

2

Prävention von und Umgang mit Unterrichtsstörungen

Inhalt

Stand 02/2026

- Definitionen
- Unterrichtsstörungen und Belastungserleben
- Psychologische Grundbedürfnisse nach Klaus Grawe
- Dimensionen und Strategien unterrichtlichen Handelns
- Unterrichtsstörungen und Tiefenstrukturen
- Interventionen nach Frank Hilscher
- Beispiele für Bewältigungsstrategien und pädagogische Maßnahmen
- KlasseKinderspiel
- Reflexionsfragen zum eigenen Unterricht
- Kollegiale Fallberatung
- Hehn-Oldiges, Martina: Unterrichtsstörungen aus verschiedenen Perspektiven betrachten
- Schulrechtliche Aufgabe zum §25



<https://www.meinunterricht.de>

Bezug zu den Ausbildungsstandards:

9. Die LiV gestaltet den Unterricht so, dass Zeit effektiv genutzt wird
19. Die LiV geht mit unterschiedlichen Kommunikationsprozessen, insbesondere Konflikten, professionell um.
27. Die LiV nimmt in pädagogischen Situationen vielfältige Perspektiven wahr.
32. Die Lernenden halten sich im Unterricht der LiV an die Vereinbarungen zum Umgang miteinander.

Literatur

- IQSH (Hrsg.). Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstrukturen. Kronshagen 2024.
- IQSH (Hrsg.). Umgang mit Schülerinnen und Schülern in schwierigen Situationen. Kronshagen 2013.
- Hehn-Oldiges, Martina. Unterrichtsstörungen aus verschiedenen Perspektiven betrachten. Pädagogik 1/2023. Weinheim.
- Hilscher, Frank. An Kippmomenten den Unterricht verbessern. Schule leiten 40. Hannover. 2025
- Klaffke, Thomas. Den Handlungsspielraum erweitern. Mit Unterrichtsstörungen umgehen. Klasse leiten 03/2018.
- Lohmann, Gert. Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten. Berlin 2022.
- Nolting, Hans-Peter. Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Weinheim 2016.
- BZgA (Hrsg.) Achtsamkeit und Anerkennung. Köln 2018.
- Friedrich Jahresheft. Unterrichtsstörungen. Hannover 2025.
- <http://www.heilpaedagogische-akademie.de/angebot/klassekinderspiel.html> - KlasseKinderSpiel

Unterrichtsstörungen – Definitionen

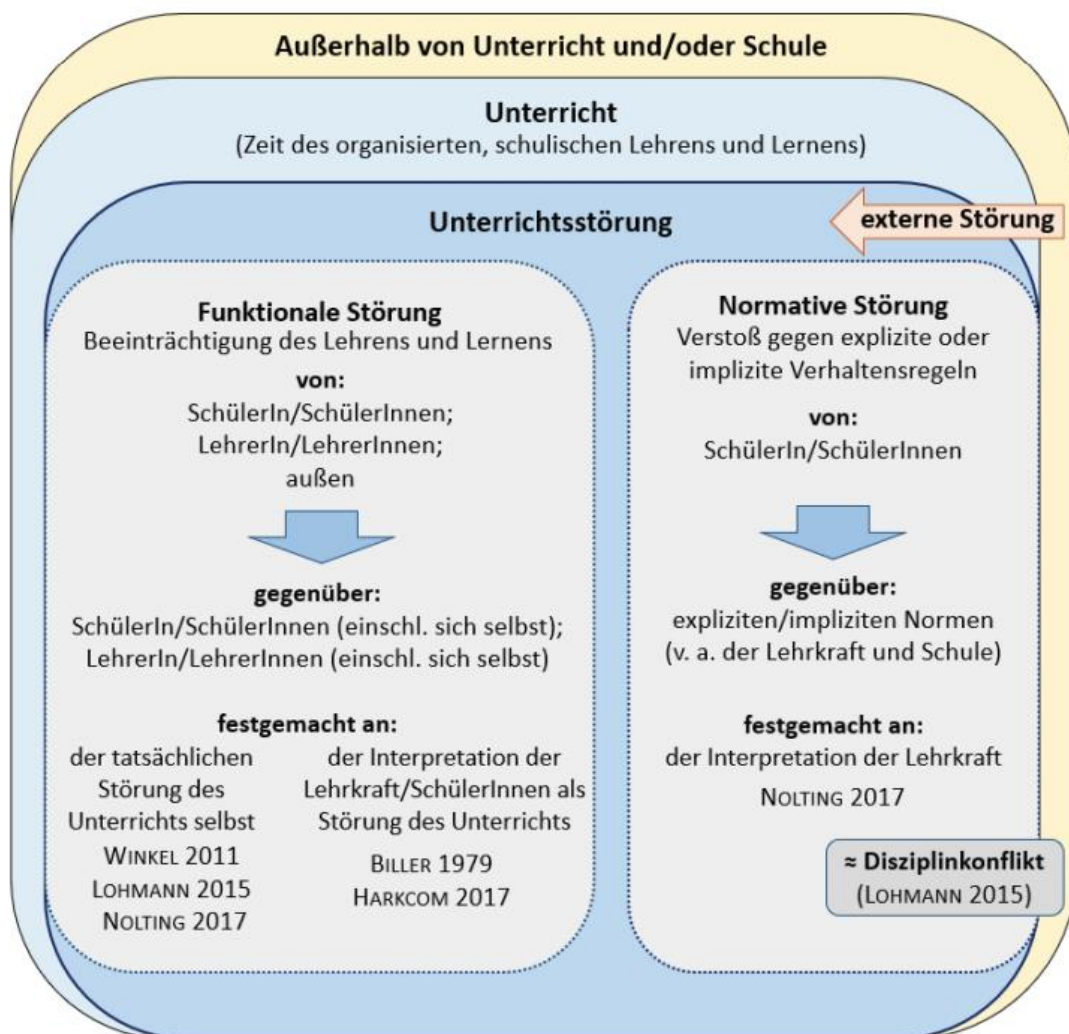
Definition nach Helmke (2013)

Unterrichtsstörungen sind Verhaltensweisen von Schülern, die darauf abzielen, den Unterrichtsverlauf zu beeinträchtigen oder zu unterbrechen, wodurch Lernprozesse und die Aufmerksamkeit der Schüler negativ beeinflusst werden.

Definition nach Lohmann (2015):

Unterrichtsstörungen sind Ereignisse, die den Lehr-Lernprozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen für Lehren und Lernen (z.B. Sicherheit, Ruhe, Aufmerksamkeit, Konzentration) teilweise oder ganz außer Kraft setzen.

Unterrichtsstörungen und Belastungserleben



https://www.pedocs.de/volltexte/2025/32629/pdf/Picard_2020_Unterrichtsstoerungen_in_der_Grundschole.pdf
Zuletzt abgerufen am 13.02.2026

Die psychologischen Grundbedürfnisse nach Klaus Grawe



<https://www.drsvensebastian.de/post/grawe-kontrolle>. Zuletzt abgerufen am 02.02.2026.

Bindung In Anlehnung an Bowlby (1969) wird von einem angeborenem Bedürfnis ausgegangen, mit einer Bezugsperson verbunden zu sein, die liebevolle und feinfühliges Zuwendung, zuverlässigen Schutz, Trost, Hilfe und Halt vermitteln kann. Während dieses grundlegende Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Nähe zu einer Bezugsperson bei Kindern vor allem in den Beziehungen zu Eltern bzw. Elternfiguren zum Tragen kommt, spielen bei Erwachsenen Paarbeziehungen und enge Freundschaften hier eine wichtige Rolle.

Orientierung und Kontrolle meint das Bedürfnis nach einer sicheren Umwelt, die einigermaßen vorhersehbar ist und Möglichkeiten zur eigenen Einflussnahme eröffnet. Je nachdem, welche Erfahrungen Menschen in Bezug auf dieses Grundbedürfnis machen, entwickelt sich eine Grundüberzeugung darüber, „inwieweit das Leben einen Sinn macht, ob Voraussiehbarkeit und Kontrollmöglichkeit besteht, ob es sich lohnt, sich einzusetzen und zu engagieren“ (Grawe, 2000, S. 385). Dementsprechend ist mit Kontrolle nicht etwa das Kontrollieren und Bevormunden anderer gemeint, sondern Selbstwirksamkeit sensu Bandura (1997).

Selbstwerterhöhung beschreibt das Bedürfnis sich selbst kompetent, wertvoll und von anderen geschätzt zu fühlen. Grawe (2004, S. 250) betont, dass es sich hierbei um ein spezifisch menschliches Bedürfnis handelt, das ein Bewusstsein seiner selbst als Individuum voraussetzt. Zur Entwicklung eines stabilen Selbstwertgefühls bedarf es eines Umfelds, das Anerkennung und Wertschätzung, Zutrauen und Unterstützung vermittelt.

Lustgewinn und Unlustvermeidung beschreibt das Bestreben angenehme, erfreuliche, lustvolle Erfahrungen und Zustände herzustellen und unangenehme (aversive, schmerzhaft) nach Möglichkeit zu vermeiden. Was genau als angenehm bzw. unangenehm erlebt wird, hängt selbstverständlich wesentlich von den individuellen Erfahrungen und dem momentanen Zustand eines Menschen ab (vgl. Grawe, 2004, S. 262).

<https://zks-verlag.de/wp-content/uploads/Baustein-10-Christine-Kroeger-Das-Konsistenzmodell-von-Klaus-Grawe-2015-1.pdf>.
Zuletzt abgerufen am 02.02.2026.

Dimensionen und Strategien unterrichtlichen Handelns

12 Strategische Handlungsfelder

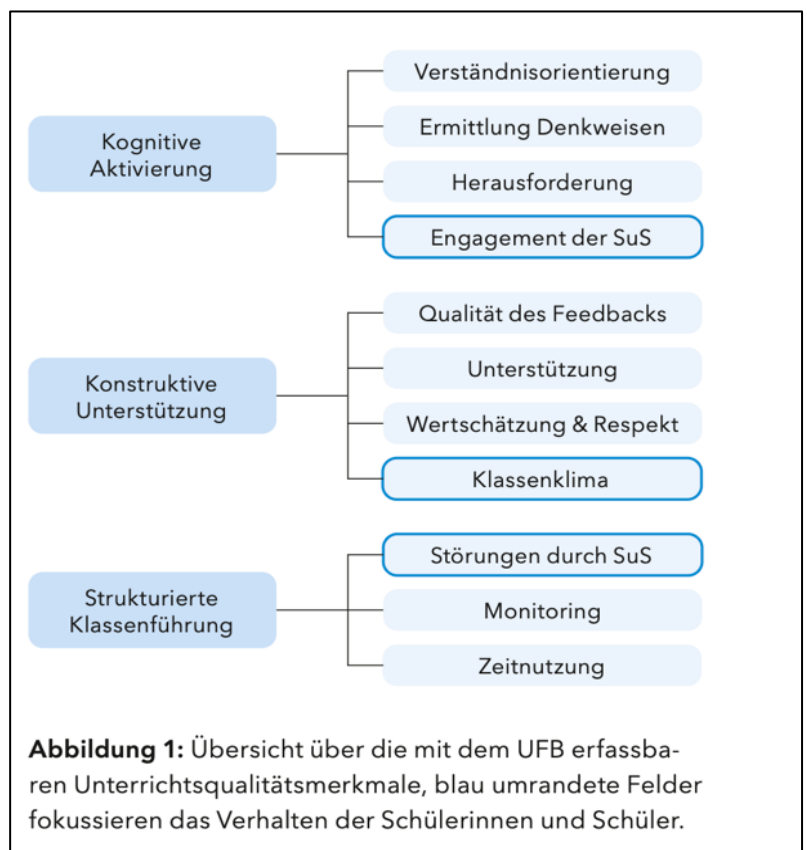
Makrostrategien Lehrendenrolle und Dimensionen	proaktiv		reaktiv	
	Prävention (Planung)	Antizipation (Unterstützung)	Intervention (Aktion)	Problemlösung (Veränderung)
1. Beziehung	<ul style="list-style-type: none"> - Kommunikation - Beziehungen aufbauen - Humor - Klassenklima fördern - kooperativer Führungsstil 	<ul style="list-style-type: none"> - Ermutigung - Belohnung - positive Anreizsysteme 	<ul style="list-style-type: none"> - Negative Gefühle vermeiden - Deeskalationsstrategien 	<ul style="list-style-type: none"> - Beziehungsförderung - Konfliktschlichtung
2. Disziplin- Management	<ul style="list-style-type: none"> - Rechte/ Pflichten klären - Struktur/Organisation - Regeln/Konsequenzen - Routinen/Prozeduren - Klassenrat - Schulordnung 	<ul style="list-style-type: none"> - SuS-Verhalten beobachten - nonverbale Kommunikation - Signale und Techniken zur Aufmerksamkeits-rückführung 	<ul style="list-style-type: none"> - Sofortaktionen bei allgemeinen Verhaltensproblemen und einzelnen schwereren Unterrichtsstörungen - Auszeiten 	<ul style="list-style-type: none"> - Ändern der Grundlagen und Regeln - L-S Konferenz - Verhaltensmodifikation - Verträge, Pläne - Hilfen zur Selbststeuerung
3. Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> - Lerner-Voraussetzungen - Didaktische Rekonstruktion: Kooperation gewinnen - Lerntypen - Methoden 	<ul style="list-style-type: none"> - Aufmerksamkeit erhalten - Pausen 	<ul style="list-style-type: none"> - Wechsel der Methoden, Sozialformen, Verlaufsformen - Einüben von Metareflexionen 	<ul style="list-style-type: none"> - Aussetzen - Evaluation, grundlegende didaktische und methodische Veränderungen -Lernförderung

Lohmann, Gert. Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. S. 31-33. Berlin 2015.

Unterrichtsstörungen und Tiefenstrukturen

In der Unterrichtsqualitätsforschung geht man auf der Grundlage vieler Studienergebnissen davon aus, dass es drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität sind, die auf der Ebene der Tiefenstrukturen eine herausgehobene Rolle spielen: kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung und strukturierte Klassenführung. Im Grunde sind die Basisdimensionen der Versuch einer Antwort auf drei zentrale Fragen (vgl. Kunter & Trautwein, 2013):

1. Zu welchem Grad werden die Lernenden angeregt, sich aktiv mit den Lerngegenständen auseinanderzusetzen und sich dabei vertieft mit den Inhalten zu beschäftigen? (**Kognitive Aktivierung**)
2. Wie gut unterstützt die Lehrkraft die Lernenden beim Wissenserwerb und wie sehr ist die Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden durch Wertschätzung und Respekt geprägt? (**Konstruktive Unterstützung**)
3. Wie gut gelingt es, den Unterricht so zu steuern, dass möglichst wenige Störungen auftreten, alle Schülerinnen und Schüler beim Lernen beteiligt sind und Unterrichtszeit somit effektiv genutzt werden kann? (**Strukturierte Klassenführung**)



Impulsfragen:

1. Beschreiben Sie die Bedeutung der einzelnen Basisdimensionen für störungsarmen Unterricht.
2. Stellen Sie einen Bezug zu aufkommenden Störungen in ihren Unterrichtsstunden her.
3. Leiten Sie hieraus mögliche Handlungsoptionen ab.

Weiterführende Aufgabe: Erläutern Sie das Zusammenspiel der Basisdimensionen in Hinblick auf die Prävention von Unterrichtsstörungen.

Interventionen

TRAININGSGESPRÄCHE FÜHREN /// LEITFADEN

1. Eröffnen Sie das Gespräch mit einer Würdigung

Sprechen Sie den Schüler mit Namen an, machen Sie eine kurze Pause und beginnen Sie das Gespräch mit einer Würdigung.
Martin. [Pause] In den letzten Stunden hast du dich mit vielen guten Beiträgen am Unterricht beteiligt. Das finde ich ganz prima!

2. Teilen Sie Ihre Beobachtung mit

Schildern Sie dem Schüler in ruhigem Tonfall Ihre Beobachtung.
Heute ist mir aufgefallen, dass du drei Mal eine Antwort in die Klasse gerufen hast, ohne dich zu melden.

3. Zeigen Sie dem Schüler den Ablauf der Routine

Signalisieren Sie dem Schüler, dass Sie den Ablauf vielleicht noch nicht ausreichend erklärt haben, und machen Sie die Routine Schritt für Schritt noch einmal vor.
Vermutlich habe ich das bisher noch nicht ausreichend erklärt, so dass dir noch nicht klar genug geworden ist, worauf es mir ankommt. Am besten wird es sein, wenn ich dir den ganzen Ablauf noch einmal kurz vormache.

Also ... 1. ... 2. ... 3. ...

Hast du verstanden, wie es ablaufen soll? Dann können wir jetzt den gesamten Ablauf noch einmal üben.

4. Bieten Sie ein weiteres Trainingsgespräch an

Teilen Sie dem Schüler mit, dass Sie gerne auch ein weiteres Mal mit ihm üben würden.

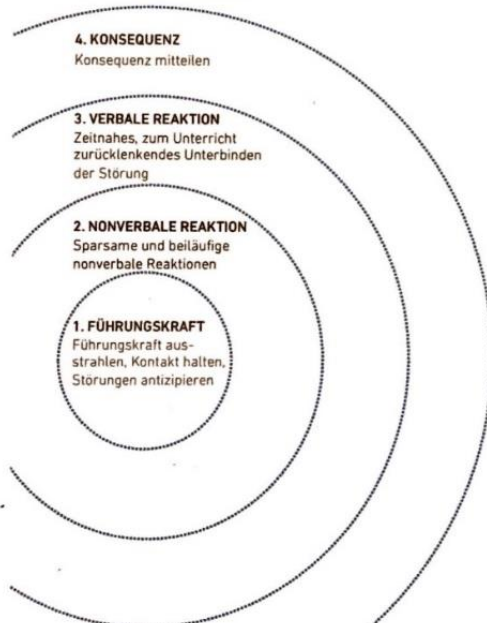
Super – genauso soll der Ablauf sein. Ich gehe davon aus, dass das ab morgen wieder klappt. Ansonsten können wir uns gerne morgen noch einmal zusammensetzen und den Ablauf noch einmal ganz in Ruhe miteinander durchgehen.

5. Dank

Bedanken Sie sich kurz für das Gespräch.

Super. Ich danke dir für das Gespräch!

STÖRUNGEN AUFLÖSEN /// RINGMODELL



Ring	Intervention
	Führungskraft und Präsenz <ul style="list-style-type: none"> — Grundhaltung »Strahlomat« — Alle im Blick behalten, im Raum bewegen — Positive Zielbilder aktivieren
	Nonverbale Reaktion (eine Intervention auswählen) <ul style="list-style-type: none"> — Pause: Kurz innehalten, warten und fortsetzen — Annäherung: Langsames Hinbewegen — Geste: Kurz innehalten, Geste mit der Hand — Blickkontakt aufnehmen und kurze Pause
	Verbale Reaktion <ol style="list-style-type: none"> Freundliches Erinnern <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Name rufen + Zielformulierung <input type="checkbox"/> »Tim, , schreib bitte weiter!« Verwarnen <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Wiederholung auf Metaebene <input type="checkbox"/> »Tim, , du hast mich verstanden!«
	Konsequenz <ol style="list-style-type: none"> Aufhören zu sprechen Alles weglegen In Ruhe zum »Konsequenzplatz« gehen Blickkontakt zu allen Schülern aufnehmen Blickkontakt zum Schüler aufnehmen Konsequenz in einem Satz mitteilen »Tim, nach der Stunde möchte ich mit dir sprechen.« »Konsequenzplatz« verlassen Unterricht wieder aufnehmen

Beispiele für Bewältigungsstrategien und pädagogische Maßnahmen

Seelische Belastungen können dazu führen, dass Lernende Strategien zu deren Bewältigung entwickeln müssen, die sich auch in herausforderndem Verhalten äußern können:

z.B.: Erleben von Unzulänglichkeit und Unfähigkeit

- Leistungserwartungen durch die Schule können nicht erfüllt werden und führen zu fehlendem Schulerfolg, der öffentlich sichtbar wird (Ausgrenzung und Stigmatisierung). Lebensperspektiven geraten in Gefahr.
- Schule als Ort des Versagens, der Beschämung und Entmutigung
- Unterricht wird mit Scheitern verbunden

sowie damit einhergehende Entbehrungen in den Grundbedürfnissen

- nach Anerkennung, Sicherheit und Schutz, Bindung und Zugehörigkeit, Mitgestaltung und Selbstverwirklichung

Abwehrmechanismen (sich selbst schützen müssen)	Pädagogisches Handeln (persönliche Betroffenheit überwinden)
<p>Projektion: „Sie sind blöd!“</p> <p>Aus der Sorge oder Erfahrung, unzulänglich oder unfähig zu sein, schützt sich der Lernende, indem er der Lehrkraft das Versagen zuschiebt, wenn er eine Anforderung nicht erfüllen kann.</p>	<p>Umlenkung:</p> <p>Die Zuschreibung wird nicht kommentiert, sondern eine Aufgabe oder Tätigkeit angeboten, die den Lernenden entlastet oder die er bewältigen kann.</p>
<p>Verleugnung: „Na und, will ich sowieso nicht!“</p> <p>Es wird ignoriert, was zum Konflikt geführt hat und die unangenehme Folge wird abgewehrt.</p>	<p>Machtkampf vermeiden.</p> <p>Strafen sind wirkungslos.</p> <p>Es werden „Erst-Dann“-Abläufe angeboten: Erst wird diese Arbeit beendet und dann können wir/kannst Du....</p> <p>Auswahl an Aktivitäten anbieten: Du kannst entscheiden, ob Du dies oder jenes tust bevor...</p>
<p>Regression: „Ich kann das sowieso nicht!“</p> <p>Rückzug: „Ich will nicht!“</p> <p>Schützt vor dem Erleben von Unfähigkeit</p>	<p>Entlastung:</p> <p>Es werden verschiedene (leicht zu bewältigende) Aufgaben angeboten, aus denen sich der Lernende etwas auswählen kann.</p> <p>Gelingt es dennoch noch nicht, spiegeln wir die Anstrengungsbereitschaft.</p>
<p>Verschiebung: „Ich schlage einen Schwächeren ohne ersichtlichen Grund oder zerstöre etwas!“</p> <p>Wenn sich Lernende nicht gegen vielfältige entmutigende, beschämende oder sonstige Gewalthandlungen wehren können, werden Aggressionen angesammelt, die sich dort entladen, wo der Lernende keine Gegenwehr befürchten muss.</p>	<p>Umlenkung:</p> <p>Es werden positiv besetzte Situationen und Erfahrungen benötigt, um Sicherheit in Beziehungen aufbauen zu können.</p> <p>Ermutigung</p> <p>Interessen und Fähigkeiten des Lernenden werden berücksichtigt, damit dieser sich als wertvoll erleben kann.</p> <p>Selbstbemächtigung:</p> <p>Vorbildhaft werden in der Klasse Strategien zur Kontrolle heftiger Gefühle erarbeitet.</p>

Klassekinderspiel

Spielerisch Verhaltensregeln lernen in der Grundschule

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
26111 Oldenburg
E-Mail: c.hillenbrand@uni-oldenburg.de

Zielsetzung

Leitziel ist die Reduzierung von Unterrichtsstörungen und damit die Verbesserung des Klassen- und Unterrichtsklimas.

Teilziele sind:

- Reduzierung von Unterrichts- und Aufmerksamkeitsstörungen,
- Verringerung aggressiven Verhaltens,
- Erhöhung erwünschten Schülerverhaltens,
- Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhaltens und dadurch einen Gewinn an Lernzeit,
- Verbesserung des Klassenklimas und Stärkung des sozialen Gruppengefüges,
- langfristige Verringerung psychosomatischer und dissozialer Störungen.

Zielgruppe

Das „KlasseKinderSpiel“ ist eine universelle Präventionsmaßnahme und soll damit grundsätzlich alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse erreichen. Im Fokus stehen dabei die Schülerinnen und Schüler mit einem eher auffälligen und unterrichtsstörenden Verhalten. Das „KlasseKinderSpiel“ kann in der Primarstufe eingesetzt werden. Es gibt auch Berichte über den Einsatz in der Vorschule. Ab Klasse 5 eignet sich das modifizierte KlasseTeamSpiel.

Inhalte und Methodik

Das „KlasseKinderSpiel“ ist als Gruppenkontingenzverfahren konzipiert. In der klassischen Version werden die Regeln, an die sich die Kinder während der Spielphase halten müssen und auch konkrete Regelverstöße gemeinsam besprochen und in der Klasse sichtbar angebracht. Dann wird die Klasse durch die Lehrkraft in zwei oder besser drei möglichst „homogene“ Teams aufgeteilt, die sich selbst einen Namen geben können. Die Teamzusammenstellung kann im Laufe der Zeit variieren. In der Phase des Spiels werden die Fouls eines Teammitglieds von der Lehrkraft sichtbar z.B. an der Tafel notiert. Die Gruppe, die nach Ende des Spiels unter der Anzahl festgelegter Fouls (meistens 5) bleibt, erhält eine Belohnung. Es kann eine Stunden- Tages- und/oder Wochenbelohnung geben. Die Art der Belohnung ist der Lehrkraft überlassen.

Rahmenbedingungen

Zu Beginn wird das Spiel ca. einmal am Tag 10 bis 15 Minuten gespielt und dabei stets angekündigt. Start und Ende kann mit einem akustischen Signal versehen werden. Entsteht Vertrauen im Umgang mit dem Spiel kann a) die Spielhäufigkeit erhöht und b) irgendwann, ca. nach drei Monaten, verdeckt gespielt werden – das heißt, die Kinder wissen erst einmal nicht, ob gerade das „KlasseKinderSpiel“ läuft oder nicht. Sie erkennen es nur an den notierten Fouls an der Tafel.

Das „KlasseKinderSpiel“ kann alleinig von der Lehrkraft durchgeführt werden. Diese sollte möglichst an einer Schulung oder Fortbildung teilgenommen haben. Der Materialaufwand ist gering (Eieruhr, Plakat, Tafel, Belohnungen, Kennzeichen der Gruppen mit z.B. Tischfähnchen).

Schulungsangebote für MultiplikatorInnen in Schulen

Schulungen und Fortbildungen können durch die MitarbeiterInnen der Heilpädagogischen Akademie erfolgen (www.heilpaedagogische-akademie.de). Eine Schulung der Lehrkräfte vor Durchführung des „KlasseKinderSpiels“ wird empfohlen.

Evaluation

Das „KlasseKinderSpiel“ wurde international bisher häufig umfassend analysiert. In der jüngsten Metaanalyse von Bowman-Perrott und Kollegen aus dem Jahr 2015 erzielt es über 21 zusammengetragenen Studien eine sehr hohe Effektstärke von $d = 1,99$. Besonders wirksam ist das „KlasseKinderSpiel“ bei aggressiven Jungen (Petras et al., 2008; Poduska et al., 2008). Es zeigt auch langfristig bis ins Erwachsenenalter eine hohe Wirksamkeit, indem z.B. seltener Drogenprobleme vorliegen und weniger Gewaltdelikte zu verzeichnen sind (Kellam et al., 2014).

Das „KlasseKinderSpiel“ kann individuell variiert und an die Klasse angepasst werden. Entscheidend für die Wirksamkeit ist

- a) die durchdachte Einteilung der Gruppen
- b) die Transparenz der Regeln und der Fouls
- c) die konsequente Durchführung und
- d) angemessene Belohnungen.

Erfahrungsberichte, Verbreitung

Das „KlasseKinderSpiel“ wurde bisher in vielen verschiedenen Ländern der Welt (u.a. USA, Deutschland, Spanien, Belize oder die Niederlande) durchgeführt und evaluiert. In den USA und Canada läuft seit 1980 die bisher umfassendste Längsschnittstudie, das Baltimore Prevention Project, mit ca. 900 Schülerinnen und Schülern bzw. jetzt jungen Erwachsenen. Umfassende Ergebnisse gibt es unter:

www.jhsph.edu/research/centers-and-institutes/johns-hopkins-center-for-prevention-and-early-intervention/

In Deutschland haben wir das „KlasseKinderSpiel“ in Köln und das KlasseTeamSpiel in Köln und Oldenburg evaluiert. Die Publikation der Ergebnisse ist teilweise bereits erfolgt bzw. in Vorbereitung.

Reflexionsfragen zu Unterrichtsstörungen in meinem Unterricht

1. Beziehungsarbeit & Kommunikation

- Ich schenke positivem Verhalten mehr Aufmerksamkeit als Störungen.
- Ich gestalte Beziehung möglichst positiv (z. Bsp. durch Feedback und Ermutigung)
- Ich bleibe in Konflikten sachlich und trenne das Verhalten von der Person.
- Ich kenne die individuellen „Trigger“ meiner Schülerinnen und Schüler und versuche, diese zu umgehen.
- Ich nutze proaktive Strategien (z. Bsp. Feedback und Ermutigung), um Beziehungen positiv zu gestalten.
- Ich verwende Ich-Botschaften, um Konflikte zu klären und Grenzen aufzuzeigen.

2. Disziplin-Management

- Ich starte den Unterricht erst, wenn wirklich alle Schülerinnen und Schüler aufmerksam sind.
- Ich strukturiere die Übergänge (z. B. von Sitzkreis zu Einzelarbeit) klar durch Rituale und Routinen.
- Ich habe die Aktivitäten der Lerngruppe im Blick.
- Ich bemerke beginnende Unruhe meistens, bevor sie den Unterrichtfluss stört.
- Ich bewege mich im Raum und nutze meine physische Präsenz gezielt aus.
- Ich reagiere auf wiederkehrende Störungen mit proaktiven Strategien (z. Bsp. Signale, Gespräche, Erwartungen kommunizieren)

3. Unterricht

- Ich lege die Materialien so bereit, dass keine unnötigen Wartezeiten entstehen.
- Ich habe ein klares Stundenziel und kommuniziere dies mit den Schülerinnen und Schülern (Transparenz).
- Ich stelle die Bedeutsamkeit der Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler heraus.
- Ich gestalte meinen Unterricht so, dass die Schülerinnen und Schüler in allen Phasen immer wieder kognitiv aktiviert sind.
- Ich plane Unterricht so, dass alle Lernenden jederzeit einen klaren Auftrag haben.
- Ich nutze verschiedenen kooperative Lernformen.
- Meine Unterrichtsplanung beinhaltet gezielte Differenzierung mit konkreten Unterstützungs- und Förderangeboten.

Die „Eisberg-Analyse“

- Was kostet mich aktuell am meisten Kraft? (Symptome oben: Lärm, Reinrufen, Streit)
- Welcher Bereich „unter Wasser“ (z. Bsp. Regeln, Klarheit, Vorbereitung) könnte das Problem lindern?

Kollegiale Fallberatung

Methode: Schnelle Runde

Fallgeberin/Fallgeber berichtet, stellt anschließend eine Frage...

Alle Teilnehmenden antworten nacheinander:

- Jede nur einen Aspekt/eine Idee.
- Diese dürfen gut, schräg, fantastisch, naiv,... sein.
- Keine Rückfragen, Diskussionen
- Fallgeberin/Fallgeber schreibt mit.

Fallgeberin/Fallgeber nimmt die Gedanken mit, die für sie/ihn resonieren.

Eine Frage

Ich frage
mich...

Meine
Hypothese
ist...

Mein
Kompliment an dich
ist...

Ich an deiner
Stelle würde...

Mal angenommen X wollte
etwas verschlimmern, was
könnte er/sie tun?

Mal
angenommen...

Unterrichtsstörungen aus verschiedenen Perspektiven betrachten

»Immerzu spricht er ungefragt in die Klasse – was kann ich tun?«, fragen Lehrpersonen häufig in Fortbildungen zum Thema Unterrichtsstörung. Aber die erste Frage sollte lauten: Welcher Sinn steckt hinter diesem Verhalten? Und auch die emotionale Belastung der Lehrkraft spielt eine Rolle.

MARTINA HEHN-OLDIGES

In jeder Schulform kommt es vor, dass geplante Unterrichtsverläufe durch störende Verhaltensweisen von Lernenden unterbrochen werden und Lehrkräfte sich als dauerhaft belastet erfahren. Im Folgenden wird die Sicht auf Lernende als Verantwortliche für die Störung, die es zu disziplinieren gilt, relativiert. In Anlehnung an Lohmann wird von Unterrichtsstörungen gesprochen, wenn es zur Unterbrechung von Lehr-Lern-Prozessen kommt. »Die Störungen können von Schülern oder Lehrern verursacht oder von außen hereingetragen werden, z. B. laute Zwischenrufe, verbale oder physische Attacken, Herumläufen von Schülern; Hektik, Herumbrüllen oder Sarkasmus von Lehrern, Durchsagen, Baustellenlärm, Tiefflieger, plötzlicher Schneefall usw.« (Lohmann 2018, S. 13).

UNTERRICHT ALS SOZIALE SITUATION

Als Lehrkräfte tragen wir wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen bei, die sich in einer formalen und emotionalen Abhängigkeit von uns befinden. Sie sind darauf angewiesen, dass wir Vertrauen in sie als Persönlichkeit und in ihre Entwicklung setzen, unabhängig von den ihnen bisher zur Verfügung stehenden sozio-emotionalen Fähigkeiten. Wir sind verantwortlich für die Gestaltung lernförderlichen Unterrichts und für vorbildhafte haltgebende Interaktionen. Welche Verhaltensweisen wir als störend empfinden, wie wir sie deuten und welche Gefühle dadurch bei uns ausgelöst werden, basiert auch auf unseren individuellen Erwartungen und Erfahrungen und den damit

einhergehenden Denkmustern. So kann es sein, dass es uns nicht stört, wenn jemand hereinruft oder durch die Klasse läuft. Fühlen wir uns dadurch herausgefordert, reagieren wir mit hoher Anspannung, ermahnen und drohen. Aus diesem Grund ist es kaum möglich, rezepthaft zu handeln, wie dies in **Tabelle 1** beispielhaft veranschaulicht wird: Jede Deutung hat ihre Logik, kann aber auch eine Fehldeutung sein.

Alle Emotionen sowie Gedanken, die unter hohem Druck entstehen, sind nachvollziehbar. Individuelle, in unserer Persönlichkeit begründete (Re-)Aktionen können sich jedoch darauf auswirken, ob eine konflikthafte Situation eskaliert oder deeskaliert. Wir laufen Gefahr, in sogenannte Verhaltensfallen zu geraten, die souveränes und professionelles pädagogisches Handeln erschweren (Hehn-Oldiges 2021, S. 30 ff.). Ob und wie wir erworbenes Fachwissen anwenden, knüpft an unsere persönlichen Bindungsqualitäten (Baer/Koch 2020) sowie individuellen Denkmuster und bisherigen Handlungserfahrungen an. So lässt sich auch erklären, dass Absprachen in Kollegien zur Umsetzung von »Konsequenzen« nicht verlässlich eingehalten werden. Die handlungssteuernden Strukturen sind tief in unserer Persönlichkeit verwurzelt. Es bedarf daher der Wahrnehmung sowie der Selbstreflexion unserer Emotionen und Gedanken, um vom Wissen zum Regulieren emotional gesteuerter Handlungen zu kommen (Wahl 2013, S. 18 ff.). Eine solche »Impulskontrolle« erwarten wir letztendlich auch von den Lernenden. Durch eine gedankliche Vorwegnahme, wie z. B. in der Methode der »Szene-Stopp-Reaktion« (Wahl 2013,

Ein Beispiel: Schüler M steht plötzlich im Unterricht auf				
Mögliche Deutung	Mögliche Emotionen	Mögliche Gedanken	Mögliche Reaktion/Maßnahme	Mögliche Auswirkungen auf die Beziehungsdynamik
»M. will mich ärgern!«	Ärger, Wut, Angst, Hilflosigkeit, Überforderung	»Der soll das lassen!« »Nicht mit mir!«	Lehrerin A ermahnt sofort: »Setz dich sofort hin, sonst ...!«	Ermahnungen begünstigen Machtkämpfe, Drohungen belasten die Beziehung.
»M. braucht wohl Bewegung.«	Verständnis	»Ich muss ihm einen Ausblick geben!«	Lehrer C erinnert sachlich daran, dass in der nächsten Unterrichtsphase der Platz verlassen werden darf.	Eine Reflexion der Situation und der möglichen Bedarfe von Lernenden kann zu einer konstruktiven Lösung beitragen.
»Vielleicht ist das Unterrichtsangebot nicht passend?«	Verunsicherung, Verständnis	»Ich möchte verstehen, warum er jetzt aufsteht.«	Lehrer D fragt: »Du stehst auf, weil ...?«	Die Reflexion der Unterrichtsangebote bezieht die Perspektive des Lernenden mit ein. Das Interesse an einer gemeinsamen Lösung lädt zur Partizipation ein.
»M. nimmt meinen Unterricht nicht ernst!«	Gekränkt sein, Überforderung	»Dem muss mal wieder gezeigt werden, dass das nicht geht!«	Lehrerin E vergleicht: »Alle bleiben sitzen, nur du musst wieder ...« usw. »Kannst du dich nicht einmal richtig benehmen?«	Im Vergleich und Vorwurf findet eine Beschämung des Lernenden statt. Ermahnungen und Androhung von Sanktionen können eskalierend wirken.
Ihre Deutung	Ihre Emotionen	Ihre Gedanken	Ihre Reaktion	Ihre Dynamik

Tab. 1: Deutungen und ihre Logik

S. 69 ff.), kann das »Handeln unter Druck« zunehmend professionalisiert werden. In einem kollegialen Fachgespräch wird hier eine schwierige Situation vorweggenommen und dargestellt. Um die bisher weniger wirksamen Handlungsweisen zu verändern oder zu erweitern, wird an dieser Stelle die Szene gestoppt. Die Beteiligten tauschen sich auf der Grundlage ihrer handlungssteuernden Gefühle und Gedanken darüber aus, wie sie jeweils handeln würden. Die schwierige Situation kann so subjektbezogen bearbeitet werden. Gleichzeitig werden wirkungsvollere Problemlösestrategien entwickelt (► *Aktreaktionen*).

FEHLDEUTUNGEN UND MÖGLICHE FOLGEN

Deuten wir beispielsweise störendes Verhalten als »Provokation«, bewegen wir uns auf eine weitere Verhaltensfalle zu. In dieser Logik wird der Lernende als »oppositionell« handelnder Mensch häufig abgelehnt. Zitate aus Fortbildungsveranstaltungen lassen diesen Schluss zu: »Der macht mich wahnsinnig ... Ich ertrage *den* nicht ... Wie werde ich *den Deppen*

bloß wieder los?« Persönliche Betroffenheit und Ohnmachtsgefühle werden in diesen Äußerungen sichtbar und können in der Folge verletzend oder beschämende Interaktionen durch die Lehrkraft begünstigen. Im Sinne einer »Ethischen Pädagogik« (Prenzel 2020) gilt es, diese zu vermeiden (siehe dazu auch die zehn Leitlinien zur Ethik pädagogischer Beziehungen unter <https://paedagogische-beziehungen.eu/leitlinien/>).

Die Studie INTAKT – Soziale INTERAKTIONen in pädagogischen Arbeitsfeldern – zeigt, dass 25 Prozent der Äußerungen von Lehr- oder pädagogischen Fachkräften als verletzend eingeschätzt werden. In Konfliktsituationen wurden »destruktive Ermahnungen, destruktiver Kommentar (...) Spott, Ironie, Drohungen, Ausgrenzung (...) destruktive Strafe, negative Zuschreibung zum Kind« (Prenzel et al. 2017, S. 12) beobachtet. Bedauern wir verletzend oder beschämende Äußerungen, die uns im Affekt »herausrutschen«, kann es sein, dass dieser Verlust persönlicher Souveränität den »Störenden« angelastet wird: »Sie bringt mich eben ständig an meine Gren-

Online-Materialien

Die Online-Materialien zu diesem Beitrag wurden in der Praxis entwickelt, erprobt und zur Weitergabe in Fortbildungen und Beratungen überarbeitet:

- Entwicklungspädagogische Aspekte im Unterricht
- Ich-Botschaften
- Konfliktgespräche
- Wiedergutmachung
- Präventions- und Interventionsstrategien
- Akutreaktionen
- Bewältigungsstrategien



zen!« Die Zuschreibung eines »provokanten Verhaltens« führt dazu, dass dahinter verborgene Motive nicht ermittelt werden. Machtkampf und Disziplinierungen scheinen gerechtfertigt zu sein. Es kann zu Eskalationskreisläufen kommen, aus denen wir zunehmend resigniert herausgehen (Hehn-Oldiges 2021, S. 72 ff.) und die bis zur Ausschulung von Lernenden führen (Baumann/Bolz/Albers 2017, S. 117). Ein Weg aus solchen Verhaltensfällen führt über die »Trennung der Tat vom Täter«. Es wird unterschieden zwischen den Lernenden (mit dem Grundbedürfnis nach Zugehörigkeit) und dem gezeigten Verhalten (➤ *Bewältigungsstrategie*). Wir können die Beziehung aufrechterhalten, indem wir klarstellen: »Du bist mir/uns wichtig, aber was du tust, hat Folgen« (➤ *Akutreaktionen*). Auf dieser Basis kann auf der Sachebene über das problematische Verhalten und dessen Folgen verhandelt werden (Dinkmeyer Sr./McKay/Dinkmeyer Jr. 2011, S. 221 f.).

REGELN UND REGELVERLETZUNGEN

Mit der Einführung von Klassenregeln werden häufig Verstärker- oder Ermahnungssysteme zur Regulierung des Verhaltens empfohlen. Der Ausblick auf Belohnungen oder die Vermeidung von Sanktionen sollen Lernende dazu motivieren, die vereinbarten Regeln einzuhalten (extrinsische Motivation). Der Fokus liegt auf der Regelverletzung. Wer Regeln verletzt, erhält keine Belohnung oder wird ermahnt und sanktioniert. Aus welchen Gründen einzelne Lernende Regeln nicht einhalten können, wird oft nicht weiter hinterfragt. Insbesondere, wenn es einem Großteil der Lerngruppe gelingt und alle den Regeln zugestimmt haben. Die Deutung, dass es sich bei der Regelverletzung um eine gezielte »Unterrichtsstörung« handelt, führt dazu, dass mehr Zeit darauf verwendet wird, über noch härtere Konsequenzen als über mögliche Motive nachzudenken (Hehn-Oldiges/Ostermann 2020). Visualisierungen in Form von Strichlisten an der Tafel oder »Verhaltensampeln« machen das individuelle Versagen einzelner Lernender öffent-

lich (Datenschutz siehe Hehn-Oldiges 2022). Zeigen sie dennoch weiterhin regelverletzendes Verhalten, bestätigt sich die Erkenntnis, dass es nur eingestellt wird, solange der Strafreiz wirkt. Das System erweist sich nicht als nachhaltig wirksam, sondern steigert bei den sanktionierten Lernenden negative Gefühle wie Beschämung, Entmutigung, Verlust des Selbstwertgefühls bis hin zu Hass und Rache gegenüber allen anderen (Palmowski 2008, S. 132 ff.). Wir als Lehrkräfte geraten an unsere persönlichen Grenzen unter dem Druck, bei Regelverletzungen unabhängig vom Kontext des Entstehens ermahnen und sanktionieren zu müssen. Gleichzeitig erfahren wir die Begrenztheit dieses Vorgehens. Alternative Handlungsmöglichkeiten tragen dazu bei, die seelische Gesundheit aller Beteiligten zu erhalten (➤ *Prävention und Intervention*). So beinhaltet z. B. die Intervention ➤ *Wiedergutmachung*, dass derjenige Verantwortung für schädigendes oder verletzendes Verhalten übernimmt und sich gleichzeitig als konstruktiv handelnd in der Gemeinschaft erlebt. »Anders als eine Sanktion beinhaltet die Wiedergutmachung eine Geste gegenüber einer Person, die von den Auswirkungen betroffen ist, oder eine Geste, die der Gruppe zukommt« (Hehn-Oldiges 2021, S. 69). Wir als Lehrkräfte verlassen auf diese Weise kräftezehrende Machtkämpfe.

Innerhalb eines Konfliktes kann es sein, dass wir den Lernenden rückmelden möchten, wie wir das Verhalten empfinden. Bevor wir eine ➤ *Ich-Botschaft* abgeben, sollten wir bedenken, dass das Verhalten auf unsicheren Bindungen und einer noch nicht entwickelten Perspektivenübernahmefähigkeit beruhen kann. Ist es nicht gegen uns gerichtet, kann beim Lernenden ein Schuldgefühl entstehen. Emotionale Überforderung und weitere Versagenserfahrungen können die Folge sein. Befinden wir uns im Machtkampf mit entmutigten Lernenden, bieten wir ungewollt Angriffsfläche, wenn sie erfahren, wie sie uns persönlich treffen können (Hehn-Oldiges 2021, S. 65).

DIE PERSPEKTIVE DER LERNENDEN

In Anlehnung an Nolting (2017, S. 12 f.) wird davon ausgegangen, dass sich im Unterrichtsgeschehen »unvereinbare Wünsche« der daran Beteiligten als Störungen äußern und zu Konflikten führen können. Herausforderndes Verhalten wird als (Not-)Signal begriffen (Erich 2018, S. 8 ff.) und Möglichkeiten

Bedürfnis nach Bindung, Zugehörigkeit und Kommunikation

Bedürfnis nach Wertschätzung und Anerkennung

Bedürfnis nach Sicherheit und Regulation physiologischer Bedürfnisse

Bedürfnis nach Widerspruch/Rückzug



1 Entbehren in den Grundbedürfnissen und Bewältigungsstrategien

zur Partizipation angeboten. Ebenso wie beim Schriftspracherwerb werden beim Erwerb sozio-emotionaler Fähigkeiten Stufen ansteigender Komplexität durchlaufen (Hehn-Oldiges 2021, S. 83 ff.). Daher ist bei Gleichaltrigen auch hier grundsätzlich von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen auszugehen (Erich 2018; Largo 2022). Die Entwicklung kann durch Entbehren in den Grundbedürfnissen beeinträchtigt werden und zu seelischen Belastungen führen (siehe Abb. 1). Kinder und Jugendliche versuchen, nicht überwundene Entwicklungsängste durch herausfordernde Verhaltensweisen zu bewältigen. Erworbene Bindungsmuster können auf einen Mangel an Sicherheit in Beziehungen hinweisen, die immer wieder reproduziert werden. Vielfältige Wirkfaktoren sind zu berücksichtigen, durch die es Lernenden nur schwer gelingt, konstruktives Verhalten zu entwickeln (Hehn-Oldiges 2021, S. 114 ff.; Meyer/Tretter/Englisch 2020). Auf der Suche nach Zugehörigkeit kann es z. B. zu »irrtümlichen Zielen« kommen, denn Lernende entwickeln ihr Selbstbild im Spiegel der Erwachsenen und der Lerngruppe. Deren Reaktionen können die ihnen zugeschriebene Rolle verfestigen: »der Störer«, »die Fleißige«, »die Nervige«, »die Brave« usw. (Hehn-Oldiges 2021, S. 125 f.).

SITUATIONSANALYSE UND VERMUTUNGEN ZUM SUBJEKTIVEN SINN DES VERHALTENS

Ein Beispiel: S. wirft mit Papierkügelchen auf den Nachbarn. Trotz einer Ermahnung wirft sie weiter. Die anderen la-

chen. S. wird erneut ermahnt und darauf hingewiesen, dass sie beim nächsten Mal eine Zusatzaufgabe bekommt. S. hält kurz inne, wirft dann aber weiter. Die Lehrerin ist ratlos.

Das Heraustreten aus der Belastungssituation beginnt mit einer präzisen und sachlichen Beschreibung der Situation. Oft können wir hier bereits mögliche Zusammenhänge erkennen. Die (gemeinsame) Suche nach dem subjektiven Sinn führt uns zu unterschiedlichen Einschätzungen, die zu einer Umdeutung beitragen können. Anschließend können wir entscheiden, welcher Vermutung nachgegangen werden soll und welche pädagogischen Handlungen daraus folgen (Hehn-Oldiges 2021, S. 78 ff.). In Tabelle 2 auf Seite 30 wird dies beispielhaft dargestellt.

HALTGEBENDE STRUKTUREN UND INTERAKTIONEN IM UNTERRICHT

Die Beispiele in Tabelle 2 veranschaulichen unseren Anteil am Gelingen pädagogischer Beziehungen und an den Unterrichtsverläufen. Im Folgenden werden weitere präventive und interventive Maßnahmen beschrieben. Die grundsätzliche Botschaft lautet: »Du bist ein Teil unserer Gemeinschaft und gehörst dazu. Deinem Verhalten geben wir nicht nach. Gemeinsam arbeiten wir an einem guten sozialen Miteinander.«

Interaktionen, die auf Ermutigung und Zuversicht in die Entwicklung basieren, bieten Lernenden emotionalen Halt. Individuelle und erreichbare Ziele anstelle allgemeiner Regeln, bei deren Gelingen ein positives Feedback (Spiegeln) gegeben

Vermutungen zum subjektiven Sinn herausfordernden Verhaltens (erste Hypothesen)

1. Das herausfordernde Verhalten wird kurz und bewertungsfrei beschrieben.
2. Geäußerte Vermutungen (im Team) werden zunächst unkommentiert geäußert, notiert und erst zum Schluss ausgewertet.

Kurze sachliche Beschreibung des Verhaltens

Während eines Vortrags durch die Lehrkraft zu Beginn des Unterrichts nach der Pause beginnt S. Papierkügelchen auf den Nachbartisch zu werfen. Sie wird von der Lehrkraft ermahnt, lächelt diese an und beginnt nach wenigen Minuten erneut, Papierkügelchen zu werfen. Die anderen Lernenden lachen und werfen zurück.

Vermutungen	Auswertung und pädagogisches Handeln
A. zeigt das Verhalten, weil	Das folgt für uns daraus, darauf wollen wir achten, das wollen wir ändern/ausprobieren:
Lernende, die am Nachbartisch sitzen, sie in der Pause geärgert haben oder bei einer Aktivität nicht haben mitmachen lassen	<i>Intervention:</i> in einem klärenden Gespräch nach der Stunde mit S. über mögliche Probleme mit den anderen Lernenden am Nachbartisch sprechen. <i>Prävention:</i> mit der Klasse Möglichkeiten zur Konfliktbewältigung besprechen (Streitschlichter, Hilfe bei der Pausenaufsicht holen usw.). Vor der Pause daran erinnern.
sie sich nicht konzentrieren kann	<i>Intervention:</i> Eventuell ist sie müde oder hungrig (physischer Mangelzustand) oder sie steht unter seelischer Belastung. Beides kann sich auf die Konzentrationsfähigkeit auswirken. Wir bieten ihr Rückzugsmöglichkeiten an. <i>Prävention:</i> Eventuell erfordert der Vortrag eine hohe Konzentrationsfähigkeit, die von ihr noch nicht geleistet werden kann. Wir beobachten, in welchen Phasen des Unterrichts oder bei welchen Sozialformen oder Unterrichtsmethoden es ihr gelingt, sich über längere Zeiträume zu konzentrieren (Hehn-Oldiges 2021, S. 185).
sie nicht mehr zuhören kann und tätig sein möchte	<i>Intervention:</i> alternative Aufgabe, die zum Unterricht passt und selbsttätiges Handeln ermöglicht, anbieten. <i>Prävention:</i> Wir achten auf kurze Inputs und aktivierende Methoden. Eventuell benötigt sie Klarheit über den Verlauf und die an sie gestellten Erwartungen (Hehn-Oldiges 2021, S. 180).
sie das Thema nicht interessiert	<i>Intervention:</i> alternative Angebote, wie ein Beitrag für den Unterricht geleistet werden könnte zu einem ähnlichen Thema. <i>Prävention:</i> offene Unterrichtsangebote, in denen unterschiedliche Themen oder Themenbereiche ausgewählt werden können.
sie zu dem Thema bereits viel weiß und sich langweilt (Unterforderung)	<i>Intervention:</i> S. einladen, sich mit ihrem Wissen einzubringen. <i>Prävention:</i> Wir ermitteln das Vorwissen unter den Lernenden und beziehen sie in Vorträge zum Thema ein.
sie in dem Fach häufig nicht mitkommt (Überforderung) und sich nicht traut nachzufragen, wenn sie etwas nicht versteht (Angst vor Blöße) sie versucht, ihre Unfähigkeit zu vertuschen	<i>Intervention:</i> Differenzierte Lernangebote (z. B. Lerntheke) ermöglichen S., Materialien zu bearbeiten, die ihr Sicherheit geben. <i>Prävention:</i> Sie benötigt Angebote, wie sie aufkommende Fragen stellen kann oder Fachwissen vertiefen kann. Wir klären die Lernvoraussetzungen und welche Unterstützung die Schülerin benötigt. Auswahl an Materialien und/oder Arbeitsformen anbieten, die Erfolge ermöglichen.
sie Spaß daran hat, wenn die anderen über ihr Tun lachen sie Anerkennung sucht und glaubt, nur so dazuzugehören	<i>Intervention:</i> Ressourcenorientierung: Wir spiegeln S., wenn sie konstruktiv mitarbeitet. <i>Prävention:</i> Wir betrachten, welche Stärken S. hat und über welche Fähigkeiten sie verfügt und wie diese im Klassengeschehen eingebracht werden können. Wir finden Möglichkeiten zur Mitgestaltung, um S. Anerkennung für konstruktive Mitarbeit geben zu können.

Tab. 2: Vermutungen zum subjektiven Sinn

werden kann, ermöglichen Erfolgserlebnisse (► *Prävention und Intervention*). Umlenken, Handlungsalternativen anbieten und professionell geführte Gespräche tragen dazu bei, gemeinsam mit den Lernenden ihre Motive zu ergründen. ► *Konfliktgespräche* unter Druck sind zu vermeiden. Respektvolles Interesse und Anregungen zur Selbstbemächtigung von Gefühlen

sowie die gemeinsame Entwicklung von alternativen Handlungsmöglichkeiten geben eine konstruktive Orientierung. Emotional verunsicherte Lernende sind auf eine Lernumgebung angewiesen, die ihnen Verlässlichkeit, Sicherheit und Klarheit darüber bietet: Was ist in welcher Weise, mit wem, wo, wann und wie lange zu bearbeiten? Haltgebende Struktu-

ren und Partizipation können konstruktive Mitarbeit ermöglichen und Lernende ermutigen, ihr Lernen subjektiv sinnvoll mitzugestalten (Hehn-Oldiges 2020, S. 41 ff.). Eine allgemeine methodische und inhaltliche Reflexion des Unterrichtsgeschehens kann zu weiteren Erkenntnissen diesbezüglich führen. Werden die bisher erworbenen sozio-emotionalen Fähigkeiten entwicklungsorientiert betrachtet, sind ► *entwicklungspädagogische Aspekte* bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Lernende, die sich als schulversagend erleben und dies z. B. durch Machtkämpfe mit Lehrkräften zu kompensieren versuchen, benötigen positive Lernerfahrungen. Freude und Erfolg beim Lernen gelingt eher über Interessen und Stärken und bei Aufgaben, die sicher bewältigt werden können (Erich 2018, S. 14 ff.). So kann Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufgebaut werden. Dies ist Voraussetzung dafür, in Gruppen emotional sicher und erfolgreich handeln und lernen zu können. Anerkennung über Beiträge zu persönlich wichtigen Themen können das Zugehörigkeitsgefühl unterstützen.

ABSCHLIESSENDE REFLEXION

Die in diesem Beitrag vorgestellten theoriebasierten Zugänge wurden von der Autorin und Kolleg:innen in der Praxis erprobt und als nachhaltig wirksam erfahren. Der veränderte Blick auf die persönlichen Einstellungen sowie auf die Motive der Lernenden für ihr Verhalten wurden als förderlich eingeschätzt. Die Reflexion des gesamten Unterrichtsgeschehens trug zu wertvollen Erkenntnissen hinsichtlich dessen Bedeutung für die Verringerung herausfordernder Verhaltensweisen bei. Die für strukturierte kollegiale Fachgespräche (Hehn-Oldiges 2021, S. 165 ff.) verwendete Zeit konnte für die Entwicklung wirksamer Lösungsansätze genutzt werden und führte zunehmend aus der emotionalen Belastung heraus. ◆

MARTINA HEHN-OLDIGES, Förder-
schullehrerin i. R., Fortbildnerin und
Fachautorin zum Thema »Herausfordern-
des Verhalten«, Externe Referentin an der
Arbeitsstelle für Diversität, Goethe-Univer-
sität Frankfurt.

✉ hehn-oldiges@em.uni-frankfurt.de

LITERATUR

- Baer, U./Koch, K. (2020): Handbuch Pädagogische Beziehungskompetenz. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Baumann, M./Bolz, T./Albers, V. (2017): »Systemsprenger« in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Dinkmeyer, D. Sr./McKay, G./Dinkmeyer, D. Jr. (2011): STEP – Das Buch für Lehrer/innen – wertschätzend und professionell den Schulalltag gestalten. Weinheim: Beltz.
- Dosch, A./Grabe, E. (2014): Die Wiedergutmachungs-Kartei. Berlin: Verlag an der Ruhr (Grundschule).
- Erich, R. (2018): Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten gezielt fördern – Das Programm der Entwicklungstherapie/Entwicklungs-pädagogik. Stuttgart: Raabe.
- Hehn-Oldiges, M. (2018): Vorbildhafte Strategien pädagogischer Fachkräfte im Dialog. Referat im Rahmen des Fachcolloquiums »Wie lernen Kinder und Jugendliche Selbstachtung und Anerkennung der Anderen«; Reckahn, 9.6.2018. paedagogische-beziehungen.eu/596-2/
- Hehn-Oldiges, M./Ostermann, B. (2020): Ampeln und andere Ermahnungssysteme – problematische Strategien zur Erziehung. paedagogische-beziehungen.eu/ampeln-und-andere-ermahnungssysteme-problematische-strategien-zur-erziehung/
- Hehn-Oldiges, M. (2021): Wege aus Verhaltensfallen. Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen. Weinheim: Beltz.
- Hehn-Oldiges, M. (2022): Die »Verhaltensampel« aus kinderrechtlicher Sicht. *Grundschule aktuell* (3), S. 14-16.
- Largo, R. (2022): Kinderjahre. München: Piper.
- Lemme, M./Körner, B. (2018): »Neue Autorität« in der Schule. 3. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.
- Meyer, B. E./Tretter, T./Englisch, U. (2020): Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen. 2. erweiterte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Nolting, H.-P. (2017): Störungen in der Schulklasse. 14. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Palmowski, W. (2008): Anders handeln. Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. 5. Auflage. Dortmund: Borgmann.
- Prenzel, A. (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim: Beltz.
- Prenzel, A./Heinzel, F./Reitz, S./Winklhofer, U. (2017): Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Rochow-Edition. https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2021/04/ReckahnerReflexionenBroschuere_2021.pdf
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017): Rochow-Akademie: Reckahn. Abruf unter: paedagogische-beziehungen.eu
- Schiermeyer-Reichl, I. (2021): Neue Autorität in der Grundschule. 2. Auflage. Hamburg: Persen.
- Wahl, Diethelm (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

SCHULRECHTLICHE Aufgabe



1. Lesen Sie §25 im Schulgesetz und markieren Sie wichtige Stellen.
2. Füllen Sie die untere Tabelle als Merkhilfe aus.

Pädagogische Maßnahmen	Ordnungsmaßnahmen
Welche Aufgaben hat hier die Klassenkonferenz?	