Schüler wurden gebeten, die während ihrer Banking-Time-Sequenzen durchgeführten Aktivitäten zu beschreiben und zu reflektieren, inwiefern die zentralen Prinzipien – Feinfühligkeit und Non-Direktivität – umgesetzt werden konnten. Zudem wurden die Lehrkräfte zu ihrer Umsetzung der sechs Interaktionstechniken befragt. Die Leitfragen zur Wirkung (Forschungsfrage 2) orientierten sich an der Developmental Systems Theory (Pianta, 2006). Mithilfe der Fragen wurden Verhalten, Emotionen, Interaktionen und Beziehungswahrnehmungen für drei Zeitpunkte beleuchtet: Während des Schulalltags vor Beginn der Banking-Time-Interven-



tion, innerhalb der 10- bis 15-minütigen Banking-Time-Sequenzen und während der schulischen Alltagssituationen im Verlauf sowie nach Abschluss der Banking-Time-Intervention. Die Fragen zur Umsetzbarkeit und Akzeptanz (Forschungsfrage 3) basierten auf dem Concept of Usability (Briesch et al., 2017). Diesbezüglich wurden die Lehrkräfte zu räumlichen, zeitlichen und personellen Ressourcen sowie zu ihrem Unterstützungs- und Weiterbildungsbedarf gefragt. Darüber hinaus wurden sie gebeten, die pädagogische Passung der Methode und ihre zukünftige Implementationsmotivation zu beschreiben.

Die vollständigen Leitfäden sind als Supplement verfügbar.

www.verband-sonderpaedagogik.de/wp-content/uploads/2026/04/zfh_2026_190_mat1.pdf



Durchführung

Die teilnehmenden Lehrkräfte absolvierten zunächst eine Fortbildung zur Methode Banking Time, die theoretische Grundlagen, schulpraktische Übungen und eine Einführung in die Anwendung der Erhebungsinstrumente umfasste. Einige Lehrkräfte dokumentierten die Banking-Time-Sequenzen sowohl in der Erprobungs- als auch in der Interventionsphase per Videoaufzeichnung. Diese Aufnahmen wurden als Grundlage für gemeinsame Reflexionen genutzt. Im Anschluss an die Fortbildung setzten die Lehrkräfte die Banking Time über einen Zeitraum von fünf Wochen mit einem ausgewählten Schüler um, für den das Einverständnis zur Teilnahme und wissenschaftlichen Begleitung vorlag. Zur Mitte der Interventionsphase fanden Kleingruppentreffen zwischen den Fortbildungsteilnehmenden und einem Fortbildner oder einer Fortbildnerin statt, um bisherige Banking-Time-Erfahrungen zu reflektieren und Fragen, Herausforderungen oder praktische Tipps zu teilen.

Nach Abschluss der Banking-Time-Intervention wurden die leitfadengestützten Interviews mit den beteiligten Schülern vor Ort und mit den Lehrkräften entweder vor Ort oder via Videokonferenz durchgeführt. S4 konnte aus Krankheitsgründen nicht befragt werden. Auf Wunsch von S3 wurde dessen Gespräch nicht aufgezeichnet, sondern in Form von Gesprächsnotizen dokumentiert. Alle übrigen Interviews wurden aufgezeichnet. Die Lehrkräfteinterviews dauerten zwischen 25 und 40 Minuten, die Schülerinterviews zwischen 10 und 15 Minuten.

Datenanalyse

Die Audioaufzeichnungen der Interviews wurden gemäß der Transkriptionsregeln von Kuckartz und Rädiker (2024) verschriftlicht. Die Analyse des Datenmaterials erfolgte entlang des siebenstufigen Prozesses der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024), wobei ein deduktiv-induktives Kategorienbilden angewendet wurde. Die deduktiven Kategorien wurden a priori aus den theoretischen Grundlagen der Forschungsfragen sowie den daraus abgeleiteten Leitfragen entwickelt, während die induktiven Kategorien am Material gebildet wurden. Die deduktiv-induktive Kategorienbildung wurde

zunächst von der Erstautorin durchgeführt und in einem Kodierleitfaden dokumentiert (s. Supplement), auf dessen Grundlage die Zweitkodierung durch eine geschulte Masterstudentin erfolgte. Die Kodierübereinstimmungen lagen bei Cohen's $k = 0.71$ (Lehrkräfteinterviews) und $k = 0.78$ (Schülerinterviews), was als gute bzw. sehr gute Übereinstimmung zu interpretieren ist (Wirtz & Kutschmann, 2007). Konfliktfälle wurden diskutiert und durch Konsensentscheidungen gelöst.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden die Kategorien fallübergreifend in einem hierarchischen Kategoriensystem dargestellt, wobei zur Beantwortung von Forschungsfrage 2 zusätzlich fallbezogene thematische Zusammenfassungen erfolgten.

Ergebnisse

Die Umsetzung der Banking Time aus Lehrkraft- und Schülersicht

Tabelle 3 bietet eine Übersicht der deduktiven und induktiven Kategorien, die die Umsetzung der Banking Time aus Lehrkraft- und Schülerperspektive charakterisieren.

Hauptkategorien	Unterkategorien
Lead des Schülers ^d	freie Aktivitätenwahl ^d (L, S) freie Aktivitäten- und Handlungsgestaltung ^d (L)
Aktivitäten ^d	Spiel ⁱ (L, S) kreatives Tun ⁱ (L, S) Gespräche ⁱ (L, S)
Techniken ^d	Fragen stellen ^d Fragen nach der Art der Aktivität ⁱ (L) Fragen nach der Rollengestaltung ⁱ (L) Beobachten ^d (L) Kommentieren ^d Kommentieren als Handlungsbeschreibung ⁱ (L) Spiegeln ^d verbales Spiegeln positiver Emotionen ⁱ (L) (reaktives) Loben ^d keine Lobeinforderung des Schülers ⁱ (L) Beziehungsbotschaften formulieren ^d (L)

Anmerkungen. d deduktive Kategorien. i induktive Kategorien. (L) Kategorie kam in Lehrkräfteinterviews vor. (S) Kategorie kam in Schülerinterviews vor.

Tab. 3: Kategorien zur Umsetzung der Banking Time aus Lehrkraft- und Schülersicht

In allen vier Fällen gehörte das Spiel (Karten- und Geschicklichkeitsspiele) zu den Aktivitäten in der Banking Time. L1 und S1 sowie L2 und S2 erzählten zusätzlich von kreativem Tun; vom Malen und Legobauen. L3 und S3 sowie L1 berichteten, dass es auch zu Gesprächen kam. Alle Banking-Time-Sequenzen waren davon geprägt, dass die Schüler den Lead übernahmen und sowohl über freie Aktivitätenwahl als auch über freie Aktivitäten- und Handlungsgestaltung verfügten. Letzteres beinhaltete, dass sich die Lehrkräfte mit Anweisungen und Vorgaben bewusst zurückhielten, während die Schüler diese in ihrem Handeln anwiesen: „Seine abgezeichneten Sachen sollte ich dann ausmalen, hatte er sich gewünscht.“ Zur Unterstützung der freien Aktivitätenwahl und -gestaltung setzten die Lehrkräfte die Technik des Fragen-

Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.

stellens ein. Sie fragten nach der Art der Aktivität sowie nach der Rollengestaltung: „[Ich] habe [...] gefragt, was, welche Aufgabe soll ich übernehmen?“ Zusätzlich kam es bei allen vier Lehrkräften zum Beobachten. Das Kommentieren wurde von L1, L2 und L3 als Handlungsbeschreibung eingebunden: „Kommentieren [...] habe ich dann immer so versucht: Ach, das [...] möchtest du mit rot anmalen.“ Im Rahmen des Spiegeln verbalisierten die Lehrkräfte positive Schüleremotionen: „Ich [habe] sowas gesagt [...] wie: Ich sehe, dass du dich freust.“ Das reaktive Loben wurde laut allen vier Lehrkräften nicht eingefordert. L3 und L4 erzählten von Situationen, in denen sie Beziehungsbotschaften formulieren konnten: „Ich habe dann eingebracht, dass er mich grundsätzlich immer gerne um Hilfe bitten kann.“

Die Wirkung der Banking Time aus Lehrkraft- und Schülersicht

Tabelle 4 stellt die deduktiven und induktiven Kategorien dar, die die Wirkung der Banking Time beleuchten. Der Rahmen der Banking Time führte aus Sicht der Schüler und Lehrkräfte überwiegend zu positiven Emotionen, erwünschtem Verhalten und einem harmonischen Miteinander während der Intervention (siehe Spalte „In-Banking Time“). Diese Einschätzungen hoben sich von den eher negativ konnotierten Verhaltensweisen, Emotionen und Beziehungen ab, die vor Beginn der Banking Time wahrgenommen wurden (siehe Spalte „Prä-Banking Time“). Zum Teil wirkten die positiven Effekte auch während des Unterrichts und nach

Abschluss der Intervention (siehe Spalte „Post-Banking Time“).

Die Verläufe der wahrgenommenen Verhaltensweisen, Emotionen und Beziehungsqualitäten werden im Folgenden fallbezogen zusammengefasst. Tabelle 5 stellt die Einschätzung zur Wirkung der Banking Time aus Sicht von L1 und S1 dar.

L1 beschrieb das Schülerverhalten vor Beginn der Banking Time als abblockend und in sich gekehrt. Im Gegensatz dazu nahm sie innerhalb der Banking Time sowohl bei ihm als auch bei sich positive Emotionen wahr. Sie vermutete, dass der Schüler vor allem die „ruhige Atmosphäre und die Zeit mir [ihr] alleine [...], diesen sicheren Ort unglaublich genossen [hat]“. Auch ihr selbst habe die Banking Time „unglaublich gut gefallen“. S1 bestätigte dies und sagte, die Banking Time habe „einfach Spaß gemacht“. Auf Beziehungsebene stellte der Schüler fest: „Wir [haben] uns gut verstanden.“ Diese positiven Wahrnehmungen setzten sich während und nach der Intervention im alltäglichen Unterricht fort. L1 bemerkte ein prosozialeres Verhalten des Schülers: „[Er] reagiert besser und sitzt Sachen nicht mehr so aus und verweigert nicht so völlig.“ Zudem nutze er sie nun vermehrt als Bezugsperson: „Das ist besser geworden, also dass er mich eben als Person wahrnimmt, ja der er Probleme mitteilt.“ Jene Fortschritte führte die Lehrkraft unter anderem auf ihr eigenes beziehungsförderliches Verhalten zurück: „Ich glaube auch, dass ich durch die Banking Time ihm diese Sekunde oder Minute mehr Raum geben kann, dass er dann eben auch sich nicht so unter Druck gesetzt fühlt.“ Dabei habe ihr

Hauptkategorien	Unterkategorien, eingeordnet in Zeitphasen		
	Prä-Banking Time	In-Banking Time	Post-Banking Time
Schülerverhalten ^d	herausforderndes Verhalten ⁱ (L, S)	herausforderndes Verhalten ⁱ (L) erwünschtes/prosoziales Verhalten ⁱ (L, S)	herausforderndes Verhalten ⁱ (L) erwünschtes/prosoziales Verhalten ⁱ (L, S)
Schüleremotionen ⁱ	negative Emotionen ⁱ (S)	positive Emotionen ⁱ (L, S)	positive Emotionen ⁱ (S)
Lehrkraftverhalten ⁱ	beziehungserschwerendes Verhalten ⁱ (L)	beziehungsförderliches Verhalten ⁱ (L)	beziehungsförderliches Verhalten ⁱ (L, S)
Lehrkraftemotionen ^d	negative Emotionen ⁱ (L)	positive Emotionen ⁱ (L)	positive Emotionen ⁱ (L)
Beziehung ^d	belastete Beziehungssituation ⁱ (L)	positives Miteinander ⁱ (S)	positives Miteinander ⁱ (L)

Anmerkungen: d deduktive Kategorien. i induktive Kategorien. (L) Kategorie kam in Lehrkraftinterviews vor. (S) Kategorie kam in Schülerinterviews vor.

Tab. 4: Kategorien zur Wirkung der Banking Time aus Lehrkraft- und Schülersicht

Hauptkategorien	Fallbezogene thematische Zusammenfassung der Unterkategorien, eingeordnet in Zeitphasen		
	Prä-Banking Time	In-Banking Time	Post-Banking Time
Schülerverhalten	L abblockend/verweigernd, in sich gekehrt		bessere Reaktion, geringere Verweigerung, Nutzung der Lehrkraft als Bezugsperson
Schüleremotionen	L	Freude, Genießen der Ruhe, Genießen der Zeit zu zweit	
	S	Spaß	bessere Laune, höhere Motivation
Lehrkraftverhalten	L		bessere Perspektivübernahme, dem Schüler mehr Zeit geben
Lehrkraftemotionen	L	Freude, Genießen der ruhigen Zeit zu zweit	
Beziehung	L		
	S	sich gut verstehen	

Anmerkungen: L = Lehrkraftperspektive. S = Schülerperspektive

Tab. 5: Die Wirkung der Banking Time aus Sicht von L1 und S1

Hauptkategorien	Fallbezogene thematische Zusammenfassung der Unterkategorien, eingeordnet in Zeitphasen			
		Prä-Banking Time	In-Banking Time	Post-Banking Time
Schülerverhalten	L	trotzig/aufsässig, intrigant, delinquent	unproblematisch, intelligent, charmant	keine Veränderung
	S	impulsiv-ausagierend	unproblematisch	höhere Lernausdauer
Schüleremotionen	L		Spaß, Genießen der Zeit zu zweit	
	S	Spaß, Genießen der Zeit zu zweit		
Lehrkraftverhalten	L	übermäßige Strenge		
Lehrkraftemotionen	L	genervt, belastet	Spaß	
Beziehung	L	Beziehungsrisse		emotionale Annäherung
	S		positive Zeit zu zweit	

Anmerkungen: L = Lehrkraftperspektive. S = Schülerperspektive

Tab. 6: Die Wirkung der Banking Time aus Sicht von L2 und S2

Hauptkategorien	Fallbezogene thematische Zusammenfassung der Unterkategorien, eingeordnet in Zeitphasen			
		Prä-Banking Time	In-Banking Time	Post-Banking Time
Schülerverhalten	L	trotzig/aufsässig, abblockend/verweigernd	unproblematisch, sozial ängstlich, eingeschränkte Kommunikations- und Handlungsbereitschaft	höhere Leistungsfähigkeit, höheres Einlassen auf (Lern-)Situationen, weniger Störverhalten, distanziertes Beziehungsverhalten
	S			höhere Lernbeteiligung
Schüleremotionen	L		Spaß, Gefühl des Angenommenseins	
	S	genervt	Spaß, Genießen der Zeit zu zweit	geringere Wut
Lehrkraftverhalten	L	Unfairness, Aufgabe des Schülers	freundlich	mehr pädagogische Investition in den Schüler, höheres Zutrauen, mehr Feedback
	S			gesteigerte Unterstützung
Lehrkraftemotionen	L	genervt, gereizt, resigniert, enttäuscht	Wohlempfinden	weniger genervt, Bezug zu schönen Momenten
Beziehung	L	nahezu gänzlich beschädigte Beziehung		
	S		positive Zeit zu zweit, sich gut verstehen	

Anmerkungen: L = Lehrkraftperspektive. S = Schülerperspektive

Tab. 7: Die Wirkung der Banking Time aus Sicht von L3 und S3

geholfen, dass sie sich nun „viel besser in seine Denkweise hineinversetzen kann, weil er eben auch viel von sich erzählt hat in der Banking Time“. In Bezug auf veränderte Emotionen berichtete S1, dass er durch die Banking Time im Unterricht besser gelaunt und motivierter sei.

Tabelle 6 stellt die Einschätzung zur Wirkung der Banking Time aus Sicht von L2 und S2 dar.

Vor Beginn der Banking Time nahm L2 bei dem betreffenden Schüler trotzig-aufsässiges Verhalten wahr. Zudem beschrieb sie S2 als „eher so intrigant“ und delinquent, da er „öfters unehrlich“ gewesen und es zu „kleinen Diebstählen“ gekommen sei. S2 berichtete, dass er „manchmal [...] ein paar Ausraster“ gehabt habe. Laut L2 sei der Unterricht mit S2 daher emotional belastet gewesen: „Mein Genervt-Pegel [war] schon relativ hoch [...], was ihn betrifft.“ Auf Verhaltensebene klang eine übermäßige Strenge an: „Ich war auch schon so ein bisschen auf der Grenze, dass ich halt bei ihm dann auch genauer auch immer hingeguckt habe. Kann ich ihn jetzt für irgendwas ermahnen? Hat er wieder irgendwas falsch gemacht?“ Diese Spannungen seien schließlich

in einer Beziehung resultiert, die „kippt und bröckelt“. Im Gegensatz zu jener belasteten Unterrichtssituation empfanden sowohl L2 als auch S2 das Schülerverhalten während der Banking-Time-Sequenzen als unproblematisch. L2 merkte an, dass von den sonst üblichen herausfordernden Verhaltensweisen des Schülers in der Banking Time „keine Spur zu sehen war“. Stattdessen habe sie den Schüler dort als „sehr schlauen, intelligenten, charmanten Kerl“ erlebt. Auch emotional beschrieben L2 und S2 die Banking Time als erfreulich und berichteten, dass sie „Spaß“ gemacht habe. Als S2 erklärte, warum er die Banking Time dem üblichen Unterricht vorzog, deutete er an, dass er die Zeit zu zweit schätzte: „Weil ich da halt mit meiner Lehrerin dann alleine bin und halt nicht mit den anderen Kindern.“ Diese beziehungsförderlichen Erfahrungen wirkten sich nur teilweise auf den regulären Unterricht aus. Während S2 auf Verhaltensebene eine gesteigerte Lernausdauer beschrieb, konnte L2 keine wesentlichen Veränderungen feststellen. Sie führte dies auf die Bindungsbiografie und die damit verbundenen emotionalen Herausforderungen des Schülers zurück: „Der [hat] dadurch, dass er schon im frühen Säuglingsalter quasi auch abgegeben wurde, so einen harten emotionalen Panzer um

Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e.V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.

Hauptkategorien	Fallbezogene thematische Zusammenfassung der Unterkategorien, eingeordnet in Zeitphasen			
		Prä-Banking Time	In-Banking Time	Post-Banking Time
Schülerverhalten	L	unaufmerksam, trotzig, distanziert	konzentriert, anfängliches Unwohlsein, eingeschränkte Kommunikationsbereitschaft, schwer zu deutende Emotionen	früheres Einlenken, erwünschtes Beziehungsverhalten, geringe Veränderung
Schüleremotionen	L		Spaß, zunehmendes Wohlempfinden	
Lehrkraftverhalten	L			ruhigeres Handeln in herausfordernden Situationen
Lehrkraftemotionen	L	empfundene Schwierigkeit	Wohlempfinden	höhere Entspannung
Beziehung	L	Beziehungsschwierigkeiten		

Anmerkungen: L = Lehrkraftperspektive.

Tab. 8: Die Wirkung der Banking Time aus Sicht von L4

sich drum [...]. Also ich weiß gar nicht, ob das für so eine externe Person überhaupt möglich ist, jemals, dass er da jemanden so nah an sich ranlassen wird.“ Auf die Beziehung bezogen sagte sie dennoch: „So ein bisschen näher gekommen sind wir uns schon.“

Tabelle 7 stellt die Einschätzung zur Wirkung der Banking Time aus Sicht von L3 und S3 dar.

L3 beschrieb das Verhalten des Schülers vor Beginn der Banking Time Intervention als „laut, unverschämt“ sowie abweisend: „Der [...] entzieht sich allem, allem, allem. [...] Materialien [...] lehnt er eigentlich kategorisch ab.“ Auf emotionaler Ebene sei sie dadurch „genervt, gereizt“ und ob ihrer scheinbar wirkungslosen Bemühungen enttäuscht gewesen: „Ich habe immer wieder [...] sehr viel in ihn investiert und er hat im Grunde genommen nichts davon angenommen. Und ich fühlte mich natürlich auch persönlich beleidigt.“ Zudem äußerte sie eine gewisse Resignation: „Wir waren an einem Punkt, wo [...] ich bei Schulleitung gegessen habe und gesagt habe, Ich kann den glaube ich nicht mehr unterrichten.“ Auch der Schüler sagte über L3: „Sie [hat] mich genervt.“ Auf Verhaltensebene gestand L3: „Ich bin sehr unfair mit ihm gewesen am Ende. Also so, wie man es nicht machen soll eigentlich.“ Darüber hinaus klang in ihren Ausführungen eine Aufgabe des Schülers an: „Irgendwann waren wir an einem Punkt, wo wir gesagt haben: Ja, dann komm. Sitz da, stör nicht und lass uns in Ruhe.“ Dementsprechend sei die Beziehung „total im Eimer“ gewesen. Innerhalb der Banking Time fand L3 zum einen, dass das Schülerverhalten „nie schwierig [war]“, zum anderen erlebte sie ihn dort als sozial zurückgezogen: „Ich [dachte] zwischendurch auch immer wieder [...], es ist schwierig anzudocken, weil er so wenig spricht.“ Auf emotionaler Ebene bemerkte sie dennoch, dass S3 „viel Spaß [hatte] und er [...] es genossen [hat], dass sich jemand so seiner angenommen hat.“ Auch für sie selbst war die Banking Time „eine total nette Zeit“. S3 bestätigte dies und sprach von „Spaß“, einem Genießen der gemeinsamen Zeit und davon, dass sie gut miteinander auskamen: „Man kommt sich nicht so zwischen die Rollen, dass man sauer aufeinander wird.“ Jene Erfahrungen wirkten sich insofern auf den Unterricht aus, als sowohl L3 als auch S3 Verbesserungen auf Verhaltens- und emotionaler Ebene wahrnahmen. S3 berichtete, er arbeite jetzt besser mit und sei „nicht mehr so wütend“. L3 bestätigte, dass der Schüler seit der Banking Time „viel mehr wieder zugelassen“ habe, „mehr leisten“ könne und weniger störe. Sie selbst sei nicht mehr

„total genervt“ und könne mit Blick auf den Schüler nun „einen Bezug [...] herstellen [...] zu schönen Momenten“. Damit stieg ihre Investition in pädagogische Arbeit: „Ich habe mich bemüht für ihn, ich habe ihn wieder mehr in den Fokus genommen.“ S3 bemerkte diese Veränderung: „Sie hilft jetzt mehr. Wenn sie zum Beispiel sieht, dass ich nicht arbeite, dann kommt sie zu mir.“ Allerdings stellte L3 nach der Banking Time auch ein beziehungsdistanziertes Verhalten bei S3 fest: „Ich glaube, er ist mir gegenüber eigentlich gleichgültiger als ich ihm gegenüber.“

Tabelle 8 stellt die Einschätzung zur Wirkung der Banking Time aus Sicht von L4 dar.

Laut L4 zeigte der teilnehmende Schüler vor Beginn der Banking-Time-Intervention ein Verhalten, das dadurch auffiel, „dass er [...] wenig Aufmerksamkeit auf den Unterricht lenkt und wenn man ihn ermahnt, in der Regel [...] aufbrausend wird, respektlos wird.“ Zudem bemerkte L4 beziehungsdistanziertes Verhalten: „Ich [war] noch nicht so sein Ansprechpartner [...] für alle möglichen [...] Dinge.“ Somit empfand sie die Beziehung zum Schüler als „schwierig“. Während der Banking Time stellte L4 auf Verhaltens- und emotionaler Ebene eine geringe Kommunikationsbereitschaft und schwer zu deutende Emotionen beim Schüler fest. Außerdem hatte sie den Eindruck, dass S4 sich in der ersten Banking-Time-Sequenz „noch nicht so ganz wohl gefühlt hat und die Situation [...] komisch für ihn [war]“. Dennoch nahm sie wahr, dass der Schüler „sich zunehmend wohler gefühlt hat und auch Spaß an der Situation hatte“. Darüber hinaus beobachtete sie, dass S4 sich innerhalb der Banking Time „deutlich besser konzentrieren kann, als er das bei schulischen Dingen kann“. L4 selbst empfand die Banking Time emotional als „angenehm“. Die positiven Banking-Time-Erfahrungen führten dazu, dass L4 in alltäglichen Unterrichtssituationen nun „ruhiger“ mit dem Schüler sprechen und „ein bisschen entspannter damit umgehen kann, wenn Dinge nicht funktionieren“. Auf Verhaltensebene des Schülers habe sich zwar wenig verändert, er lenke jetzt aber etwas früher ein und zeige erwünschtes Beziehungsverhalten: „Es [gab] tatsächlich mal so ein kurzes Gespräch, wo er von sich aus was Familiäres geäußert hat. Das gab es halt vorher gar nicht.“

Hauptkategorien	Unterkategorien
Ressourcen und Barrieren ^d	räumliche Ebene ^d – räumliche Ressourcen ^d – räumliche Barrieren ^d
	zeitliche Ebene ^d – zeitliche Ressourcen ^d – zeitliche Barrieren ^d
	personelle Ebene ^d – personelle Ressourcen ^d – personelle Barrieren ^d
	Wissens- und Fähigkeitsebene ^d – Wissens- und Fähigkeitsressourcen ^d – Wissens- und Fähigkeitsbarrieren ^d
Implementations- motivation ^d	Weiterführung der Banking Time ^d
	Interesse von und Weitergabe an Kollegen ^d
	Potenziale der Banking Time ⁱ

Anmerkungen: d deduktive Kategorien. i induktive Kategorien.

Tab. 9: Kategorien zur Umsetzbarkeit und Akzeptanz der Banking Time aus Lehrkraftperspektive

Die Umsetzbarkeit und Akzeptanz der Banking Time aus Lehrkraftsicht

Tabelle 9 bietet eine Übersicht der deduktiven und induktiven Kategorien zur wahrgenommenen Umsetzbarkeit und Akzeptanz der Banking Time aus Lehrkraftperspektive.

Die Lehrkräfte benannten Ressourcen und Barrieren auf räumlicher, zeitlicher, personeller sowie auf Wissens- und Fähigkeitsebene. L1, L3 und L4 berichteten von ausreichend räumlichen Ressourcen zur Durchführung der Banking Time, während L2 kritisierte: „Wir haben ja keinen einzigen freien Raum an der Schule [...]. [Wir] haben [...] echt auf dem Flur gehockt.“ Auf zeitlicher Ebene gaben alle Lehrkräfte an, die Banking Time zwei bis drei Mal pro Woche umgesetzt zu haben. Zeitliche Barrieren, die zu Ausfällen führten, waren Krankheit, Feiertage, außerunterrichtliche Aktivitäten oder fehlende Doppelbesetzungen. Die zum Teil fehlenden Doppelbesetzungen stellten für L2, L3 und L4 die größte personelle Barriere dar: „Personell ist glaube ich das Hauptproblem. Zumindest um [...] diese Kontinuität, die ja eigentlich gefordert ist, festgesetzte Termine auch einzuhalten.“ Im Hinblick auf Wissens- und Fähigkeitsressourcen äußerten L1, L2 und L3 zwar große Umsetzungssicherheit, sprachen zugleich aber auch von Herausforderungen im non-direktiven Verhalten: „So einfach zu sitzen und nur zu beobachten, das fällt mir irgendwie grundsätzlich schwer und ist mir da auch schwergefallen.“ Die Vorbereitung durch Videoarbeit empfanden alle Lehrkräfte als besonders hilfreich.

Trotz der beschriebenen Barrieren äußerten die teilnehmenden Lehrkräfte eine Implementationsmotivation. Alle vier Lehrkräfte beabsichtigten, die Banking Time fortzuführen und sie ihrem Kollegium vorzustellen. Darüber hinaus sahen alle vier Lehrkräfte Potenzial in der Methode; vor allem in der Möglichkeit, während der Banking Time einem bestimmten Kind oder Jugendlichen die „volle Aufmerksamkeit“ zu schenken. Dadurch ergebe sich die Chance, aus dem „Alltagstrott rauszukommen“ und den Schüler

„noch mal von einer anderen Seite kennenzulernen“. Zusätzlich betonten L1, L3 und L4, dass das beziehungsförderliche Moment der Banking Time gut zu ihrer pädagogischen Ausrichtung passe: „Wir sind sehr daran interessiert, eine gute Beziehung zu den Schülern zu haben, weil wir eben merken, dass das die Grundvoraussetzung ist, um irgendwas mit denen zu erreichen.“ L3 hob zudem hervor, dass Banking Time präventiv gegen Konflikte wirken könne. L1 fand darüber hinaus, die Banking Time sei insbesondere für Kinder und Jugendliche mit internalisierenden Problemen geeignet: „[Ich] finde [...] das ganz interessant, dass das auch so ein Instrument für Schüler ist, wo man so schlecht irgendwie Zugang findet.“

Diskussion

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, die Umsetzung, Wirkung sowie die Umsetzbarkeit und Akzeptanz der Banking Time aus Sicht von Lehrkräften und Schülern mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung qualitativ zu evaluieren.

Die Interviewaussagen lassen darauf schließen, dass die Umsetzung der Banking Time weitgehend manualgetreu erfolgte. Dies zeigte sich in der Auswahl nicht-schulischer Aktivitäten, der Übernahme des Leads durch die Schüler sowie der Anwendung der Banking-Time-Techniken (s.Tab.3). Im Vergleich zum Unterrichtsalltag vor Beginn der Intervention scheint dieser Rahmen zu positiveren Emotionen, erwünschtem Verhalten und einem harmonischeren Miteinander während sowie zum Teil nach der Banking Time geführt zu haben (s.Tab.4). Dabei sind drei Muster zu erkennen:

- Ein Übergang von negativer Wahrnehmung vor der Banking Time zu durchgehend positiver Wahrnehmung, sowohl während als auch nach der Banking Time (L1 und S1; Tab. 5).
- Eine anfänglich negative Wahrnehmung, die sich während der Banking Time positiv verändert, jedoch nach der Banking Time sowohl positiv als auch negativ verbleibt (L2 und S2; Tab. 6).
- Ein Wechsel von negativen Wahrnehmungen vor der Banking Time zu heterogenen Einschätzungen – sowohl positiv als auch negativ – während und nach der Banking Time (L3 und S3; Tab.7 und L4; Tab. 8).

Der besonders positive Wirkungsverlauf der Dyade 1 könnte damit zusammenhängen, dass L1 von nur geringfügigen Barrieren berichtete, während alle weiteren Lehrkräfte umfassendere Herausforderungen auf mehreren Ebenen – insbesondere auf zeitlicher und personeller Ebene – schilderten.

Erklärungen für die beschriebenen Wirkungsverläufe der Dyaden 2, 3 und 4 könnten in der bisher wenig untersuchten Zielgruppe der Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung liegen. Die besonders ausgeprägten externalisierenden und/oder internalisierenden Probleme dieser Kinder und Jugendlichen (Hennemann et al., 2020) sowie die damit einhergehenden Herausforderungen in Interaktionsgestaltungen könnten zu bereits stark gefestigten negativen Beziehungsrepräsentationen geführt haben (Spilt

et al., 2022), deren Veränderungen durch den Rahmen der hier beschriebenen Intervention möglicherweise nicht hinreichend adressiert werden konnten. Zudem ist möglich, dass die in den Banking-Time-Sequenzen von L2, L3 und L4 beobachteten emotional abblockenden Verhaltensweisen der Schüler – ebenso wie das wahrgenommene Unwohlsein und die eingeschränkte Kommunikations- und Handlungsbereitschaft – Ausdruck internalisierender und externalisierender Schülerprobleme waren und eine (noch) sensiblere und stärker sicherheitsgebende Gestaltung der Banking Time erfordert hätten.

Praktische Implikationen

Die diskutierten unterschiedlichen Wirkungsverläufe der vier Lehrkraft-Schüler-Dyaden deuten darauf hin, dass bei einer (förderschulspezifischen) Implementation insbesondere auf folgende Punkte geachtet werden sollte:

- auf eine präventive Reduktion von zeitlichen sowie personellen Ressourcen, auf Möglichkeiten zur Veränderung tief verankerter negativer Beziehungsrepräsentationen sowie auf sensible Gestaltungen zur Stärkung von Sicherheit und Wohlbefinden bei den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern.
- Vor dem Hintergrund des theoretischen Bezugsrahmens der Banking Time sowie der weiteren in diesem Beitrag dargestellten Ergebnisse erscheint es darüber hinaus sinnvoll, bei der Implementation auf die Prinzipien der Non-Direktivität und Feinfühligkeit (einschließlich der sechs Interaktionstechniken), die räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen, die interaktionsfördernden Aktivitäten sowie den gezielten Aufbau von lehrkraftbezogenen Wissens- und Fähigkeitsressourcen – etwa durch Videoanalysen – zu achten. Diese Aspekte können sowohl in der Vorbereitung und Durchführung als auch in dem nachhaltigen Transfer der Banking Time in den schulischen



Vorbereitung

Strukturelle Organisation

- **feste Zeitfenster** für Banking Time einrichten (3x pro Woche für zehn bis 15 Minuten) ^{(a), (g)}
- **frühzeitige Alternativtermine** für Ausfälle durch Feiertage oder außerschulische Aktivitäten einplanen ^{(a), (g)}
- **ruhigen Ort** zur Durchführung finden (z. B. kleiner Raum oder ruhige Ecke auf dem Flur) ^{(b), (g)}
- **frühzeitige Vertretungslösungen** für fehlende Doppelbesetzungen finden (in Absprache mit der Schulleitung) ^{(c), (g)}
- **langfristige Interventionsdauer** einplanen (z. B. acht Wochen zwischen Sommer- und Herbstferien) ^{(d), (g)}

Planung mit dem teilnehmenden Schüler oder der teilnehmenden Schülerin

- **zielgerichtet** ein Kind auswählen, mit dem die Beziehung als belastet erlebt wird ^(g)
- **(Kommunikations-)Strategie planen** , um das Kind zur Teilnahme an der Banking Time einzuladen ^(e)
- **Transparenz schaffen** und dem Kind Dauer, Häufigkeit sowie Ablauf der Banking Time (visuell gestützt) erklären ^{(e), (g)}
- **proaktiv interaktionsfördernde Aktivitäten** mit dem Kind abstimmen ^{(e), (g)}

Vorbereitung des eigenen Lehrkrafthandelns

- **Fortbildung besuchen** , insbesondere um Interaktionstechniken kennenzulernen und praktisch zu erproben ^{(f), (g)}
- **Banking Time-Techniken üben** (z.B. mit Schülerinnen und Schülern oder Kindern aus dem privaten Umfeld sowie mit Videoanalyse) ^{(f), (g)}
- **Zeit für kollegiale Reflexionen** und Fragen einplanen ^(f)



Durchführung

- **gezielte Einsatzmöglichkeiten der sechs Interaktionstechniken** beachten (aber ohne Druck: auch Schweigen ist erlaubt!) ^(g)
- **Aktivitäten bereitstellen** , die zum Alter und Interesse passen sowie zur Interaktion einladen ^{(e), (g)}
- **Beginn und Ende der Sitzungen verlässlich ritualisieren** (z.B. mit einem Time-Timer) ^(e)
- **Nähe sensibel gestalten** , insbesondere bei emotional distanzierten Kindern und Jugendlichen (z. B. Beziehungsaufbau über einen Sachgegenstand) ^(e)
- **Selbstreflexion und kollegialen Austausch** zu Erfahrungen, Herausforderungen und Fragen fortführen (idealerweise mit Videoanalysen) ^{(f), (g)}



Transfer

- **Techniken auch außerhalb der Banking Time-Sequenzen im Unterricht einsetzen** (besonders geeignet sind das Kommentieren, Spiegeln und Senden von Beziehungsbotschaften) ^{(d), (h)}

Anmerkungen: (a) Vermeidung von zeitlichen Barrieren, (b) Vermeidung von räumlichen Barrieren, (c) Vermeidung von personellen Barrieren, (d) Chance zur Veränderung tief verankerter negativer Beziehungsrepräsentationen, (e) Stärkung von Sicherheit und Wohlbefinden beim teilnehmenden Kind oder Jugendlichen, (f) Stärkung von Wissen, Fähigkeit und Sicherheit auf Lehrkräfteebene, (g) Steigerung des beziehungsförderlichen Potenzials der Banking Time, (h) Verankerung der beziehungsfördernden Aspekte im schulischen Alltag.

Tab. 10: Schulpraktische Handlungsempfehlungen bei der Implementation der Banking Time

Alltag berücksichtigt werden. Tabelle 10 (modifiziert nach Mohr & Neuhauser, 2024) fasst in diesem Zusammenhang praxisnahe schulische Handlungsempfehlungen – einschließlich ihrer Begründungen – zusammen.

Limitationen und Implikationen für die pädagogische Forschung

Insgesamt bestätigen die vorliegenden Ergebnisse den aktuellen Forschungsstand zur Wirkung von Banking Time (u. a. Asi, 2019, Neuhauser & Mohr, 2023) und erweitern diesen durch die Darstellung der subjektiv wahrgenommenen Wechselwirkungen zwischen Lehrkraft- und Schüleremotionen, selbst- und fremdwahrgenommenem Interaktionsverhalten sowie der Beziehungsqualität.

Allerdings sind die Ergebnisse vor dem Hintergrund einiger Limitationen zu interpretieren. Dazu gehört der explorative Charakter der Studie, deren ersten Ergebnisse zukünftig mit weiteren Designs sowie größeren Stichproben überprüft werden sollten (Döring, 2023). Die ausschließliche qualitative Datenerhebung stellt eine Einschränkung dar (Schreier & Odağ 2020). Ergänzende quantitative Fragebogen- oder Beobachtungsdaten (z. B. Koomen & Jellesma, 2015; Pianta, 2001; Pianta et al., 2012) könnten künftige Analysen erweitern. Da die qualitative Interviewerhebung nach Beendigung der Banking-Time-Intervention erfolgte, ist außerdem die Gefahr kognitiver Verzerrungseffekte im Rahmen von Rückschaufehlern gegeben (Roese & Vohs, 2012). Eine begleitende Tagebuchstudie mit offenen Fragekategorien könnte solche Verzerrungseffekte minimieren.

Inwiefern die in Abbildung 3 dargestellten schulpraktischen Handlungsempfehlungen zur nachhaltigen Implementation der

Banking Time beitragen können, ist bislang noch nicht erforscht. Besonders der vorgeschlagene Transfer der Banking-Time-Techniken in den schulischen Alltag wurde in bisherigen Studien noch nicht systematisch berücksichtigt, könnte jedoch vielversprechende Ansatzpunkte für eine langfristig wirksame Umsetzung bieten.

Fazit

Angesichts der hohen Bedeutung beziehungsförderlichen Arbeitens für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Bolz et al., 2019) und des gleichzeitigen Desiderats an Evaluationen entsprechender Methoden für diese Zielgruppe (Vösgen-Nordloh et al., 2024) untersuchte dieser Beitrag die Umsetzung, Wirkung, Umsetzbarkeit und Akzeptanz der Banking Time aus Sicht von Lehrkräften und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Bolz et al., 2019) und des gleichzeitigen Desiderats an Evaluation. Trotz der von den Lehrkräften geäußerten Umsetzungsbarrieren zeigte sich, dass die weitgehend manualgetreue Durchführung der Banking Time positive Veränderungen in den wechselseitigen Emotionen, Verhaltensweisen und Beziehungswahrnehmungen innerhalb der teilnehmenden Lehrkraft-Schüler-Dyaden bewirken konnte. Neben diesen gewünschten Effekten spricht auch die von den Lehrkräften erläuterte Motivation zur Implementation für die Umsetzung der Banking Time im Förderschulkontext, wobei insbesondere die in Abbildung 3 dargestellten schulpraktischen Empfehlungen unterstützend wirken könnten.

Literatur

- Alamos, P., Williford, P. A. & LoCasale-Crouch, J. (2018). Understanding Banking Time implementation in a sample of preschool children who display early disruptive behaviors. *School Mental Health, 10*, 437–449. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9260-9>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction, 58*, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Asi, D. S. (2019). How Banking Time intervention works in Turkish preschool classrooms for enhancing student–teacher relationships. *International Journal of Child Care and Educational Policy, 13*(3), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s40723-019-0059-4>
- Barkley, R. A. (1987). *Defiant children: A clinician's manual for parent training*. Guilford Press.
- Bolz, T. (2022). *Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Dissertation, Universität Oldenburg. <http://oops.uni-oldenburg.de/5176/>
- Bolz, T., Vösgen-Nordloh, M. & Leidig, T. (2026). Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung. In R. Markowitz, T. Hennemann, D. Hövel & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung*. (S. 489–495). Beltz.
- Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwer-

Schlüsselwörter

Förderschule, Emotionale und soziale Entwicklung, Lehrer-Schüler-Beziehung, Banking Time, Interviewstudie

Abstract

Despite the importance of high-quality pedagogical relationships in special schools for students with emotional and behavioral disorders there is a lack of empirical evidence on effective interventions (Vösgen-Nordloh et al., 2024). Therefore, this paper presents an evaluation of the relationship-enhancing intervention Banking Time (Pianta, 1999), based on qualitative interviews with four teacher-student-dyads from three special schools (grades 3–10). The results suggest that the manual was largely followed during the five-week implementation period and that Banking Time – compared to everyday school life prior to the intervention – led to more positive emotions, increased prosocial behavior, and a more harmonious relationship. Despite reported implementation barriers, all teachers expressed motivation for future use. The discussion concludes with recommendations for implementing Banking Time in everyday school settings.

Keywords

special school, emotional and behavioral disorders, teacher-student relationship, Banking Time, interview study

punkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70, 560–571. <http://doi.org/10.25656/01:25147>

Briesch, A. M., Casale, G., Grosche, M., Volpe, R. J. & Hennemann, T. (2017). Initial validation of the Usage Rating Profile-Assessment for use within German language schools. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15(2), 193–207.

Castello, A. (2017). *Schulische Inklusion bei psychischen Auffälligkeiten*. Kohlhammer.

Crocket, L. J., Wasserman, A. M., Rudasill, K. M., Hoffman, L. & Kalutskaya, I. (2018). Temperamental anger and effortful control, teacher–child conflict, and externalizing behavior across the elementary school years. *Child Development*, 89(6), 2176–2195. <https://doi.org/10.1111/cdev.12910>

De Swart, F., Burk, W. J., van Efferen, E., van der Stege, H. & Scholte, R. H. J. (2023). The teachers' role in behavioral problems of pupils with EBD in special education: teacher–child relationships versus structure. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 31(4), 260–271. <https://doi.org/10.1177/10634266221119169>

Döring, N. (2023). Stichprobenziehung. In N. Döring (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 294–320). Springer.

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>

Goodman, R. (2005). *Fragebogen zu Stärken und Schwächen. SDQ-Deu*. sdqinfo.org

Hanisch, C., Vögele, U., Leidig, T., Döpfner, M., Niemeier, É. & Hennemann, T. (2023). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 15(1), 21–37. <https://doi.org/10.25656/01:27182>

Hatfield, B. E. & Williford, A. P. (2017). Cortisol patterns for young children displaying disruptive behavior: Links to a teacher–child, relationship-focused intervention. *Prevention Science*, 18, 40–49. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0693-9>

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag.

Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M. & Hanisch, C. (2020). Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL). Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 44–57.

Herz, B. & Zimmermann, D. (2018). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl., S. 150–177). Kohlhammer.

Husby, S. M., Skalická, V., Li, Z., Belsky, J. & Wichstrøm, L. (2023). Reciprocal relations between conflicted student-teacher relationship and children's behavior problems: within-person analyses from Norway and the USA. *Research on Child and Adolescent*

Psychopathology, 51, 331–342. <https://doi.org/10.1007/s10802-022-00968-4>

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

Koomen, H. M. Y. & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 479–497. <https://doi.org/10.1111/bjep.12094>

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6., erw. u. überarb. Aufl.). Beltz.

Lei, H., Cui, Y. & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher-student relationships and students' externalizing behavior problems: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1311. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311>

Leidig, T., Bolz, T., Niemeier, É., Nitz, J. & Casale, G. (2021). Erfassung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. Ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis. Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: *ESE*, 3, 30–51.

Li, L., Lin, X., Hinshaw, S. P., Du, H., Qin, S. & Fang, X. (2018). Longitudinal associations between oppositional defiant symptoms and interpersonal relationships among Chinese children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(6), 1267–1281. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0359-5>

McGrath, K. F. & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>

Mitchell, B. S., Kern, L. & Conroy, M. A. (2019). Supporting students with emotional or behavioral disorders: state of the field. *Behavioral Disorders*, 44(2), 70–84. <https://doi.org/10.1177/0198742918816518>

Mohr, L. & Neuhauser, A. (2021). „Banking Time“: Beziehung zuerst! – Eine Methode zum Umgang mit auffälligem Verhalten. *Grundschule*, 6, 48–50.

Mohr, L. & Neuhauser, A. (2024). *«Banking Time» – Umgang mit herausforderndem Verhalten über die Beziehung*. Unveröffentlichtes Fortbildungsskript.

Neuhauser, A. & Mohr, L. (2023). Banking Time. Wirksamkeit einer beziehungsorientierten Intervention bei auffälligem Verhalten. Schweizerische *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29(4), 40–49. <https://doi.org/10.57161/z2023-04-07>

Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177–197. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.

- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 685–709). Lawrence Erlbaum Associates.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. (2001). *Banking Time. Preschool relationships enhancement project. Pre-K Manual*. The Center for Advanced Study of Teaching and Learning (CASTL) at the University of Virginia, Charlottesville.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System: Secondary Manual*. University of Virginia.
- 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, Article 100459. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100459>
- Roese, N. J. & Vohs, K. D. (2012). Hindsight Bias. *Perspectives on Psychological Science*, 7(5), 411–426. <https://doi.org/10.1177/1745691612454303>
- Roorda, D. L., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Roorda, D. L., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., Van Craeyveldt, S. & Colpin, H. (2014). Teacher child relationships and behavioral adjustment: Transactional links for preschool boys at risk. *Journal of School Psychology*, 52(5), 495–510. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.06.004>
- Roorda, D. L., Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2021). Don't forget student-teacher dependency! A meta-analysis on associations with students' school adjustment and the moderating role of student and teacher characteristics. *Attachment & Human Development*, 23(5), 490–503. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751987>
- Schaffer, H. (2014). *Empirische Sozialforschung für die Soziale Arbeit: Eine Einführung* (3. Aufl.). Lambertus Verlag.
- Schreier, M. & Odağ, Ö. (2020). Mixed Methods. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (2., erw. u. überarb. Aufl., S. 159–184). Springer.
- Spilt, J. L., Verschueren, K., Van Minderhout, M. B. W. M. & Koomen, H. M. Y. (2022). Practitioner Review: Dyadic teacher-child relationships: Comparing theories, empirical evidence and implications for practice. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(7), 724–733. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13573>
- Valdebenito, S., Speyer, L., Murray, A. L., Ribeaud, D. & Eisner, M. (2022). Associations between student-teacher bonds and oppositional behavior against teachers in adolescence: A longitudinal analysis from ages 11 to 15. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 1997–2007. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01645-x>
- Vancraeyveldt, C., Verschueren, K., Wouters, S., Van Craeyveldt, S., den Noortgate, W. V. & Colpin, H. (2015). Improving teacher-child relationship quality and teacher-rated behavioral adjustment amongst externalizing preschoolers: Effects of a two-component intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 243–257. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9892-7>
- Vösgen, M., Bolz, T., Casale, G., Hennemann, T. & Leidig, T. (2023). Diskrepanzen in der Lehrkraft- und Schüler:innenwahrnehmung der dyadischen Beziehung und damit verbundene Unterschiede der psychosozialen Probleme an Förderschulen für Emotionale und soziale Entwicklung – eine Mehrebenenanalyse. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE*, 5, 104–123. <https://doi.org/10.35468/6021-07>
- Vösgen-Nordloh, M., Leidig, T., Koomen, H., Casale, G., Hennemann, T. & Bolz, T. (2023). How relevant is teacher- and student-perceived relationship quality for mental health in special and regular schools? *Empirische Sonderpädagogik*, 15, 252–274. <https://doi.org/10.2440/003-0010>
- Vösgen-Nordloh, M., Kulawiak, P. R., Bolz, T., Koomen, H. M. Y., Hennemann, T., & Leidig, T. (2024). Why not ask them? A systematic scoping review of research on dyadic teacher-student relationships as perceived by students with emotional and behavioral problems. *Frontiers in Education*, 9, Article 1430959. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1430959>
- 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., 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. <https://doi.org/10.1111/cdev.12703>
- Wirtz, M. A. & Kutschmann, M. (2007). Analyse der Beurteilerübereinstimmung für kategoriale Daten mittels Cohens Kappa und alternativer Maße. *Die Rehabilitation*, 46(6), 370–377. <https://doi.org/10.1055/s-2007-976535>
- Xu, C., Huizinga, M., De Luca, G., Pollé, S., Liang, R. Sankalaitte, S., Roorda, D. L. & Baeyens, D. (2023). Cultural universality and specificity of teacher-student relationship: a qualitative study in Belgian, Chinese, and Italian primary school teachers. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1287511. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1287511>
- Yu, M. V. B., Johnson, H. E., Deutsch, N. L. & Varga, S. M. (2018). „She calls me by my last name“: Exploring adolescent perceptions of positive teacher-student relationships. *Journal of Adolescent Research*, 33(3), 332–362. <https://doi.org/10.1177/0743558416684958>
- Zhang, Z. & Wang, Y. (2024). Effects of Banking Time intervention on child-teacher relationships and problem behaviors in China: A multiple baseline design. *Behavioral Sciences*, 14(3), 213. <https://doi.org/10.3390/bs14030213>

Dr. Meike Vösgen-Nordloh
Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungs-
förderung
Universität zu Köln
Klosterstraße 79b
50931 Köln
meike.voegen@uni-koeln.de

Dr. Lars Mohr
Institut für Behinderung und Partizipation
Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Schaffhauserstraße 239
8050 Zürich · Schweiz
lars.mohr@hfh.ch

Dr. Alex Neuhauser
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und
psychomotorische Entwicklungsförderung
Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Schaffhauserstraße 239
8050 Zürich · Schweiz
alex.neuhauser@hfh.ch

Prof. Dr. Thomas Hennemann
Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungs-
förderung
Universität zu Köln
Klosterstraße 79b
50931 Köln
thomas.hennemann@uni-koeln.de

Prof. Dr. Tijs Bolz
Sonderpädagogik in den Schwerpunkten emotionale sowie
soziale Entwicklung und Autismus
Ludwig-Maximilian-Universität München
Leopoldstraße 13
80802 München
Tijs.Bolz@edu.lmu.de

Prof. Dr. Tatjana Leidig
Pädagogik im Schwerpunkt Emotionale und
soziale Entwicklung
Institut für Sonderpädagogik
Europa-Universität Flensburg
Auf dem Campus 1a
24943 Flensburg
tatjana.leidig@uni-flensburg.de

Tijs Bolz und Tatjana Leidig teilen sich die Letztautorenschaft

Autorenfotos Seite 190:

Die Fotos zeigen von links die Gesichter von Meike Vösgen-Nordloh, Lars Mohr, Alex Neuhauser, Thomas Hennemann, Tijs Bolz und Tatjana Leidig.

Alternativtext zur Abbildung 1 auf Seite 192:

Die Abbildung veranschaulicht drei Phasen: Erstens den Schulalltag vor Beginn der Banking-Time-Intervention, zweitens die Banking Time selbst und drittens den Schulalltag nach Abschluss der Intervention. In der ersten Phase wird ein Teufelskreis dargestellt, der aus einer belasteten dyadischen Beziehung und der Entstehung oder Verstärkung externalisierender und/oder internalisierender Probleme besteht. Die zweite Phase zeigt die Lehrkraft und den oder die Lernende in der Banking-Time-spezifischen Situation. Die Lehrkraft zeichnet sich durch non-direktives und feinfühliges Verhalten aus, indem sie beziehungsförderliche Interaktionstechniken einsetzt. Der oder die Lernende zeichnet sich durch die Übernahme des Leads aus, indem sie freie Aktivitätenwahl und -gestaltung hat. Zwischen beiden wird ein Zusammenspiel zwischen regelmäßiger Zeit zu zweit, gemeinsamen positiven Erlebnissen und damit verbundenen Veränderungen der Beziehungsrepräsentationen skizziert. In der dritten Phase wird schließlich ein aus der Intervention resultierender Engelskreis zwischen einer tragfähigen dyadischen Beziehung und einer Vermeidung oder Reduktion externalisierender und/oder internalisierender Probleme illustriert.



Dieser Artikel ist im Peer-Review-Verfahren erschienen