

## Möglichkeiten zur aktiven Gestaltung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung



**EINE SCHULE FÜR ALLE - BEZIEHUNG IST ALLES!**  
**FACHTAGUNG SONDERPÄDAGOGIK 2024**

Dennis Christian Hövel, Prof. Dr.  
Instituts für Verhalten, sozio-emotionale und  
psychomotorische Entwicklungsförderung

**HfH**

1



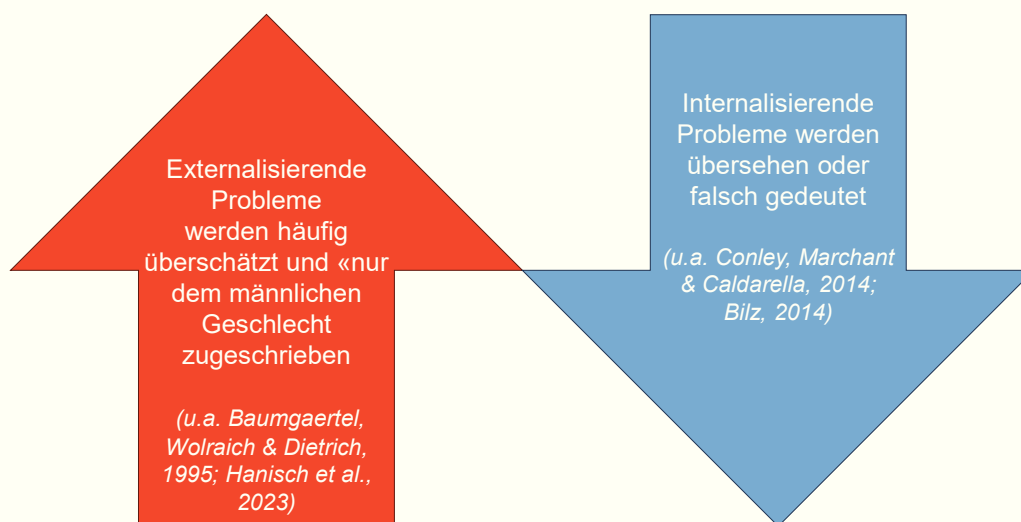
### Herausforderung 1

Wahrnehmung von  
Lehrpersonen bzgl.  
Verhalten von  
Schülerinnen und  
Schülern

**HfH**

2

## Probleme im Verhalten und Erleben - Was nehmen Lehrkräfte wahr?

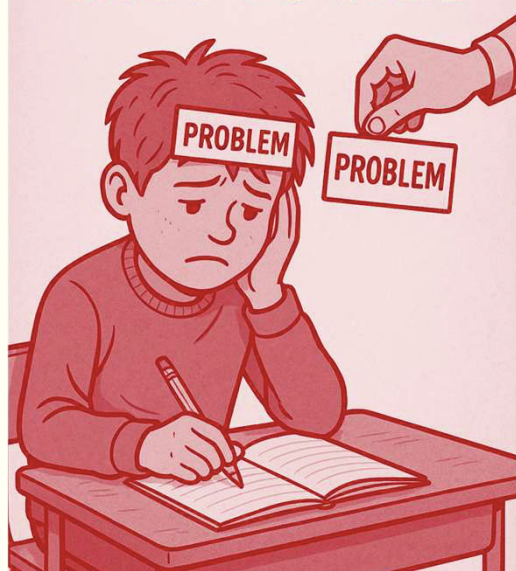


HfH

3

3

## WAIT TO FAIL



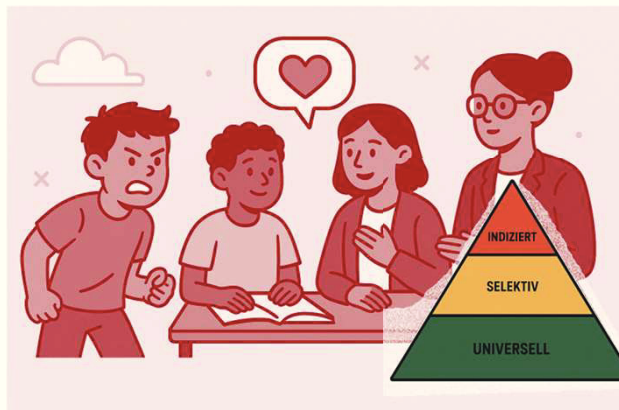
HfH

## Herausforderung 2

„Wait to fail“ und Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs

4





## Herausforderung 3

# Auswahl evidenzbasierter schulischer Massnahmen im Bereich Verhalten

HfH

7

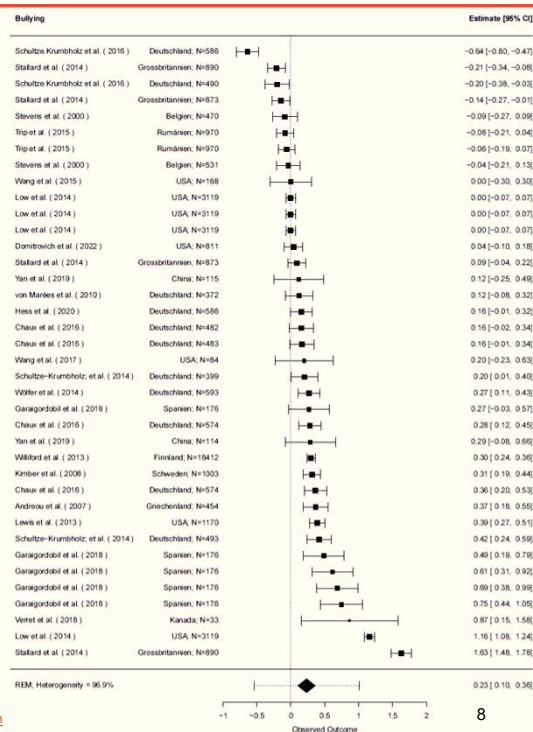
## BRAVE: Schulische Interventionen im Bereich Verhalten (Hövel et al., 2025)

### Umfang:

- 🔍 1.360 Studien weltweit wurden systematisch gesucht (2000–2024)
- 📄 285 Studien erfüllten die strengen Qualitätskriterien
- 📊 Aus diesen wurden 1.992 Vergleichswerte (Effektgrössen) berechnet
- 🎯 Fokus: *Welche Intervention wirkt bei welchen Kindern – und warum?*

### Erfassung:

- 👤 Wer wurde unterstützt?
- 🏠 Wo fand die Massnahme statt? (z. B. Regelklasse, Sonderschule)
- 🧠 Wie wurde gearbeitet? (z. B. lerntheoretisch, kognitivistisch, musiktherapeutisch)
- 📁 Was für ein Format? (Programm ja/nein)
- 🕒 Wie intensiv und wie lange?
- ✅ Wurde das gut umgesetzt? (z. B. durch Lehrpersonen oder Fachpersonen)



HfH

Hövel, D. C., Müller, X., Gashaj, V., & Sticca, F. (2025, Juni 4). BRAVE-Erkenntnisse und CW-FIT: Erfolgsfaktoren für wirksame Verhaltensförderung im Schulalltag. 9. Schweizer Forum für inklusive Bildung. Herausfordernde Situationen im Unterricht: Prävention und Intervention. Online. <https://www.szh.ch/de/forum-inclusion/06-2025-herausfordernde-situationen>

8

## Gesamtblick: Wann wirken schulische Interventionen gut?

✓  $d = 0.35$  → Schulische Interventionen bei EBD wirken insgesamt positiv, mit kleinen bis mittleren Effekten (alle Studien,  $n = 1992$ )

✗ Aber: sehr hohe Heterogenität ( $I^2 = 91.5\%$ )

→ Nicht jede Massnahme wirkt gleich gut – es kommt auf das *Wie*, *für wen* und *wo an*

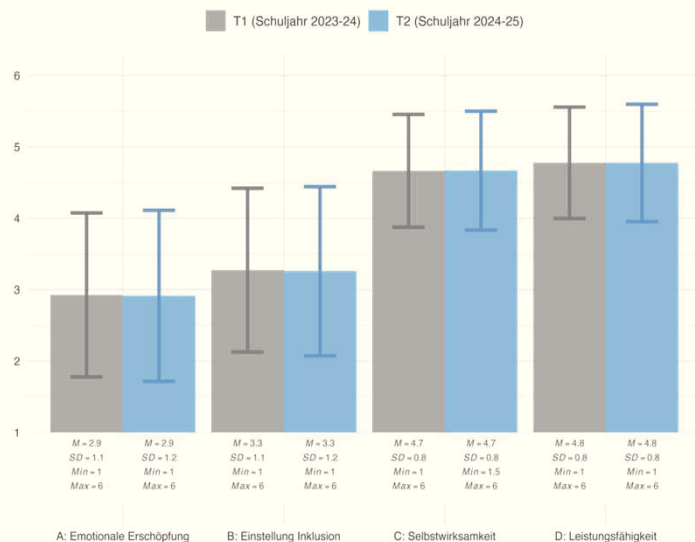
Zielbereich	Was wirkt besonders gut?
● Externalisierend – reaktiv	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lösungsorientierte Modelle</li> <li>✓ Gruppensettings</li> <li>✓ gezielte, nicht universelle Massnahmen</li> </ul>
● Externalisierend – proaktiv	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Klassen-/Gruppensettings</li> <li>✓ stabile schulische Strukturen</li> <li>✓ interaktionistische Ansätze</li> </ul>
● Internalisierend – allgemein	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Einzelförderung mit Transfer</li> <li>✓ Regelschule</li> <li>✓ lerntheoretische Modelle</li> </ul>
● Internalisierend – spezifisch	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ kognitiv-behavioral &amp; achtsamkeitsbasiert</li> <li>✓ selektiv/indiziert</li> <li>✓ ergänzende schulische Angebote</li> </ul>



## Herausforderung 4

Umsetzung von erworbenem Wissen (zu Verhalten) im pädagogischen Alltag

## Entwicklung Lehrpersonen: Freiwillige Weiterbildungen



Die längsschnittlichen Analysen zeigen eine hohe Stabilität der vier untersuchten Konstrukte über den Zeitraum von einem Jahr. Auf Gruppenebene, d.h. auf der Ebene des Schulkreises, gab es weder deutliche Verbesserungen noch Verschlechterungen.

Bezüglich der strukturellen Merkmale suggerieren die Ergebnisse, dass die Anzahl von SHP-Stellen im Schulhaus leicht positiv mit Selbstwirksamkeit und Inklusionseinstellung assoziiert war.

11

## Bekannte wirksame Rahmenkonzepte:

## Sozial-emotionales Lernen



12

Der Einsatz von SEL wirkt präventiv der Notwendigkeit einer Zuweisung erhöhten sonderpädagogischen Förderbedarfs entgegen  
*(McCormick, 2019)*

Durch SEL können auch bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten soziale und akademische Fähigkeiten nachhaltig verbessert werden  
*(Hagarty & Morgan, 2020)*

HfH 25. Oktober 2025 13

13

### Sozio-emotionales Lernen

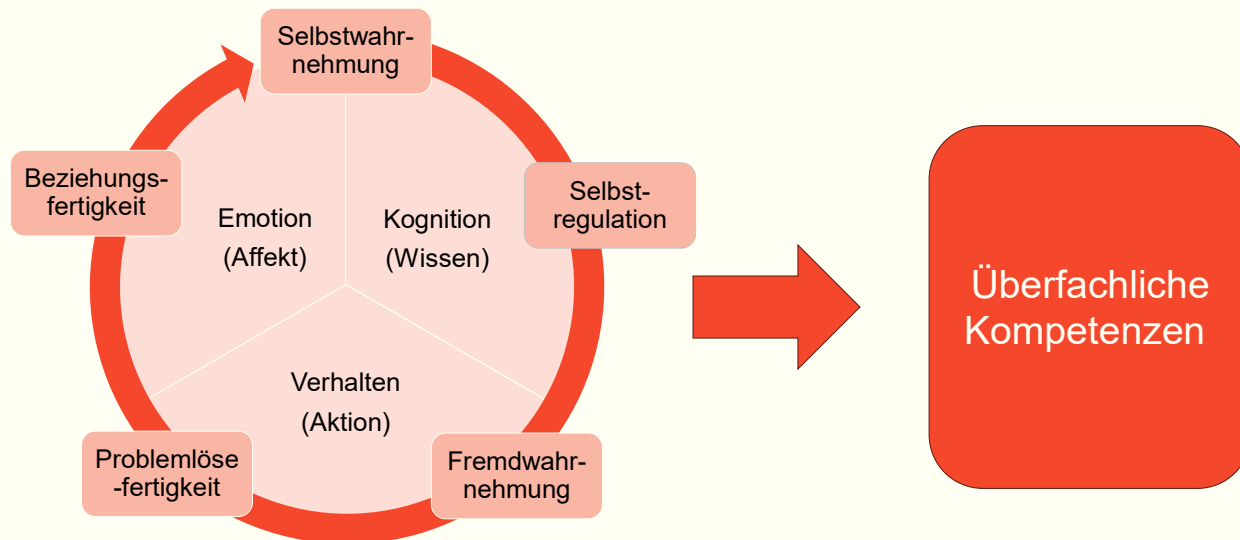
Emotion (Affekt) Kognition (Wissen) Verhalten (Aktion)

Selbstwahrnehmung Selbstregulation Fremdwahrnehmung Problemlösefähigkeit Beziehungsfähigkeit

HfH Hövel (2024) adaptiert und modifiziert [www.casel.org](http://www.casel.org)

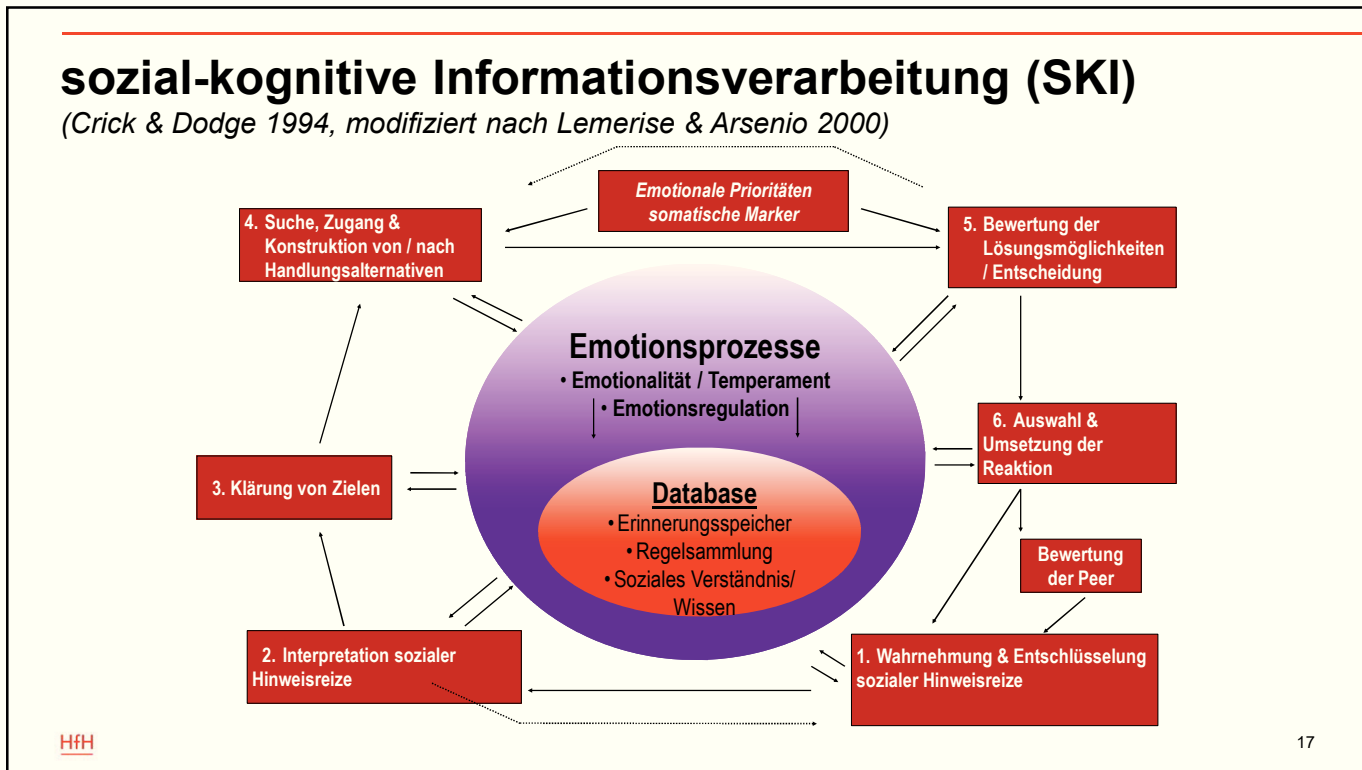
14

## Sozio-emotionales Lernen im LP21

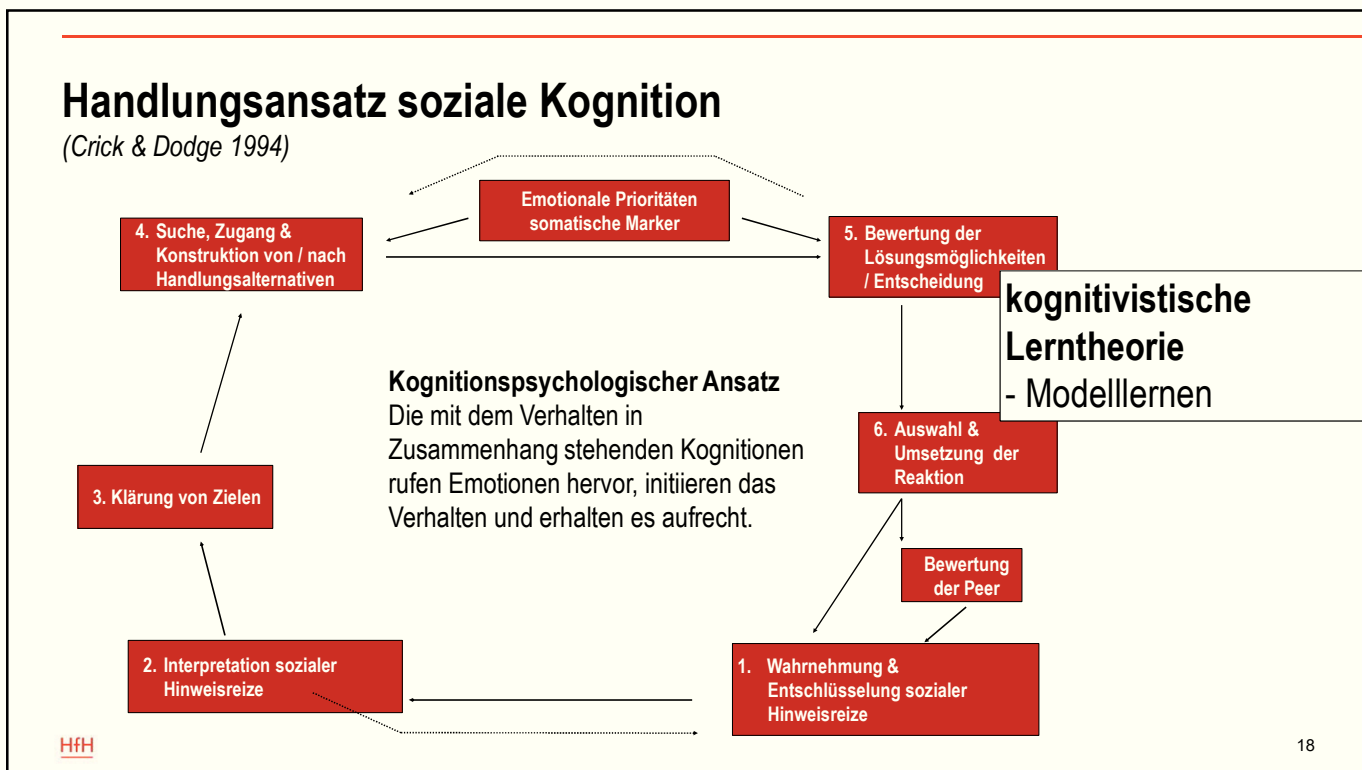


## Sozio-emotionale Kompetenz in den überfachlichen Kompetenzen des LP 21

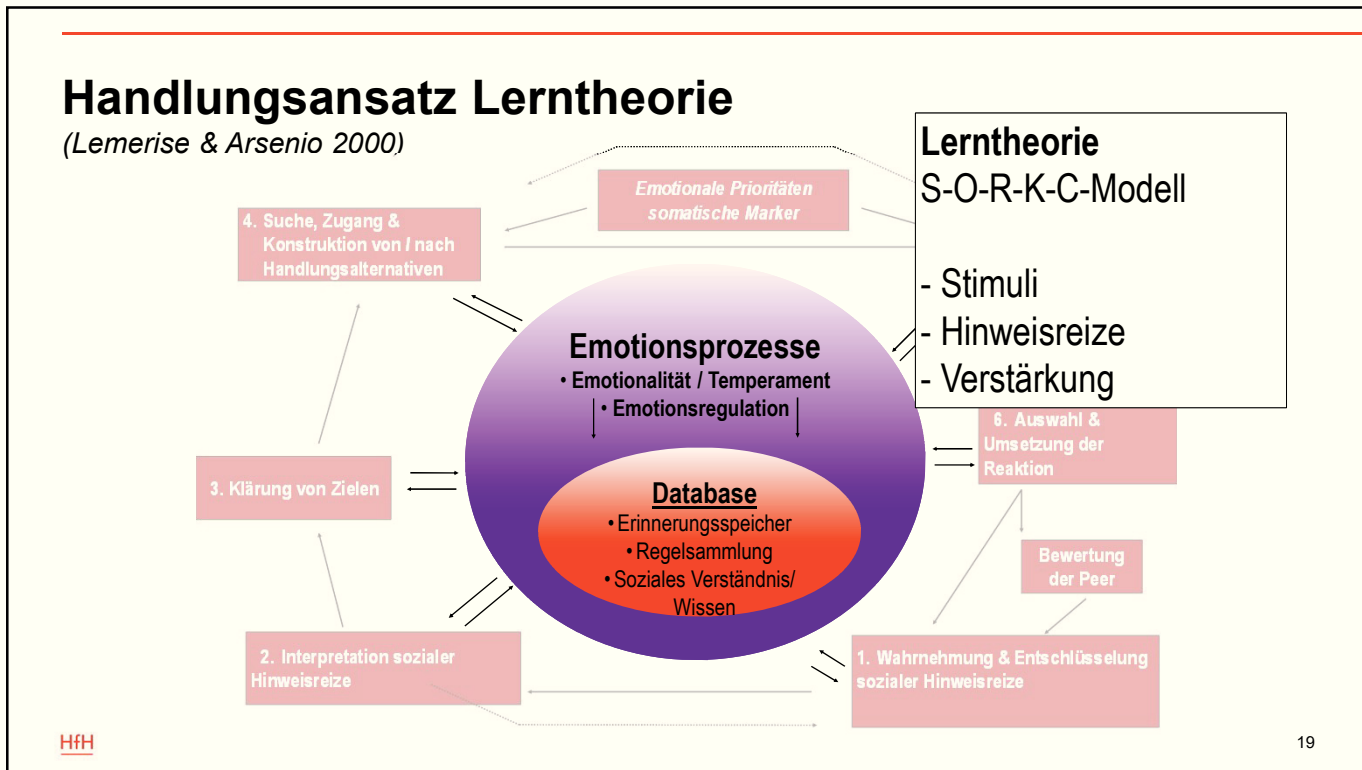
Selbstwahrnehmung	Selbstregulation	Fremdwahrnehmung	Problemlösefertigkeiten	Beziehungsfertigkeiten
<b>Personale Kompetenzen:</b> können eigene Gefühle wahrnehmen und ausdrücken. können ihre Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und formulieren. können Stärken und Schwächen ihres Lern- und Sozialverhaltens einschätzen. können auf ihre Stärken zurückgreifen und diese gezielt einsetzen.	<b>Personale Kompetenzen:</b> können sich in neuen, ungewohnten Situationen zurechtfinden. können Herausforderungen annehmen und konstruktiv damit umgehen. können sich Unterstützung und Hilfe holen, wenn sie diese benötigen. können Strategien einsetzen, um eine Aufgabe auch bei Widerständen zu Ende zu führen.	<b>Soziale Kompetenzen:</b> können sich in die Lage einer anderen Person versetzen und sich darüber klar werden, was diese Person denkt und fühlt. können aufmerksam zuhören und Meinungen und Standpunkte von anderen wahrnehmen und einbeziehen. können auf Meinungen und Standpunkte anderer achten und im Dialog darauf eingehen.	<b>Soziale Kompetenzen:</b> können sachlich und zielorientiert kommunizieren, Gesprächsregeln anwenden und Konflikte direkt ansprechen. können in einer Konfliktsituation einen Konsens suchen und diesen Konsens anerkennen. können Formen und Verfahren konstruktiver Konfliktbearbeitung anwenden.	<b>Soziale Kompetenzen:</b> können sich aktiv und im Dialog an der Zusammenarbeit mit anderen beteiligen. können je nach Situation eigene Interessen zu Gunsten der Zielerreichung in der Gruppe zurückstellen oder durchsetzen. können Gruppenarbeiten planen. können verschiedene Formen der Gruppenarbeit anwenden.



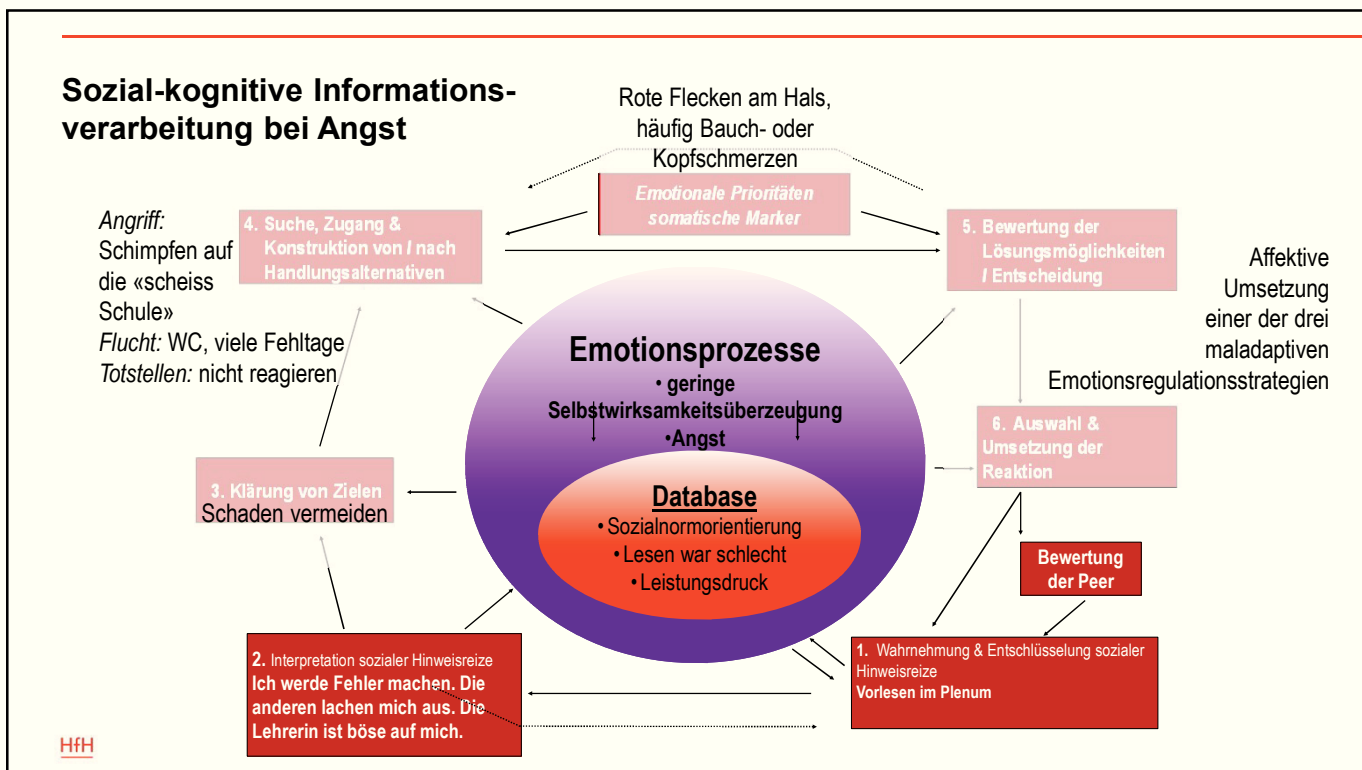
17



18



19



20

## Beispiele SEL-Lehrmittel



- 30 Lektionen zzgl.:
  - 21 Lektionen Kleingruppenförderung
  - 12 Lektionen LRS
  - Einzelfallförderung
- alle 5 SEL-Bereiche
- Zyklus 1



- 24 Lektionen
- alle 5 SEL-Bereiche
- Zyklus 2



- 13 Module mit ca. 4 Lektionen
- alle 5 SEL-Bereiche
- Zyklus 3



1. Motivation
2. Gesundheit
3. Selbstsicherheit
4. Körpersprache
5. Kommunikation
6. Fit für Konflikte Teil 1
7. Freizeit
8. Lebensplanung
9. Beruf und Zukunft
10. Gefühle
11. Einfühlungsvermögen
12. Fit für Konflikte Teil 2
13. Lob und Kritik

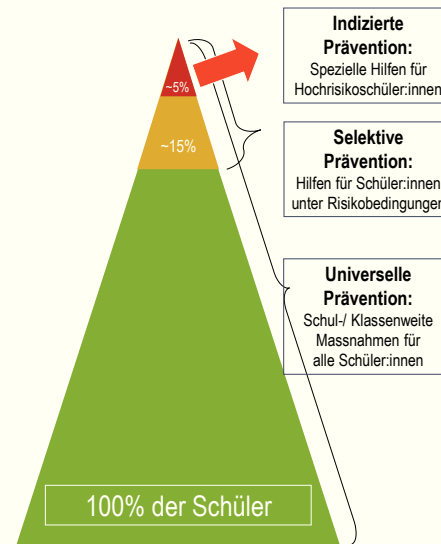
## Bekannte wirksame Rahmenkonzepte:

## Mehrstufige Fördersysteme



## Mehrstufiges präventives Rahmenkonzept

- der Unterricht auf den verschiedenen Förderstufen ist evidenzbasiert (**Evidenzbasierung**)
- alle SuS werden regelmässig auf Lern- und Verhaltensprobleme überprüft (**Diagnostik**)
- es wird regelmässig überprüft, ob und wie ein Kind auf eine Intervention anspricht (**Evaluation**)
- die Lehrperson planen ihren Unterricht anhand der daraus gewonnen Daten (**Datenbasierung**)
- wenn ein(e) SoS erhöhten Bedarf an Unterstützung aufweist, wird die Förderung intensiviert, spezifiziert und individualisiert.



Grosche, M., & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 254–269. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768452>

HfH

23

## Mehrebenenprävention: Ausgewählte Forschungsbefunde

### Arbeitsbelastung und Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte

- höhere Einschätzung der Selbstwirksamkeit und weniger Belastungssymptome

(Ross et al., 2012; Sticca et al., 2025)

### Sozialverhalten der Lernenden

- Reduzierung problematischer Verhaltensweisen

(Bradshaw & Leaf, 2012; Solomon et al, 2012; Sticca et al., 2025)

- Zunahme von angemessenem Verhalten

(Bradshaw et al., 2010)

### Schulleistungen der Lernenden

- Steigerung der akademischen Leistungen durch verbesserte Unterstützung sozial-emotionaler Kompetenzen

(Gage et al., 2013; Hattie et al., 2013)

### Schulklima

- Verbesserung des Schulklimas
- verbesserte Zufriedenheit und höheres Sicherheitsgefühl bei den Schüler\*innen

(Bradshaw et al., 2010)

HfH

Folie modifiziert übernommen von Johanna Krull

24

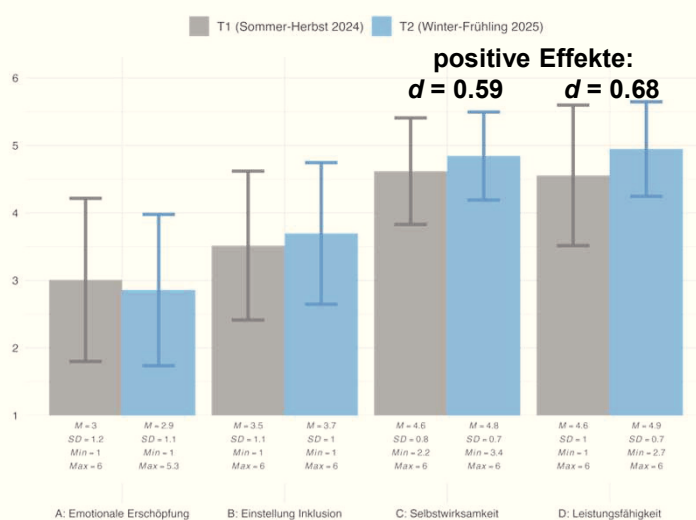
## Umsetzung in Basel-Landschaft



25

## Entwicklung Lehrpersonen Prozessorientierung (Sticca et al., 2025)

Abbildung 2: Ergebnisse der Befragung der Lehrpersonen zu T1 und T2 (n = 83).

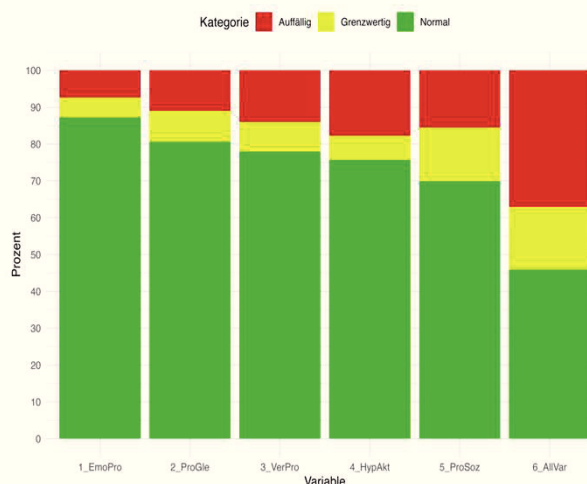


- Emotionale Erschöpfung zu T1 eher tief, mit hoher Variabilität zwischen den LP. Ausprägung zu T2 geringfügig tiefer, bei ebenfalls grosser Variabilität
- Einstellung zur Inklusion zu T1 im mittleren Bereich und stieg zu T2 nur minimal an
- Selbstwirksamkeit war zu T1 bereits hoch und nahm von T1 zu T2 signifikant zu
- Leistungsfähigkeit zu T1 war bereits hoch und nahm von T1 zu T2 signifikant zu

26

## Vorläufige quantitative Ergebnisse aus der Ersterhebung T1

Abbildung 3: Ergebnisse der Beurteilung des Verhaltens und Erlebens der Schüler:innen zu T1 (Sommer-Herbst 2024; n = 1072)



**Höchster Anteil auffälliger Werte**  
Hyperaktivität (17.72%)



**Niedrigster Anteil auffälliger Werte**  
Emotionale Probleme (7.37%)



**Höchster Anteil grenzwertiger + auffälliger Werte**  
Prosoziales Verhalten (30.14%)

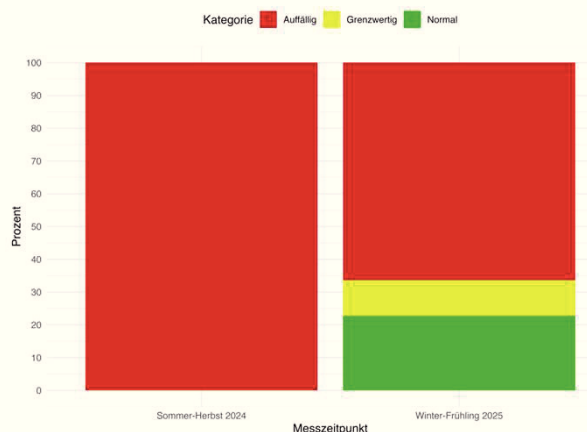
### Gesamtergebnis (T1):

- 37.03 % der Schüler:innen zeigten mindestens einen auffälligen Wert → Diese Gruppe sollte zur zweiten Erhebung erneut beurteilt werden
- 17.07 % zeigten ausschliesslich grenzwertige Werte

27

## Vorläufige quantitative Ergebnisse: Vergleich Erst- (T1) und Zweiterhebung (T2) aus Sicht der erstbeurteilenden LP

Abbildung 4: Vergleich der Beurteilung des Verhaltens und Erlebens der zu T1 auffälligen Schüler:innen und T2 (n = 340).



- Anzahl auffälliger Fälle hat sich reduziert
- 22.71 % der SuS die zu T1 einen auffälligen Wert hatten, sind zu T2 in keiner der fünf Dimensionen mehr auffällig
- 10.91 % zeigen mind. einen Grenzwert auf, jedoch keinen auffälligen mehr

→ 33.62 % der ursprünglich auffälligen SuS wurden zu T2 nicht mehr auffällig

28

## Mehrstufige Fördersysteme und sozial-emotionales Lernen

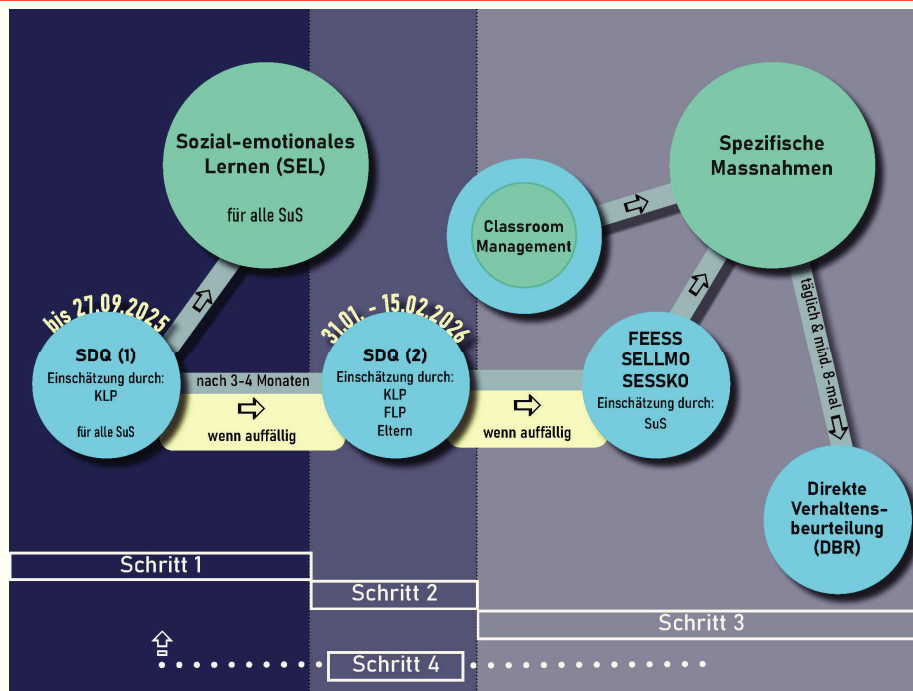


<https://ojs.szh.ch/b/article/view/1350/1704>

## 20 von aktuell ca. 50 SEL-Lehrmitteln

SEL-Lehrmittel universell	Autor:innen/Jahr	Kindergarten	1./2. Klasse	3.-6. Klasse	7.-9. Klasse
Lubo aus dem All! - Vorschulalter	Hillenbrand, Hennemann & Schell (2023)	x			
Lubo aus dem All! 1./2. Klasse	Hillenbrand, Hennemann, Hens & Hövel (2022)		x		
Verhaltenstraining für Schulanfänger	Petermann, Natzke, Gerken & Walter (2016)		x		
Ben & Lee 3./4. Klasse	Urban, Hövel & Hennemann (2018)			x	
Emotionstraining in der Schule	Petermann, Petermann & Nitkowski (2016)			x	(x)
Verhaltenstraining in der Grundschule	Petermann, Koglin, von Marées & Petermann (2019)		x	x	
SNAKE Stressbewältigung im Jugendalter	Beyer & Lohaus (2018)				x
Fit for Life	Jugert, Rehder, Notz & Petermann (2017)				x
Fairplayer.Manual 7.-9. Klasse	Scheithauer, Walcher, Warncke & Bull (2019)				x
EMK-Förderprogramm: Emotionale Kompetenzen im Vorschulalter fördern	Petermann & Gust (2016)	x			
Trainingsprogramm zur Prävention von Depressionen bei Jugendlichen: LARS & LISA	Pössel & Hautzinger (2022)				x
Sozialtraining in der Schule	Petermann, Jugert, Tänzer & Verbeek (2024)			x	
Training mit Jugendlichen: Aufbau von Arbeits- und Sozialverhalten (JobFit-Training)	Petermann & Petermann (2017)				x
Emotionsregulationstraining (ERT) für Kinder im Grundschulalter	Heinrichs, Lohaus & Maxwell (2017)			x	
Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen - PRIGS	Fröhlich-Gildhoff, Kerscher-Becker & Fischer (2020)		x	x	
Prävention und Resilienzförderung in der Sekundarstufe I - PRIS	Fröhlich-Gildhoff, Reutter & Schopp (2021)				x
Verhaltenstraining im Kindergarten	Koglin & Petermann (2013)	x			
Fairplayer sports	Hess et al. (2015)				x
Prävention und Resilienzförderung im Kindergarten - PRiK	Fröhlich-Gildhoff et al. (2021)	x			
Summen		4	4	6	7

# StaFF-BL. Standards zur Feststellung von Förderbedarf und universelle Förderung Basel- Landschaft



HfH

Hövel, Jurkic, Röösl, Nideröst, Link und Sticca: <https://www.hfh.ch/projekt/staff-bl-standards-zur-feststellung-von-foerderbedarf-und-universelle-foerderung-basel-landschaft>

31

31

## Details zu den StaFF-Prozessschritten

DIAGNOSTIK  
| ARTIKEL

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 29, 08/2023

### Diagnostik in den Bereichen Verhalten und Erleben

#### Pädagogische Standards zur Feststellung von Förderbedarf

Dennis Christian Hövel, Melanie Nideröst, Patrizia Röösl, Barbara Maria Schmidt, Alfred Schabmann und Ann-Kathrin Hennes

#### Zusammenfassung

Die Kriterien zur Feststellung der Notwendigkeit von verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen im Bereich Verhalten sind uneindeutig. Für eine Schule ohne Diskriminierung bedarf es jedoch einer fairen, das heisst einheitlichen und validen Diagnostik. Diese dient dazu, Unterrichtsangebote und Fördermassnahmen auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen anzupassen. Der Beitrag skizziert auf Basis einer pädagogischen Definition des «Council for Children with Behaviour Disorders» einen diagnostischen Entscheidungsbaum. Hierbei stehen sowohl der prozesshafte Charakter als auch die Kind-Umwelt-Interaktion im Fokus. Diagnostik, Unterricht und Förderung sind zu allen Zeitpunkten eng miteinander verbunden.

#### Résumé

Les critères permettant de déterminer la nécessité de mesures éducatives spéciales accrues dans le domaine du comportement sont ambigus. Cependant, pour une école sans discrimination, une évaluation juste, c'est-à-dire uniforme et valide, est nécessaire afin d'adapter les offres d'enseignement et les mesures de soutien aux besoins individuels des élèves. Sur la base d'une définition pédagogique du « Conseil pour les enfants présentant des troubles du comportement », cette contribution esquisse un arbre décisionnel diagnostique. Le caractère processuel ainsi que l'interaction enfant-environnement sont au centre de cette approche. L'évaluation, l'enseignement et le soutien sont étroitement liés à chaque étape.

<https://doi.org/10.57161/z20xx-yy-zz>

HfH

### Feststellung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Emotional-Soziale Entwicklung und Verhalten

Prozessstandards zur schulischen Diagnostik zur  
Diskussion gestellt

Dennis Christian Hövel, Melanie Nideröst, Patrizia Röösl,  
Lara Fabel, Ankica Jurkic, Pierre-Carl Link, Fabio Sticca

Zusammenfassung: Die Kriterien zur Feststellung der Notwendigkeit von verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen im Bereich emotional-soziale Entwicklung und Verhalten sind uneindeutig. Für die Bereitstellung spezifischer Unterstützungsangebote sowie die Anpassung von Unterrichtsangeboten und Fördermassnahmen auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden bedarf es jedoch klarer und einheitlicher Vorgaben. Der Beitrag skizziert auf Basis einer pädagogischen Definition des Council for Children with Behaviour Disorders eine diagnostische Prozesskette. Hierbei stehen sowohl der prozesshafte Charakter als auch die Person-Umwelt-Interaktion im Fokus. Diagnostik, Unterricht und Förderung sind zu allen Zeitpunkten eng miteinander verbunden.

Schlüsselwörter: Gefühls- und Verhaltensstörung, Diagnostik, emotional-soziale Entwicklung, Diskriminierung, Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf

Abstract: The criteria for determining the need for intensified special education measures in the area of behavior are ambiguous. However, clear and uniform guidelines are needed for providing specific support services and adapting teaching offers and support measures to the individual needs of the learners. Based on a pedagogical definition by the Council for Children with Behavior Disorders, this paper outlines a diagnostic process chain. It emphasizes both the procedural nature and the child-environment interaction. Diagnosis, teaching, and support are closely intertwined at all times.

Keywords: Emotional and Behavioral Disorders, Diagnostics, Emotional and Social Development, Discrimination, Special Education Needs

<https://doi.org/10.3262/SZ2404385>

32

32

Vielen Dank für die Aufmerksamkeit  
und die Rückmeldung:

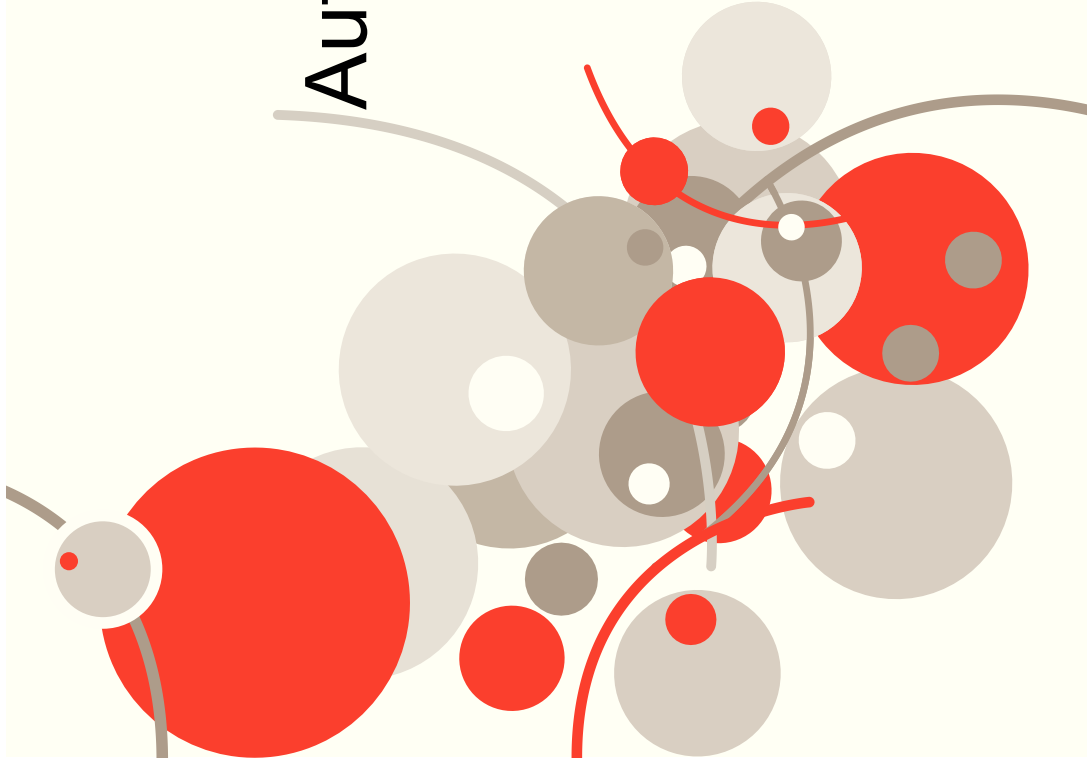


<https://ls.hfh.ch/index.php/379349?lang=de>

**HfH** Interkantonale Hochschule  
für Heilpädagogik

Schaffhauserstrasse 239  
Postfach 5850  
CH-8050 Zürich  
[www.hfh.ch](http://www.hfh.ch)

<https://ls.hfh.ch/index.php/8499367?lang=de>



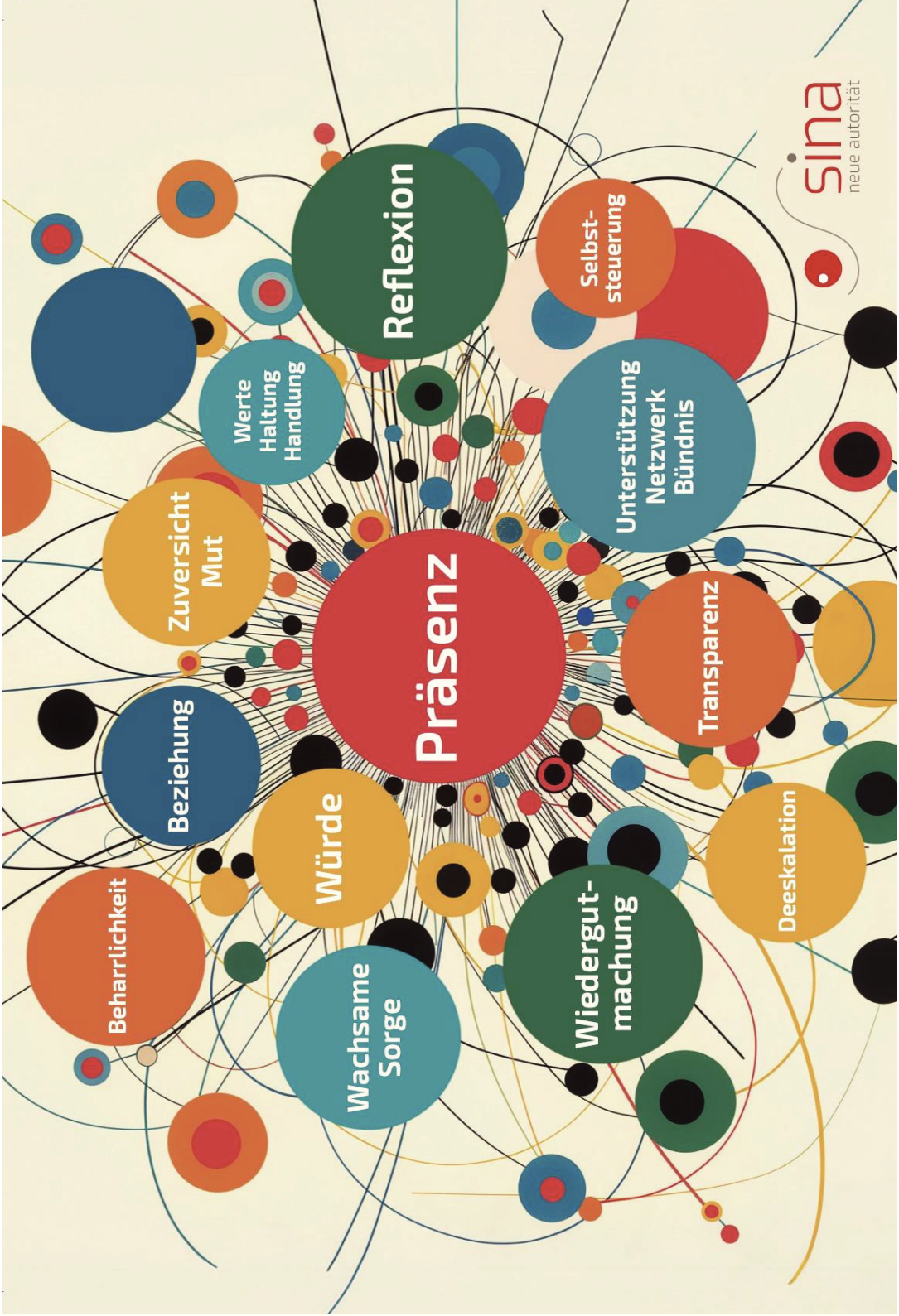
# Auf die Beziehung kommt es an! Neue verbindende Autorität als Chance

Fachtagung: Eine Schule für alle  
Liestal  
25. Oktober 2025

*Susan Krausse und Jörg Kalt*

Kann ich mich an Anerkennung /Verletzung  
durch Lehrpersonen in meiner eigenen  
Schulzeit erinnern.  
Was schliesse ich daraus für mein  
berufliches Handeln.





Handlung

Werte  
Haltung  
Handlung

Haltung



Werte

- Beziehung
- Anerkennung
- Entwicklung
- Schutz & Sicherheit

Systemische Präsenz geht davon aus, dass herausforderndem, eskalierendem, verweigerndem und respektlosen Verhalten nur gemeinsam begegnet werden kann.





**Ich bin hier und bleibe hier,  
auch wenn es  
herausfordernd und  
schwierig ist.**

# Beziehungsgestaltung in stürmischen Zeiten

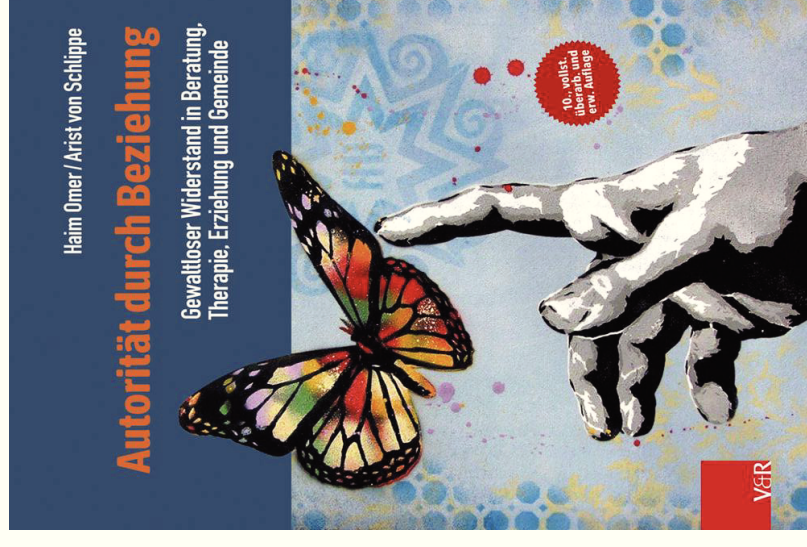
- Eigenes Beispiel

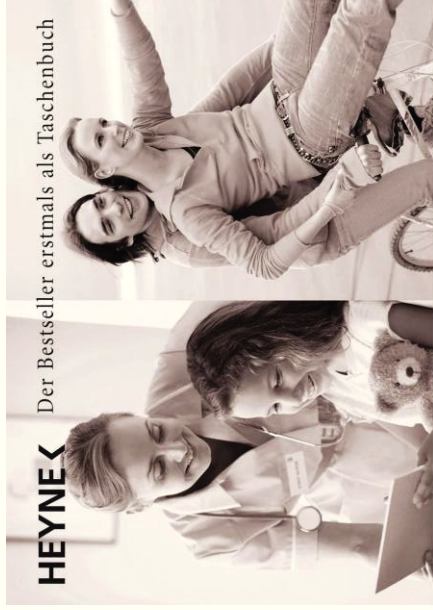


Foto von [Marcus Woodbridge](#) auf [Unsplash](#)

## Vier Grundgedanken aus der Neuen Autorität

- Neue Autorität entsteht erst durch Beziehung
- Erwachsene bleiben präsent – gerade dann, wenn es schwierig wird.  
Auch in Momenten von Konflikten, Verweigerung oder herausforderndem Verhalten darf Beziehung nicht aufgegeben werden.  
Im Gegenteil, sie ist das, was in solchen Situationen gestärkt werden muss.
- Erwachsene übernehmen die Verantwortung für den Beziehungsaufbau als auch die Beziehungsgestaltung
- Eine tragfähige Beziehung entsteht nicht allein durch die direkte Interaktion. Sie braucht Unterstützungssysteme und Netzwerke – etwa Eltern, Schule oder Beratung – die sie mittragen und stabilisieren.





## Fünf Komponenten einer Beziehung nach Joachim Bauer

- Sehen und gesehen werden
- Gemeinsame Aufmerksamkeit
- Emotionale Resonanz
- Gemeinsames Handeln
- Verstehen von Motiven und Absichten

„Ich glaube daran, dass das größte Geschenk, das ich von jemandem empfangen kann, ist, gesehen, gehört, verstanden und berührt zu werden.“

Das größte Geschenk, das ich geben kann, ist, den anderen zu sehen, zu hören, zu verstehen und zu berühren. Wenn dies geschieht, entsteht Beziehung“

Virginia Satir



Beziehung = Präsenz x Ruhe x Verlässlichkeit x  
Unterstützung

# Präsenz - Gesten der Beziehung

- Unabhängig vom Verhalten des Kindes
- Keine Erwartungen daran geknüpft
- Werden nicht als Belohnung verstanden
- Würdigungen, Aufmerksamkeiten, Entschuldigungen, Interesse...
- Interventionen sind wirksamer, wenn das Kind sich der Beziehung sicher sein kann
- Wirken deeskalierend und die Kooperationsbereitschaft steigt
- Verhältnis positive zu negativen Beziehungsmomenten mindestens 3:1



# Präsenz

- Mikrogesten
- Sitzposition, Begrüßung, Verabschiedung
- Auffangzeiten
- Strukturen überlegen, die mir helfen, Beziehung zu gestalten





Beziehung = Präsenz x Ruhe x Verlässlichkeit x  
Unterstützung

## Ruhe → Deeskalation und Selbststeuerung

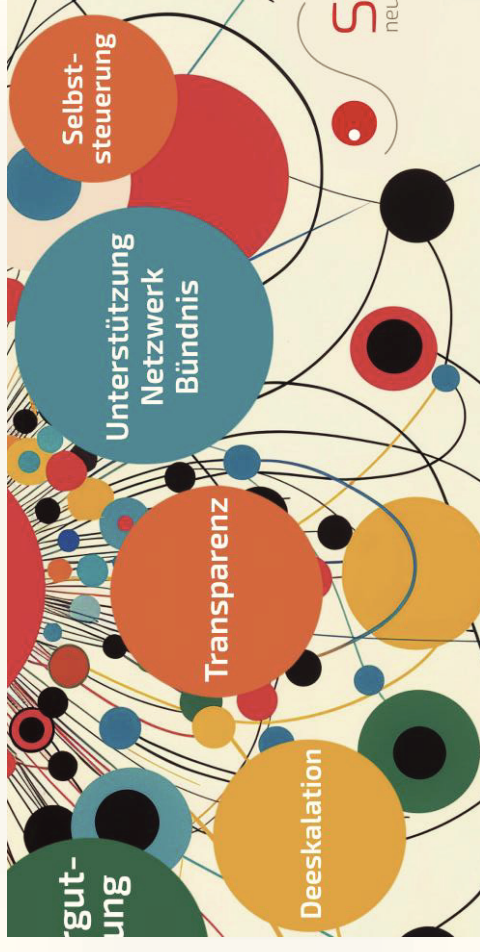
- Eingestehen, anerkennen und in Verantwortung gehen
- Was bräuchte das Kind an Beziehung?

## Verlässlichkeit

- Ankündigungen werden eingehalten
- Erwachsene sind berechenbar – das schafft Sicherheit und Vertrauen

## Unterstützung

- Beziehung ist nicht nur eine Zweier-Sache, sondern wird von einem Netzwerk getragen (Eltern, Lehrpersonen, Freunde, Nachbarn).
- Das Kind erlebt: „Mehrere Menschen sind an meiner Seite.“



# Stolpersteine

- Dominanzorientierung
- Das Spiel um Stolz
- Emotionale Erregung
- Verbale Äußerung
- Polarisierung und Abstand
- Enge und Starre



# Glaubenssätze

- Ich muss jedem Kind gleich viel Aufmerksamkeit schenken
- Ein herausforderndes Verhalten resultiert aus fehlender Motivation
- Ich bin gerecht, wenn ich alle gleich behandle und sie das Gleiche erhalten
- Das Kind ist ein hoffnungsloser Fall
- Mir fehlt einfach die Zeit / Energie dazu
- Das Kind könnte das Verhalten schnell ändern, wenn es nur wollte.



# Zu hohe Scham und unkooperatives Verhalten

Ein unkooperativer Zustand spiegelt fast immer die Gegenwart von Scham wieder.

Er ist häufig das Ergebnis folgender Dynamiken:

- die Unfähigkeit zu wissen, was man fühlt
- die Unfähigkeit einzugestehen, was man fühlt
- das Fehlen des Willens dazu, sich zu zeigen und zu exponieren
- die Unfähigkeit, zu kommunizieren, auch wenn der Wille dazu vorhanden ist



«Wir werden in Beziehungen verletzt und wir  
werden in Beziehungen geheilt»

Martin Buber

# Literatur

## **Neue Autorität – das Handbuch**

Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete

Herausgeber: Körner Bruno, Lemme Martin, Ofner Stefan, Von der Recke Tobias, Claudia Seefeldt, Thelen Herwig  
Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2019 // ISBN 978-3-525-40490-4

## **Die Kraft der Präsenz** *Martin Lemme, Bruno Körner*

Systemische Autorität in Haltung und Handlung

Carl Auer, Göttingen 2025 // ISBN 978-3-8497-0569-5

## **Wachsame Sorge** *Haim Omer*

Wie Eltern ihren Kindern ein guter Anker sind

Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2016 // ISBN 978-3-525-40251-1

## **Neue Autorität in der Grundschule** *Ines Schiermeyer-Reicht* (1. bis 4. Klasse)

Innere Stärke entwickeln, beharrlich Haltung zeigen, zuverlässig Beziehungen gestalten  
Persen Verlag 2024 // ISBN 978-3-403-20578-4

## **Neue Autorität in der Schule** *Martin Lemme, Bruno Körner*

Präsenz und Beziehung im Schulalltag

Carl Auer, Göttingen 2025 // ISBN 978-3-8497-0429-2

## **Contactivity** *Weinblatt Uri*

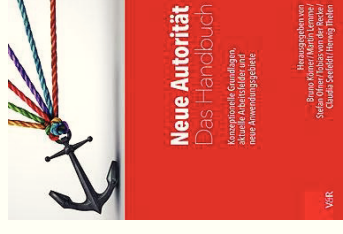
Mit Neuer Autorität raus aus der Vermeidung

Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2023 // ISBN 978-3-525-45925-6

## **Die Nähe ist ganz nah!** *Weinblatt Uri*

Scham und Verletzungen in Beziehungen überwinden

Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2023 // ISBN 978-3-525-40475-1





**sina - systemisches institut für neue autorität**  
Weiterbildung in Neuer Autorität und multisystemischer Praxis  
Hornbachstrasse 50  
8008 Zürich  
+41 44 389 84 31  
[info@neue-autoritaet.ch](mailto:info@neue-autoritaet.ch)