

Promotionsprojekt Kathrina Walther; betreut durch Prof. Dr. Thomas Müller, Prof. Dr. Roland Stein; Prof. Dr. Dennis Hövel (HfH Zürich)

## **Banking Time in Südafrika – Veränderungen in der Lehrer\*innen-Schüler\*innenbeziehung während der Implementation der beziehungsförderlichen Intervention Banking Time**

Das Bildungswesen in Südafrika steht seit der gesellschaftlichen Transformation des Landes im Jahr 1994 weiterhin im Prozess, Hürden und Herausforderungen zu überkommen. Dies gelingt dem System tendenziell schlecht. Im internationalen Vergleich erreichen südafrikanische Schüler\*innen unterdurchschnittliche akademische Ergebnissen (TIMMS, 2019). Die Unterrichtsqualität, Expertise der Lehrpersonen, schulische Ausstattung und der sozio-ökonomische Hintergrund der Schüler\*innen korrelieren dabei mit jenen Ergebnissen (Centre of Development and Enterprise, 2023b).

In diesem Promotionsvorhaben geht es um die Erprobung einer Intervention im Setting einer Grundschule im ländlichen Südafrika.

Das südafrikanische Bildungssystem wird zuletzt als „einzigartig unwirksam“ (Centre of Development and Enterprise, 2023a, p. 1) zusammengefasst: Mangelndes Fach- und Methodenwissen der Lehrpersonen, geringe aktive Lernzeiten prägen den Unterrichtsalltag, dazu betreten viele südafrikanische Schüler\*innen das Klassenzimmer aus einem Umfeld vielfältiger Risikofaktoren: Armut, getrenntes Aufwachsen von Eltern, Kriminalität und ein bildungsfernes Umfeld beschreiben die Lebensrealität jener Kinder und Jugendlichen (Duby et al., 2022).

Die Wahrscheinlichkeit, dass sich Lehrpersonen von wahrgenommenem Schüler\*innenverhalten herausgefordert und überfordert fühlen, ist hoch. So laufen Interaktionen im Klassenzimmer Gefahr, von Konflikten gekennzeichnet zu sein. Lehrpersonen sind emotional erschöpft, empfinden Stress und Hilflosigkeit und die Lehrer\*innen-Schüler\*innenbeziehung (LSB) leidet (Spilt & Koomen, 2009) Spätestens seit Hattie ist die herausragende Bedeutung einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung pädagogischer Konsens (Hattie, 2008) und in einer Vielzahl von Studien belegt (z.B. Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner & Trautwein, 2018; Curby, Brock & Hamre, 2013; Roorda, Jak, Zee, Oort & Koomen, 2017; Spilt, Koomen & Thijs, 2011; Tian, Tian & Huebner, 2016).

In einem konzeptionellen Modell der LSB von Pianta (2006) finden sich vier Komponenten, die allesamt in dynamischer Wechselwirkung zueinander stehen.

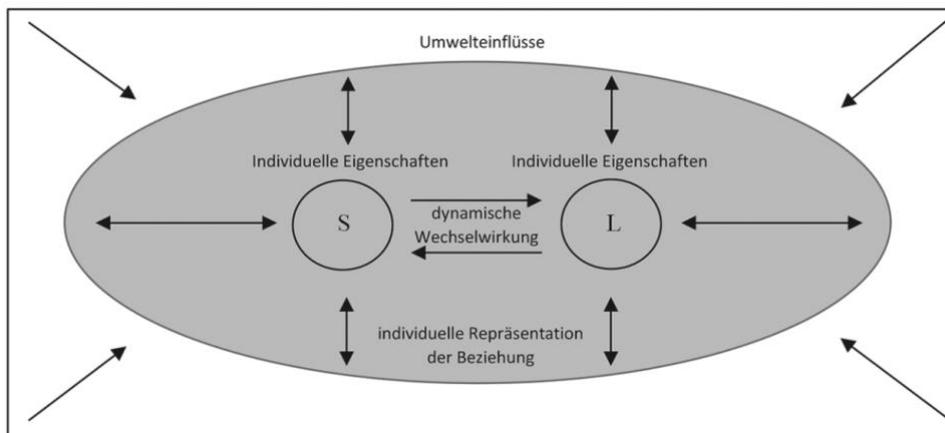


Abb. 1 Das konzeptionelle Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehungsmodell. Bolz et al., 2019, S. 564; Orientiert an Pianta (1999); S = Schüler\*In, L = Lehrkraft

Demnach befinden sich S und L in dynamischen Wechselwirkung, wobei sie in jene Wechselwirkungen immer auch mit ihren individuellen Eigenschaften eingehen. Aus diesen Wechselwirkungen, Interaktionen, entstehen dann die sogenannten individuellen Repräsentationen der Beziehung, welche wiederum die Beziehungsqualität definieren. All jene Prozesse stehen schließlich immer unter dem Einfluss der Umwelt.

Betrachtet man bisherige Forschungserkenntnisse, so wissen wir, dass die LSB in ihrer Qualität durch verschiedene Merkmale gekennzeichnet ist (Knierim et al., 2017). Das bindungstheoretische Verständnis beschreibt hierfür drei Dimensionen: Nähe, Konflikt und Abhängigkeit. Eine von Nähe gekennzeichnete LSB zeichnet sich demnach dadurch aus, dass Schüler\*in sich mit persönlichen Erlebnissen, Problemen und dem Umgang mit Emotionen an ihre Lehrperson wenden und jene als Unterstützung wahrnehmen und nutzen können, auch wenn die Schüler\*innen dabei gerade nervös, ängstlich oder wütend ist (Buyse et al., 2011, p. 34).

Die Erträge tragfähiger LSB lassen sich auf beiden Seiten belegen: Schüler\*innen zeigen mehr Engagement in den schulischen Aufgaben und erbringen außerdem bessere akademische Leistungen (Baker, 2006; D. L. Roorda et al., 2017). Tragfähige LSB korrelieren außerdem positiv mit der emotionalen und sozialen Entwicklung und dem Wohlbefinden der Schüler\*innen (Roorda et al., 2017; Roorda et al., 2011; Tian et al., 2015). Gute Beziehungen zu ihren Schüler\*innen sind auch aus Lehrer\*innenperspektive von großer Bedeutung. Lehrpersonen berichten von einem stärker ausgeprägten Wohlbefinden und weniger emotionaler Erschöpfung. LSB zählen nicht nur zu den Stressoren im Beruf der Lehrpersonen sondern ebenso zu den stärksten Bereicherungen in der täglichen Arbeit (Williford & Pianta, 2020).

## **Manipulation: Banking Time (Williford & Pianta, 2020)**

Die bindungsbasierte Intervention Banking Time (BT) (Williford & Pianta, 2020) bietet in wöchentlichen Sessions Lehrperson und Schüler\*in die Möglichkeit, außerhalb des Unterrichts in das Beziehungskapital zu investieren und eine von Unterstützung, Akzeptanz, Verständnis und emotionaler Wärme gekennzeichnete LSB aufzubauen. Die sogenannten Banking Time Sessions dauern 10-15min und werden 2-3 Mal wöchentlich durchgeführt. Spezifische Handlungsprinzipien und Kommunikationstechniken strukturieren dabei den Ablauf der Sessions.

Entlang dem Prinzip der Non-Direktivität ist gemeint, dass das Kind entscheiden darf, was während der Banking Time unternommen wird. Hier wird Lehrperson und Kind die Möglichkeit eines Rollenwechsels geboten: Die Lehrperson stellt ihre Rolle als Wissensvermittlerin einer an den Interessen und Bedürfnissen des Kindes interessierten Rolle hinten an und erlebt somit die Möglichkeit, das Kind besser kennenzulernen.

Als zweites zentrales Handlungsprinzip wird die Feinfühligkeit beschrieben, welche sich aus Sensitivität und Responsivität zusammensetzt. Die Lehrperson hat während der Banking Time die Aufgabe, die kindlichen Handlungen und Emotionen richtig wahrzunehmen und zu interpretieren (Sensitivität). Responsivität meint schließlich die Fähigkeit, in angebrachter Art auf jene Handlungen und Emotionen zu reagieren.

Für die Realisierung jener Handlungsprinzipien werden Kommunikationstechniken beschrieben, welche von der Lehrperson genutzt werden sollen. Dazu zählt zum Beispiel das Kommentieren. Durch das Kommentieren von der kindlichen Handlungen (zum Beispiel: „Ich sehe, dass du den roten Bauklotz ausgewählt hast“) kann die Lehrperson dem Kind Aufmerksamkeit und Akzeptanz vermitteln (Neuhauser & Mohr, 2023).

## **Erkenntnisinteresse**

Eine tragfähige und positive LSB konnte bereits in vielseitigen Studien als förderlich für Schüler\*innen und Lehrpersonen identifiziert und belegt werden. Diese Überprüfungen umfassen zwar den internationalen Raum, jedoch konzentriert sich dieser internationale Raum auf den globalen Norden und Kontexte mit durchschnittlich hohen sozio-ökonomischen Standards (Duby et al., 2022). Überprüfungen, ob sich evidenzbasierte Interventionen auch im globalen Süden und Kontexten niedriger sozio-ökonomischer Status eignen und förderlich sein können, sind gering.

In der Forschung zur Evidenz der Banking Time liegen bislang einige Ergebnisse vor, welche auf die Perspektive der Lehrpersonen beschränkt sind (Driscoll et al., 2011; Williford et al., 2017) oder Kinder im Vorschulalter untersuchen (Hatfield & Williford, 2017). Der Einsatz der Intervention im

beschriebenen Kontext sowie die Datenerhebung aus Schüler\*innenperspektive kann zur Evidenzbasierung der Banking Time beitragen.

## Untersuchungsdesign

In der vorliegenden Studie findet sich ein Mixed-Method-Design, wobei qualitative und quantitative Methoden kombiniert werden.

Für die Bedarfsanalyse zu Beginn des Vorhabens werden Lehrer\*in und Schüler\*in zu ihren Wahrnehmungen bezüglich Verhalten und Erleben befragt. Dafür finden verschiedene Verfahren Anwendung: Aus Schüler\*innenperspektive werden je nach Altersstufe die Skala Gefühl des Angenommenseins (GA) aus dem Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen (FEES (Rauer & Schuck, 2004) und der Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, (Goodman, 1997) angewandt. Um etwaige Bedarfe in den Beziehungsdimensionen zu operationalisieren wurden die Schüler\*innen mit dem Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale (SPARTS, (Koomen & Jellesma, 2015) befragt.

Aus Lehrer\*innenperspektive fanden der Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, (Goodman, 1997) und der Student-Teacher Relationship Scale (STRS (Pianta, 2001) Anwendung.

Die deskriptiven Ergebnissen der Befragungen können dann pädagogische Kompetenzen abgeleitet werden, welche sich dann in der täglichen Verhaltensbeurteilung wiederfinden. Jene Items werden latenten Faktoren wie „Nähe“, „Wohlbefinden“ und „Verhalten“ untergeordnet. Die Erhebung erfolgt entlang dem skizzierten Zeitplan:

Zeitpunkt	Methode	Instrumente	Qualitativ / Quantitativ	Lehrperson (L) Schüler*in (S)
Februar – März 2023	Bedarfsanalyse	SDQ SPARTS STRS FEES	Quantitativ	L + S
April – Mai 2023	Direkte Verhaltensbeurteilungen Phase A	Individuelle Bögen für L und S mit 3-4 Items	Quantitativ	L + S
Mai 2023	Interview T1	Leitfadengestütztes Interview	Qualitativ	L
Mai – August 2023	Direkte Verhaltensbeurteilungen Phase B		Quantitativ	L + S
August 2023	Interview T2	Leitfadengestütztes Interview	Qualitativ	L

Die Auswertung der quantitativen Daten in den Einzelfalluntersuchungen erfolgt mittels der Software R-Studio und überprüft die Non-Overlapindizes sowie Signifikanzen, insbesondere in den Levelleffekten.

Für die Auswertung der qualitativen Daten ist eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2015) vorgesehen.

## Publikationsplan

Innerhalb der Promotion sind drei Veröffentlichungen geplant:

1. Ein konzeptioneller Beitrag, in welchem Ausgangslage und Erkenntnisinteresse beschrieben werden
2. Die Veröffentlichung der quantitativen Daten
3. Die Veröffentlichung der qualitativen Daten

## Literatur

- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' Attachment to Mother and Risk for Adjustment Problems in Kindergarten: Can Teachers Make a Difference? *Review of Social Development*, 20, 33-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x>
- Centre of Development and Enterprise, C. (2023a). *The silent crisis: South Africa's failing school system* <https://www.cde.org.za/wp-content/uploads/2023/03/The-Silent-Crisis-South-Africas-failing-education-system.pdf>
- Centre of Development and Enterprise, C. (2023b). *The silent crisis: Time to fix South Africa's Schools* <https://www.cde.org.za/wp-content/uploads/2023/03/The-Silent-Crisis-Time-to-fix-South-Africas-schools.pdf>
- Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2011). Fostering Supportive Teacher-Child Relationships: Intervention Implementation in a State-Funded Preschool Program. *Early Educ Dev*, 22(4), 593-619. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.502015>
- Duby, Z., Maruping, K., Jonas, K., McClinton Appollis, T., Vanleeuw, L., & Mathews, C. (2022). "We can't share things with our teachers": Narratives of mistrust and disconnect between South African female learners and their teachers [Original Research]. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.882959>
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *J Child Psychol Psychiatry* 38, 583-595.
- Hatfield, B. E., & Williford, A. P. (2017). Cortisol Patterns for Young Children Displaying Disruptive Behavior: Links to a Teacher-Child, Relationship-Focused Intervention. *Prev Sci*, 18(1), 40-49. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0693-9>
- Hattie, J. A. C. (2008). *Visible Learning. A synthesis of over 800 Meta-Analysis relating to achievement*. Routledge.
- Knierim, B., Raufelder, D., & Wettstein, A. (2017). Die Lehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld verschiedener Theorieansätze. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(1), 35-48. <https://doi.org/doi:10.2378/peu2017.art04d>
- 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/doi:10.1111/bjep.12094>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl. ed.). Beltz.
- Neuhauser, A., & Mohr, L. (2023). Banking Time: Wirksamkeit einer beziehungsorientierten Intervention bei auffälligem Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29, 40-49. <https://doi.org/10.57161/z2023-04-07>
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Rauer, W., & Schuck, K. (2004). *FEES 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. Manual*. Beltz Test GmbH.

- Roorda, D., Jak, S., Zee, M., Oort, F., & Koomen, H. (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*, 1-23. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Roorda, D. L., Koomen, H., Spilt, J., & Oort, F. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement. *Review of Educational Research, 81*, 493 - 529.
- Spilt, J., & Koomen, H. (2009). Widening the View on Teacher-Child Relationships: Teachers' Narratives Concerning Disruptive Versus Nondisruptive Children. *American Journal of Preventive Medicine - AMER J PREV MED, 38*, 86-101. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087851>
- Tian, L., Tian, Q., & Huebner, E. (2015). School-Related Social Support and Adolescents' School-Related Subjective Well-Being: The Mediating Role of Basic Psychological Needs Satisfaction at School. *Social Indicators Research, 128*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1021-7>
- TIMMS. (2019). Highlights of South Africa. Achievement and Achievement Gaps
- .
- Williford, A. P., LoCasale-Crouch, J., Whittaker, J. V., DeCoster, J., Hartz, K. A., Carter, L. M., Wolcott, C. S., & Hatfield, B. E. (2017). Changing Teacher-Child Dyadic Interactions to Improve Preschool Children's Externalizing Behaviors. *Child Dev, 88*(5), 1544-1553. <https://doi.org/10.1111/cdev.12703>
- Williford, A. P., & Pianta, R. C. (2020). Banking Time: A Dyadic Intervention to Improve Teacher-Student Relationships. In A. L. Reschly, A. J. Pohl, & S. L. Christenson (Eds.), *Student Engagement: Effective Academic, Behavioral, Cognitive, and Affective Interventions at School* (pp. 239-250). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9_13)