

Integrierte Beziehungsförderung statt Banking Time

Beziehungen zwischen Lehrperson und Schüler:innen stärken und auffälliges Verhalten reduzieren

Detlev Vogel und Cécile Tschopp

Zusammenfassung

Die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:innen spielt für den erfolgreichen Lernprozess sowie die Gesundheit der Lehrperson eine zentrale Rolle. Wirksame Methoden, die diese Beziehung stärken und die im regulären Unterricht umgesetzt werden können, sind sehr bedeutsam. In diesem Beitrag wird die Interventionsmethode «Integrierte Beziehungsförderung» und eine Analyse der Implementation auf Kindergarten- und Primarstufe vorgestellt.

Résumé

La relation entre l'élève et l'enseignante ou enseignant joue un rôle central tant pour la réussite des apprentissages de l'élève que pour le bien-être de l'enseignante ou enseignant. Des méthodes efficaces et applicables dans le cadre de l'enseignement ordinaire sont donc essentielles pour renforcer cette relation. Cet article présente la méthode d'intervention « promotion intégrée des relations » (Integrierte Beziehungsförderung) ainsi qu'une analyse de sa mise en œuvre à l'école enfantine et primaire.

Keywords: Lehrer-Schüler-Beziehung, Verhaltensauffälligkeit, Bindung, soziales Lernen, Intervention, Förderung / relation maître-élève, trouble du comportement, attachement, apprentissage social, intervention, encouragement

DOI: <https://doi.org/10.57161/z2025-03-04>

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 31, 03/2025



Bedeutung der Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:innen

Menschen haben ein Grundbedürfnis nach positiven Beziehungen (Baumeister & Leary, 1995). Diese fördern das Lernen und Lehren. Folglich ist die Qualität schulischer Beziehungen entscheidend für erfolgreiche Bildungsprozesse (Hagenauer & Raufelder, 2021). Zahlreiche empirische Studien konnten Zusammenhänge nachweisen zwischen der Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:innen sowie der Lernmotivation (Zimmer-Gembeck et al., 2006), Lernverhalten (Ryan & Patrick, 2001), akademischen Leistungen, Unterrichtsstörungen (Marzano et al., 2003; Roorda et al., 2017) sowie Peerbeziehungen (Hughes & Im, 2016).

Positive Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen sind jedoch seltener bei Schüler:innen mit auffälligem Verhalten (McGrath & van Bergen, 2015). Einerseits fällt es diesen Kindern aufgrund ihrer Bindungserfahrung oft schwer, eine Beziehung aufzubauen (Langer, 2019; Sroufe, 2005), andererseits kann es für Lehrpersonen schwieriger sein, diesen Schüler:innen mit einer positiven Einstellung zu begegnen (Spilt et al., 2011). Doch gerade für diese Kinder ist eine positive Beziehung zur Lehrperson besonders bedeutsam (McGrath & van Bergen, 2015; Marzano et al., 2003; Wang et al., 2013).

Um die Beziehung zu stärken, ist *Banking Time* eine in den USA und mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum nachgewiesene wirksame Methode (Neuhauser & Mohr, 2023; Vogel, 2019; Vogel & Iten, in Vorb.; Williford et al., 2015). Bei dieser Interventionsmethode verbringen Lehrperson und Lernende während der regulären Unterrichtszeit mehrmals pro Woche 10 bis 15 Minuten exklusiv zusammen. Während dieser Zeit bestimmt das Kind die gemeinsamen Aktivitäten und die Lehrperson verhält sich nondirektiv und feinfühlig (Pianta, 1999; Neuhauser & Mohr, 2023; Vogel, 2019). Ein Nachteil dieser Methode ist die hohe zeitliche Intensität für die Lehrperson während des Unterrichts (Zhang &

Wang, 2024). Die von Detlev Vogel entwickelte Methode der *Integrierten Beziehungsförderung* wirkt der hohen zeitlichen Belastung der Lehrperson entgegen (Vogel & Rüst, 2023).

Integrierte Beziehungsförderung

Hintergrund

Die *Integrierte Beziehungsförderung* beruht wie *Banking Time* in zweierlei Hinsicht auf der Bindungsforschung. Erstens ist bekannt, dass viele Kinder und Jugendliche mit auffälligem Verhalten in ihrer frühen Kindheit keine sicheren Bindungserfahrungen gemacht haben (Sroufe & Fleeson, 1988; Brisch, 1999). Sie haben als Kleinkind nur wenig oder sogar gar keine feinfühlig und zugewandte Begleitung erfahren. Voraussetzung für den Aufbau einer sicheren Bindung ist jedoch eine zuverlässige, prompte und feinfühlig Reaktion einer oder weniger Bindungspersonen auf kindliche Bedürfnisse. Das Kind sollte sich sicher fühlen, insbesondere dann, wenn es ihm nicht gut geht und es mit schwierigen Emotionen konfrontiert ist. Fehlt diese Erfahrung, wird die Entwicklung eines gesunden Urvertrauens erschwert. Das beeinträchtigt in vielen Fällen den Erwerb von sozio-emotionalen Kompetenzen wie Emotionswahrnehmung, -ausdruck und -regulation. Zudem erleben diese Kinder ihre Umwelt und ihre Mitmenschen häufiger als feindselig (Sroufe, 1983). Sie entwickeln sogenannte unsichere Bindungsrepräsentationen beziehungsweise -muster. Diesen Kindern hat sich durch die eigenen Erfahrungen eingeprägt, dass Erwachsene sich nicht für ihre Bedürfnisse interessieren und dass sie sich nicht auf Erwachsene verlassen können, wenn es ihnen nicht gut geht. Diese Repräsentation beziehungsweise dieses Bild übertragen sie unbewusst auf ihre Lehrpersonen. So ist es für die Lehrpersonen schwierig, gute Beziehungen zu diesen Schüler:innen aufzubauen. Gleichzeitig leiden die Beziehungen immer wieder unter dem auffälligen Verhalten, da dieses oft die Bereitschaft der Lehrpersonen beeinträchtigt, sich aktiv um eine gute Beziehung zu diesem Kind zu bemühen. Das ist verständlich, trägt jedoch mitunter ungewollt zur Eskalationsspirale bei.

Die Lehrperson sorgt durch die Integrierte Beziehungsförderung für neue, positive Bindungs- beziehungsweise Beziehungserfahrungen.

Die Interventionen *Banking Time* und *Integrierte Beziehungsförderung* sollen diese Spirale durchbrechen, indem die Lehrperson sich gezielt um eine bessere Beziehung zu einem bestimmten Kind bemüht. Sie vermittelt ihm damit deutlich: «Ich interessiere mich für dich» und «Bei mir bist du sicher, auch wenn es schwierig wird». Hierin liegt der zweite Bezug zur Bindungsforschung: Die Lehrperson sorgt durch ihr Verhalten während der Intervention für neue, positive Bindungs- beziehungsweise Beziehungserfahrungen. Angesichts der vielen Zeit, die Kinder in der Schule verbringen, haben Lehrpersonen einen potenziell grossen Einfluss auf die sozio-emotionale Entwicklung ihrer Schüler:innen.

Das Konzept Integrierte Beziehungsförderung

Wie bereits erwähnt, findet *Integrierte Beziehungsförderung* im Gegensatz zu *Banking Time* während des normalen Unterrichts statt. Sie ist also in den regulären Ablauf des Unterrichts beziehungsweise des Freispiels integriert. Die Lehrperson stärkt die Beziehung zum entsprechenden Kind, indem sie ihm regelmässig über mindestens sechs Wochen täglich in unauffälliger Weise und zusätzlich zum normalen Umfang besondere Zuwendung entgegenbringt, in Form von etwa drei bis fünf gezielten Micro-Interventionen. Dadurch wird gezielt eine positive, feinfühlig und unterstützende Beziehung aufgebaut. Die Micro-Interventionen sorgen dafür, dass sich Schüler:innen mit unsicheren Bindungserfahrungen bei der Lehrperson emotional sicher und angenommen fühlen –, selbst wenn sie sich unangemessen verhalten. Damit ist ein wichtiges Prinzip von *Integrierter Beziehungsförderung* beschrieben. Nämlich, dass die Intervention unabhängig vom aktuellen Verhalten des Kindes umgesetzt wird. Die zusätzliche wohlwollende Zuwendung ist in keiner Weise eine Belohnung, noch wird sie aufgrund von störendem Verhalten entzogen. Dadurch kann Vertrauen wachsen, welches die Beziehung zur Lehrperson nachhaltig verbessert und das auffällige Verhalten minimieren kann (Vogel & Rüst, 2023).

Micro-Interventionen der Integrierten Beziehungsförderung

Grundlage für die Umsetzung von *Integrierter Beziehungsförderung* ist eine Liste mit 18 Indikatoren (vgl. Indikatoren-Checkliste am Ende des Beitrags). Sie enthält ganz konkrete Handlungen oder Aussagen der Lehrperson, die Wohlwollen, Interesse und Unterstützung anzeigen. Es handelt sich um teilweise sehr kleine Kommunikationsaspekte, die dem dreidimensionalen Beziehungsmodell (Vogel & Rüst, 2023) entstammen. Dieses umfasst die drei Dimensionen Wohlwollen & Zuwendung, Führung & Struktur sowie Autonomie & Selbstverantwortung. Die Förderung der Beziehung geschieht demnach beispielsweise nicht nur durch das Zeigen von Interesse, sondern ebenso dadurch, dass das Kind spürt, dass seine Ideen und Bedürfnisse ernst genommen werden und dass positives Verhalten bestätigt wird. Eine Lehrperson setzt sich im Vorfeld mit den Indikatoren auseinander und hat dann beispielsweise für eine Woche einige der Indikatoren im Hinterkopf. Letztlich entscheidet und handelt sie jedoch situativ und berücksichtigt jeweils, was ihr in einer spezifischen Situation als passend erscheint. Die Lehrperson sollte täglich vermerken, welche Indikatoren sie angewendet hat. Die Indikatoren dienen der Anregung, Planung und Erinnerung, die Dokumentation ermöglicht eine retrospektive Reflexion. Nach ein bis zwei Wochen kann die Lehrperson reflektieren, welche Indikatoren sie angewendet und welche sie gar nicht umgesetzt hat sowie welche Indikatoren sie in den nächsten Wochen verstärkt in passenden Momenten verwenden möchte.

Die Umsetzung der Indikatoren sollte auf einer wohlwollenden und unterstützenden Grundhaltung der Lehrperson basieren. Die Lehrperson zeigt auf verschiedene Arten, dass sie dem Kind wohlgesonnen und aufrichtig an ihm interessiert ist. Es sollte jederzeit spüren, dass es sich auf die Lehrperson verlassen kann. Gleichzeitig formuliert die Lehrperson – wie bei allen anderen Schüler:innen der Klasse – klare Erwartungen und reagiert deutlich auf Regelverletzungen. Trotz aller Entschiedenheit sollte sie dabei nicht mit negativen Emotionen agieren und unbedingt den sogenannten goldenen Faden halten. Das bedeutet, dass sie beim Adressieren des schwierigen Verhaltens eine grundsätzlich unterstützende Haltung zum Kind beibehält.

Mit einer wohlwollenden und unterstützenden Grundhaltung zeigt die Lehrperson auf verschiedene Arten, dass sie aufrichtig am Kind interessiert ist.

Ein Hindernis für eine erfolgreiche Umsetzung von *Integrierter Beziehungsförderung* kann eine Art emotionale Hürde der Lehrperson sein. Warum sollte ich mich gerade demjenigen Kind so unterstützend und wohlwollend zuwenden, das mir das Leben in dieser Klasse so schwer macht? Belohne ich damit nicht sogar sein schwieriges Verhalten? Ist das nicht ungerecht gegenüber den anderen Kindern, die sich an die Regeln halten? Analog zu *Banking Time* wird in der *Integrierten Beziehungsförderung* nicht mit der Logik der Belohnung oder der Konditionierung gearbeitet. Die Entwicklungsbedürfnisse der Schüler:innen dienen als Orientierung. Vielleicht geht es hier auch um einen Kulturwandel in unseren Schulen. So selbstverständlich, wie manche Kinder besondere Sprachförderung oder Unterstützung in Mathematik benötigen und erhalten, so selbstverständlich sollte es auch sein, dass manche Kinder besondere sozio-emotionale Unterstützung bekommen.

Studie zur Implementation von Integrierter Beziehungsförderung

An der *Pädagogischen Hochschule Luzern* läuft ein Projekt, das die Umsetzung und Wirksamkeit der *Integrierten Beziehungsförderung* überprüfen soll. Dazu wurden 22 Kindergarten- und Primarlehrpersonen bei einer vierwöchigen Implementation von *Banking Time* und *Integrierter Beziehungsförderung* in ihrer Schulklasse wissenschaftlich begleitet. Die Lehrpersonen setzten die beiden Interventionen um während der Interventionsphase mit je einem Kind mit externalisierenden Verhaltensweisen (erfasst mit dem Stärken-Schwächen-Fragebogen SDQ-L, Goodman, 1997). Um die *Integrierte Beziehungsförderung* zu analysieren, wurden nebst den ausgefüllten wöchentlichen Indikatoren-Checklisten zusätzlich die Reflexion der Lehrpersonen in der Mitte der Interventionsphase ausgewertet.

Die Analyse der Indikatoren-Checkliste macht deutlich, dass Anzahl und Wahl der Indikatoren stark variieren. So gab es Lehrpersonen, die sich täglich auf einen einzigen Indikator fokussierten, während andere bis zu acht Indikatoren anwendeten. Indikatoren der Bereiche Umgang mit Störungen, Selbstverantwortung, Mitsprache und Ausdrucksmöglichkeiten wurden seltener gewählt als Indikatoren der Bereiche Feinfühligkeit, positive Kommunikation und Interesse zeigen. Weiter liessen sich bei der Wahl der Indikatoren bei gewissen Lehrpersonen Muster erkennen: Manche Lehrpersonen wandten pro Woche alle 18 Indikatoren genau einmal an oder pro Woche jeweils nur Indikatoren aus einem Bereich (z. B. Feinfühligkeit oder Interesse zeigen). Das könnte als eher schematische Umsetzung der Intervention gedeutet werden. Die vorgegebene Häufigkeit ist jedoch eher als Orientierung, denn als Sollmass zu verstehen. Wichtig ist, dem Kind immer wieder die oben genannten Beziehungsbotschaften zu vermitteln.

Die Lehrpersonen nahmen die Indikatoren-Checkliste als hilfreiche Ideenliste wahr, um die Beziehung zu ihren Schüler:innen zu stärken.

Die Auswertung der Reflexion zur Hälfte der Intervention macht deutlich, dass einige Lehrpersonen mit ihrer Umsetzung sehr zufrieden waren. Sie nahmen die Indikatoren-Checkliste als hilfreiche Ideenliste wahr, um die Beziehung zu ihren Schüler:innen zu stärken. Andere Lehrpersonen berichteten von Stolpersteinen respektive Optimierungspotenzial in ihrem Verhalten. Als Schwierigkeit wurde genannt, dass die Indikatoren Interpretationsspielraum zulassen und der Einsatz der Indikatoren wenig planbar sei, weil sie immer situationsgerecht eingesetzt werden müssen und daher eine grosse Flexibilität verlangen. Als Optimierungsbedarf an die eigene Umsetzung wurden genannt: sich besonders in der ersten Woche der Intervention auf maximal drei Indikatoren pro Tag fokussieren, sie häufiger anwenden, sich in der Wahl der Indikatoren auf mehrere Bereiche abstützen sowie sich vorgängig intensiver mit den Indikatoren und deren Einsatzmöglichkeit im laufenden Unterricht beschäftigen.

Konklusion

Die Ergebnisse machen deutlich, dass für eine zufriedenstellende Umsetzung eine vorgängige Auseinandersetzung mit den Indikatoren zentral ist – bestenfalls durch entsprechende Weiterbildungsangebote. Es scheint sinnvoll, insbesondere zu Beginn die Zahl der gewählten Indikatoren auf drei zu beschränken. Vorab sollten konkrete Umsetzungsmöglichkeiten überlegt werden, damit die Anwendung im Unterricht gut vorbereitet und doch spontan erfolgen kann. Zudem scheint es für Lehrpersonen hilfreich, nebst der Indikatoren-Checkliste ein Manual zu haben, das die Indikatoren genauer erläutert.

Insgesamt erscheint die *Integrierte Beziehungsförderung* gut geeignet, um auffälliges Verhalten zu reduzieren sowie die oftmals belastete Beziehung zu Schüler:innen mit externalisierendem Verhalten zu verbessern. Eine Lehrperson bemerkte in ihrer Reflexion, dass «der Schüler von sich aus Kontakt zu mir sucht und bei mir nachfragt. Ebenso holt er sich im Unterricht jetzt selbstständig Hilfe. Und: Er hat mir viel aus seiner Freizeit erzählt.»



Detlev Vogel, M. A.
Dozent und Projektleiter F&E
Institut für Diversität und inklusive
Bildung
Pädagogische Hochschule Luzern

detlev.vogel@phlu.ch



Prof. Dr. Cécile Tschopp
Dozentin und Projektleiterin F&E
Institut für Diversität und inklusive
Bildung & Masterstudiengang Schu-
lische Heilpädagogik
Pädagogische Hochschule Luzern

cecile.tschopp@phlu.ch

Literatur

- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497–529.
- Brisch, K. H. (1999). *Bindungsstörungen: Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Klett-Cotta.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 38 (5), 581–586.
- Hagenauer, G. & Raufelder, D. (2021). Lehrer-Schüler-Beziehung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–19). Springer Fachmedien.
- Hughes, J. N. & Im, M. H. (2016). Teacher-student relationship and peer disliking and liking across grades 1–4. *Child Development*, 87 (2), 593–611.
- Langer, J. (2019). *Bindung in der Schule: psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung*. Klinkhardt.
- Marzano, R. J., Marzano, J. & Pickering, D. (2003). *Classroom Management that Works*. ASCD.
- 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.
- Neuhauser, A. & Mohr, L. (2023). Banking Time. Wirksamkeit einer beziehungsorientierten Intervention bei auffälligem Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29 (4), 40–49.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. APA.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J. & Koomen, M. Y. (2017). Affective teacher-student relationships and students engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46 (3), 239–261.
- Ryan, A. M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38 (2), 437–460.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23 (4), 457–477.
- Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in pre-school: The roots of maladaptation and competence. *Minnesota Symposium in Child Psychology*, 16, 41–83.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7, 349–367.

- Sroufe, L. A. & Fleeson, J. (1988). The coherence of family relationships. In R. A. Hinde & J. Stevenson-Hind (Eds.), *Relationships within families; Mutual influences* (pp. 27–47). Clarendon.
- Vogel, D. (2019). Banking Time – ein beziehungsorientierter Umgang mit auffälligem Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25 (3), 33–40.
- Vogel, D. & Iten, G. (in Vorb.) *Testing and evaluating short term interventions for children with disruptive behaviors – a field study in preschool and primary school classrooms in Switzerland*.
- Vogel, D. & Rüst, M. (2023). *Besser unterrichten durch Beziehung. Achtsam unterrichten – Lernbereitschaft fördern – mit auffälligem Verhalten umgehen*. 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.
- Williford, A. P., Wolcott, C. S., Whittaker, J. V. & Locasale-Crouch, J. (2015). Program and teacher characteristics predicting the implementation of Banking Time with preschoolers who display disruptive behaviors. *Prevention Science*, 16 (8), 1054–1063.
- Zhang, Z. & Wang, Y. (2024). Effect of Banking Time intervention on child–teacher relationships and problem behaviors in China: A multiple baseline design. *Behavioral Sciences*, 14 (3), 213.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A. & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29 (4), 911–933.

Integrierte Beziehungsförderung

IBF: Indikatoren-Checkliste

Detlev Vogel (2023)

Schülerin/Schüler: Datum Start:
 Lehrkraft: Woche Nr. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

Interventionszeitraum: etwa sechs Wochen möglichst jeden Tag drei bis fünf Indikatoren anwenden und markieren

Heute habe ich über mein übliches Mass hinaus ...

Interaktionsbereiche	Nr.	Indikator Beziehungsförderung	Mo	Di	Mi	Do	Fr
Feinfühligkeit	1	... aufmerksam auf Schwierigkeiten der Schülerin/ des Schülers reagiert und ggf. Unterstützung angeboten, ohne diese aufzudrängen.					
	2	... zeitnahe Hilfe bei Fragen und Problemen gegeben und mich später vergewissert, ob das Problem behoben ist.					
	3	... meine Mimik und Stimme der Situation angepasst (Emotionen gespiegelt).					
	4	... geholfen, Emotionen zu regulieren (z. B. durch Berührung, beruhigendes Sprechen ...) und ihm/ihr anschliessend geholfen, zu einer Tätigkeit zurückzufinden.					
Positive Kommunikation	5	... mit warmer und ruhiger Stimme mit der Schülerin/ dem Schüler gesprochen.					
	6	... mit der Schülerin/ dem Schüler gelächelt und gelacht, freundliche Gesten oder eine offene Körperhaltung gezeigt.					
	7	... Blickkontakt mit der Schülerin/ dem Schüler auf Augenhöhe gesucht (aber nicht erzwungen).					
	8	... der Schülerin/ dem Schüler bei jeder Frage, Bitte etc. (auch nonverbal) Zeit für eine Reaktion gegeben.					
Interesse zeigen	9	... Interesse an Aktivitäten der Schülerin / des Schülers ausserhalb der Schule gezeigt.					
	10	... auf Fragen, Bitte, Gesten, Aussagen etc. der Schülerin/ des Schülers wohlwollend eingegangen.					
	11	... die Gefühle der Schülerin/ des Schülers wahrgenommen und mich auf sie eingelassen und/oder Verständnis gezeigt.					
	12	... das Tun der Schülerin/ des Schülers bestätigt und das eigene Zutrauen zum Ausdruck gebracht – ggf. durch Blicke.					

Heute habe ich über mein übliches Mass hinaus ...

<i>Interaktionsbereiche</i>	<i>Nr.</i>	<i>Indikator Beziehungsförderung</i>	<i>Mo</i>	<i>Di</i>	<i>Mi</i>	<i>Do</i>	<i>Fr</i>
Klare Erwartungen	13	... Nähe hergestellt, um eine klare Botschaft zu geben.					
Mitsprache	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	... die Schülerin / dem Schüler mithelfen lassen, auch wenn es länger gedauert hat.					
Mitsprache	17	... Ideen der Schülerin/des Schülers aufgegriffen und/oder weitergeführt.					
Ausdrucksmöglichkeiten	18	... der Schülerin/dem Schüler Raum für Kreativität, Spiel und Bewegung gegeben.					