

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, Herumlaufen 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 (► *Akutreaktionen*).

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 Entbehrungen 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 Entbehrungen 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./Englich, 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.
- Prengel, A. (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim: Beltz.
- Prengel, 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.