

Martina Hehn-Oldiges, Britta Ostermann:

# Ampeln und andere Ermahnungssysteme - problematische Strategien zur Erziehung

*Zurzeit kann beobachtet werden, dass in der pädagogischen Praxis vermehrt „Ampel- oder Verstärkersysteme“ als Methode zur Regulierung des Arbeits- und Sozialverhaltens eingesetzt werden. Den Verfasserinnen sind Kindertagesstätten und Schulen bekannt, in denen sich Teams und Kollegien darauf einigen oder dazu verpflichten, derartige Ermahnungssysteme zu verwenden. Dies ist nachvollziehbar, da es die Bemühungen zeigt, herausforderndem Verhalten zu begegnen, wenn andere Maßnahmen nicht erfolgreich zu sein scheinen. In diesem Beitrag werden beispielhaft häufig anzutreffende Ermahnungssysteme dargestellt, deren Ziele und Wirkungen kritisch beleuchtet sowie mögliche Grenzen und Gefahren für den Erwerb eines Regelverständnisses beschrieben. Das Dilemma der Nutzung von Sanktionierungen für pädagogische Beziehungen wird dabei besonders betrachtet. Der Beitrag endet mit Anregungen für den pädagogischen Alltag und mit Vorschlägen dazu, welche Alternativen zu Ermahnungen, Strafen und Sanktionen genutzt werden können. Es wird erläutert, in welchen Zusammenhängen Verstärkersysteme (ohne Sanktionen) kurzfristig eingesetzt werden können und was dabei zu beachten ist.*

1	Einleitung	2
2	Ampel- oder Wetterkarten, Sternchen oder Smileys zur Vermeidung von Regelverletzungen?	2
3	Zur Bedeutung und Vermittlung von Regeln im Erziehungsprozess	3
4	Zur Problematik von Ermahnungs- und Verstärkersystemen als Erziehungsmittel	4
5	Gründe und Ursachen für Regelverletzungen	7
6	Zur Ethik pädagogischer Beziehungen – Anerkennung und Ermutigung statt Ermahnungen	7
7	Anregungen für die pädagogische Praxis	9
8	Fazit	14
	Literatur:	15

Zitationsvorschlag:

Hehn-Oldiges, M. & Ostermann, B. (2020):

Ampeln und andere Ermahnungssysteme – problematische Strategien zur Erziehung. Abrufbar unter:  
<http://paedagogische-beziehungen.eu/ampeln-und-andere-ermahnungssysteme-problematische-strategien-zur-erziehung/>

## 1 Einleitung

Um friedlich miteinander lernen und leben zu können, werden in Kindertageseinrichtungen und Schulen Regeln des Zusammenlebens entweder gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen erarbeitet oder von den Erwachsenen vorgegeben. Ziel ist es, dass die Heranwachsenden den Sinn der Regeln einsehen und lernen, diese immer besser einzuhalten. Da es sich um langfristige Lernprozesse handelt, gehören Regelverletzungen und Herausforderungen im Bereich des sozialen Zusammenlebens zum pädagogischen Alltag dazu. Auch in inklusiven Lerngruppen bringen Kinder und Jugendliche unterschiedlich entwickelte kognitive und/oder sozio-emotionale Fähigkeiten mit, die es ihnen ermöglichen oder erschweren, soziale Regeln zu verstehen oder zu befolgen. In manchen Situationen gelten bestimmte Kinder oder Jugendliche als auffällig, weil wahrgenommen wird, dass sie öfter Regeln verletzen, während es anderen gelingt, diese einzuhalten. Häufig entscheiden dann Teams und Kollegien, bestimmte regulierende Maßnahmen zu ergreifen, um das Einhalten der Regeln zu erreichen. Dazu werden häufig unterschiedliche Ermahnungssysteme sowie -skalen genutzt, die Sanktionen beinhalten.

## 2 Ampel- oder Wetterkarten, Sternchen oder Smileys zur Vermeidung von Regelverletzungen?

In Klassen- oder Gruppenräumen finden sich häufig an Ampeln oder Wetterkarten orientierte Ermahnungsskalen (s. Abb. 1), Strichlisten (Abb. 2) oder Verstärkersysteme, bei denen Tokens in Form von Sternchen, Punkten oder Smiley-Symbolen für erwünschtes Verhalten (grüner, lächelnder Smiley) oder unerwünschtes Verhalten (roter, besorgter Smiley) abgebildet und gesammelt werden (s. Abb. 3).



Abbildung 1 Hehn-Oldiges

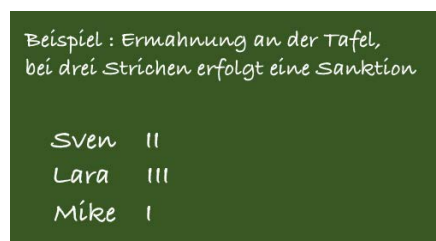


Abbildung 2 Hehn-Oldiges



Abbildung 3 Hehn-Oldiges

Ampeln können drei- bis mehrfarbig sein. Klassisch ist die Anordnung grün - gelb - rot, es gibt jedoch Erweiterungen, wie grün – gelb – orange - rot - schwarz. Häufig sind sie mit Smileys versehen, die fröhlich, neutral oder besorgt schauen, um den Farben noch Nachdruck zu verleihen. Auch die Wetterkarte kann weitere Zwischenstufen beinhalten.

Auf der jeweiligen Skala werden Fotos oder Namen der Kinder oder Jugendlichen angebracht, um ihnen sowie der Gruppe zu visualisieren, wie ihr Arbeits- oder Sozialverhalten im aktuellen Gruppengeschehen oder Unterricht bewertet wird. Sie zeigt an, wer die Anforderungen erfüllt oder nicht. Es folgen auf der Grundlage der Bewertungen durch die Lehr- oder pädagogischen Fachkräfte Belohnungen oder Sanktionen, um dadurch zum Einhalten der Verhaltensregeln zu motivieren. „Wenn du fünf Sternchen/grüne Smileys hast, darfst Du etwas aus der Belohnungskiste nehmen.“ oder: „Du hast fünf rote Smileys, also darfst du nicht mit auf unseren Ausflug, denn du hältst dich nicht an die Regeln.“. Auch die als motivierend eingeschätzten Verstärkersysteme können von den Lernenden, die das erwünschte Token nicht erreichen, als Sanktion erlebt werden und führen nicht zwangsläufig zur Einsicht in die Bedeutung von Regeln.

In beiden Systemen ist für alle fortwährend sichtbar, wem es schwerfällt, sich an die Regeln zu halten. Es gibt Ratgeber und (z.T. im Internet zugängliche) Schulkonzepte, in denen Lehrpersonen solche Maßnahmen zum Umgang mit regelverletzendem Verhalten vorgestellt werden (s. Beispiel auf dieser Seite). Lehrmittelvertriebe bieten komplette Sätze mit Zubehör (Ampelvorlagen, Wäscheklammern zum Beschriften mit Namen, Tabellen für Sternchen oder Smiley-Sammlungen) an. Mit Sternchen- oder Ampelsystemen verbindet sich somit mittlerweile auch ein Geschäftsmodell. Die theoretischen, in Behaviorismus und psychologischer Verhaltensmodifikation wurzelnden

Grundlagen dieser Konzepte werden in Kollegien oder Teams häufig nicht zum Thema gemacht. Zur fundierten Nutzung (positiver) Verstärkersysteme bietet z.B. Palmowski (2008, S. 109ff.) eine gute Orientierung. Ohne eine theoretisch basierte Auseinandersetzung mit Wirkmechanismen verhaltensmodifikatorischer Konzepte kann es bei der unreflektierten Anwendung zu pädagogisch bedenklichen Effekten kommen. Das folgende Beispiel steht für derartige oberflächliche und wissenschaftlich nicht fundierte Anregungen zur Handhabung von Ermahnungssystemen.

„Es gibt hier verschiedene Möglichkeiten, den Schülerinnen und Schülern ihren momentanen Stand auf der Ermahnungsskala' zu verdeutlichen

- **Rote und gelbe Karten:** Bei der ersten Ermahnung erhält der Betreffende eine gelbe Karte, bei der zweiten eine rotgelbgestreifte und bei der dritten folgt die rote Karte, die Zusatzarbeit bedeutet.
- **Wetterkarten:** Die störende Schülerin bzw. der störende Schüler wandert nach jeder Ermahnung eine Wetterlage weiter und steuert im negativen Fall direkt auf eine „Schlechtwetterfront“ zu (Sonne, Regen, Gewitter). Am Ende folgt das Unwetter, d.h. eine Strafe.
- **Steine:** Die Schülerinnen und Schüler erhalten eine verabredete Anzahl an Steinen. Für jedes Fehlverhalten müssen sie einen Stein abgeben. Wenn der letzte Stein weg ist, folgt eine Zusatzaufgabe.
- **Strichliste:** An der Tafel werden die Namen der störenden Schülerinnen und Schüler namentlich festgehalten und bekommen für jede Störung einen Strich. Nach einer festgelegten Zahl an Strichen, bekommen Sie eine Zusatzaufgabe.

Manche Kollegen handhaben es auch so, dass nur derjenige mit der höchsten Anzahl an Strichen am Ende des Vormittages mit einer Strafe rechnen muss.“ (Schmolik, o.J.)

<https://www.forrefs.de/grundschule/unterricht/unterricht-halten/unterrichtsstoerungen/umgang-mit-unterrichtsstoerungen-gewusst-wie.html>

Wer regelverletzende Verhaltensweisen zeigt, muss nach diesem Konzept ermahnt oder bestraft werden. Obwohl (auch von Schmolik) durchaus darauf hingewiesen wird, dass es auch Ursachen in der Unterrichtsgestaltung, der Lehrperson und deren Handeln sowie äußere Faktoren für sogenannte „Disziplinstörungen“ geben kann, basiert das Ampel- oder Ermahnungssystem von vorne herein auf der Annahme, dass Lernende als Regeln verletzende Personen zu ermitteln und zu bezeichnen sind. Ampeln, auf denen didaktische Fehler, schlechte Unterrichtsvorbereitung, Baulärm oder zu niedriger Sauerstoffgehalt im Raum angezeigt werden könnten, sind nicht zu finden.

Der Erfolg von Ermahnungssystemen liegt vermutlich in ihrer vermeintlich „einfachen“ Anwendung. Die Wirkung von Ermahnungen oder Androhung von Sanktionen kann kurzfristig zu einer Entspannung von Konfliktsituationen führen. Wenn aber Lernende trotz mehrmals durchgeführter Sanktionen weiterhin das regelverletzende Verhalten zeigen, ist daraus zu schließen, dass diese Maßnahmen nicht zum nachhaltigen Aufbau erwünschter Verhaltensweisen geeignet sind (vgl. Palmowski 2008, S. 97ff.).

### 3 Zur Bedeutung und Vermittlung von Regeln im Erziehungsprozess

Regeln, die der Orientierung für faires und friedliches Miteinander dienen (vgl. Erich 2018, S. 123), sind für menschliche Gemeinschaften aller Art, auch für Kindergärten und Schulen unverzichtbar. Sie ermöglichen Kooperation und schützen die Integrität von Menschen und von Prozessen. Bildungsinstitutionen aller Art haben den Auftrag, grundlegende Regeln des Miteinanders zu vermitteln. Es bleibt eine lebenslange Aufgabe, sich mit Vereinbarungen zum Zusammenleben auseinanderzusetzen.

Für die Stärkung von sozialen Regeln in einer Bildungseinrichtung ist es förderlich, dass alle verantwortlichen Erwachsenen gemeinsam an der Vermittlung von Regeln arbeiten und möglichst einheitlich mit Regelverletzungen umgehen. Darüber, welche Verhaltensweisen (Phänomene) von wem als Regelverletzungen gedeutet werden, welche Ursachen vermutet und welche Konsequenzen ergriffen werden, sollte in Teams und Kollegien kontinuierlich verhandelt werden. Denn es besteht die Gefahr, dass Regeln sehr unterschiedlich aufgefasst und begründet werden, sowohl wegen der Interpretationsbreite von Regeln als auch aufgrund persönlicher Einstellungen und individueller emotionaler Erfahrungen der Deutenden.

Damit sie den Sinn und die Notwendigkeit von Regeln erfassen können, ist es hilfreich, Kinder und Jugendliche (entsprechend ihrer kognitiven und sozio-emotionalen Entwicklung) zunehmend in die Regelbildung einzubeziehen. So können sie erkennen, dass Regeln gebildet, verstanden und verändert werden können. Aber auch wenn Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung von Regeln des Zusammenlebens einbezogen werden und diesen zustimmen, schließt das nicht aus, dass ihnen in bestimmten Situationen das Einhalten der Regeln nicht oder nur schwer möglich ist. Eine Einsicht in die Notwendigkeit allgemeiner Regeln entwickelt sich vom frühen Kindesalter an. Im Kindergarten und Grundschulalter sind Regeln bekannt und können oft auch benannt werden, sind aber kognitiv und emotional noch wenig gefestigt. Es wird sich weitgehend an den Erwartungen und Handlungen der Bezugspersonen orientiert. Eigene Vorhaben oder Bedürfnisse stehen zunächst im Vordergrund. Die Fähigkeiten, sich in andere hineinzusetzen, andere Perspektiven einzunehmen oder allgemeingültige Regelvereinbarungen einzusehen und umzusetzen, entwickeln sich erst zunehmend bis zum Ende des Grundschulalters (vgl. Lerch 2003). Bei der Vermittlung von Regeln und Verhaltenserwartungen ist zu berücksichtigen, dass es bei Kindern und Jugendlichen mit Entwicklungsverzögerungen und/oder seelischen Belastungen zu Überforderung kommen kann. Findet eine Überforderung statt, kann zu deren Vermeidung von den Betroffenen möglicherweise herausforderndes Verhalten gezeigt werden. Wird dies dann nur auf der Erscheinungsebene als Regelverletzung wahrgenommen, beginnt ein Eskalationskreislauf.

*Ein Beispiel: Michael ist 10 Jahre alt. Während des Unterrichts steht er auf und läuft durch den Raum. Die Lehrerin ermahnt ihn. Im Vorbeigehen schlägt er mit der Hand auf Lisas Kopf. Die Lehrkraft belehrt ihn darüber, dass er das zu unterlassen habe und hängt sein Foto zur roten Ampel, wie es vorher im Gespräch über die Regeln vereinbart wurde und erinnert ihn daran, dass er nun in der Pause nicht hinausgehen darf. Michael haut daraufhin Lisa noch einmal...*

Zu berücksichtigen ist hier: Die Anleitung durch die Lehrerin entspricht nicht Michaels basalen kognitiven Fähigkeiten. In seinem Sprachverständnis verfügt Michael bisher erst über die Schlüsselwortstrategie (vgl. Hachul & Schönauer-Schneider 2016, S. 23f.). Aus entwicklungspsychologischer Sicht könnte man sagen, dass diese Strategie dem Entwicklungsalter eines Kleinkindes entspricht. D.h., bei der Erklärung von Regeln und Abläufen versteht Michael einzelne Schlüsselwörter, aber noch keine komplexen Erläuterungen oder Wenn-Dann-Zusammenhänge, wie z.B.: „Wenn Du andere schlägst, kommst Du auf ‚rot‘ und darfst nachher in der Pause nicht mit den anderen hinausgehen“. Sein Impuls, während des Unterrichts aufzustehen und herumzulaufen kann z.B. daraus resultieren, dass er dem Unterricht nicht folgen kann. Die Ermahnung der Lehrerin empfindet er vielleicht als ungerecht und er entlädt diese emotionale Belastung, indem er Lisa schlägt. Die Lehrerin muss nun die Sanktion einhalten. Michael wird sein Verhalten vielleicht kurzfristig einstellen, um ‚rot‘ zu vermeiden. Er wird es vermutlich aber nicht aufgeben können, da er den Handlungskontext nicht verstehen kann und diese Ursache der Regelverletzung durch die verantwortlichen Erwachsenen nicht analysiert wird.

## 4 Zur Problematik von Ermahnungs- und Verstärkersystemen als Erziehungsmittel

Bei der Erfüllung des gesellschaftlichen Doppelauftrags, Kinder und Jugendliche mit allgemein anerkannten Regeln vertraut sowie deren Sinn und Notwendigkeit nachvollziehbar und verstehbar zu machen, achten Lehr- und pädagogische Fachkräfte auf deren Einhaltung auch bis zu dem Punkt, an dem sie mithilfe von Macht (zum Schutze Einzelner oder der Gemeinschaft) durchgesetzt werden müssen.

Werden mit den Regeln gleichzeitig Ermahnungssysteme zur Sicherung der Einhaltung dieser Regeln genutzt, wird der Fokus bereits auf die Regelverletzung gerichtet. Die Sinnhaftigkeit der Regeln kann dadurch in den Hintergrund treten, wenn vorausgesetzt wird, dass das Bewertungssystem durchschaut werden kann und selbstwirksam ist. Wird gezeigtes Verhalten einzelner als regelverletzend gedeutet und bewertet, wird eine dem Ermahnungssystem

entsprechende Reaktion, Konsequenz oder Sanktion durch die Lehrperson eingefordert. Mögliche Ursachen für die Regelverletzungen werden häufig nicht differenziert ermittelt.

Nimmt die Lehr- oder pädagogische Fachkraft das regelverletzende Verhalten als Affront ihr persönlich gegenüber wahr, kann die emotionale Betroffenheit die Deutung und Bewertung beeinflussen. Fühlt sie sich durch das Verhalten in ihrer Führungsaufgabe (innerhalb der Gruppe, Klasse, Einrichtung oder Schule) bedroht, kann sich auch dies dahingehend auswirken, indem es zu einer besonderen Härte der Sanktion kommt, um die Machtverhältnisse (auch für die Gruppe) zu demonstrieren. Das in pädagogischen Arbeitsfeldern verbreitete Machtprinzip (z.B. „Lassen Sie Ihre Schüler nie die Oberhand gewinnen!“ vgl. Singer 2009, S. 222 ff.) kann die Einstellung fördern, Sanktionen androhen und durchführen zu müssen. Singer beschreibt die Problematik, die darin besteht, dass die Machtausübenden selbst leiden können, wenn sie sich in Konfliktsituationen hilflos fühlen und meinen, deshalb zu Strafen greifen zu müssen (Singer 2009, S. 223 f.).

Werden Sanktionen angedroht, wird vorausgesetzt, dass die Kinder und Jugendlichen die Deutung und Bewertung ihrer Verhaltensweisen sowie die Art der Sanktion durch die professionellen Bezugspersonen mitvollziehen können. Im pädagogischen Alltag gibt es z.B. Aussagen wie: „Ich setze dich jetzt auf Rot! Du weißt schon, warum!“. Es ist gerade für Kinder und Jugendliche mit herausforderndem Verhalten nicht immer nachvollziehbar, welche ihrer Handlungsweisen negativ bewertet werden. So besteht die Gefahr, dass sie sich ungerecht behandelt fühlen und die Situation eskaliert.

Stehen bei regelverletzendem Verhalten Ermahnung und Sanktionen als Regulierungsinstrumente zur Verfügung, dient die Lerngruppe dabei als zusätzliche Kontrollinstanz, die darauf achtet, dass Mitlernende „richtig“ (z.B. in die jeweilige Ampelfarbe) eingeordnet, ermahnt und bestraft werden. Dies steigert den Druck auf die Lehr- oder pädagogischen Fachkraft, jedes Verhalten unabhängig vom Kontext des Entstehens, regulieren zu müssen. Das Prinzip der Öffentlichkeit zeigt den Ermahnungsgrad, der einzelnen Kindern oder Jugendlichen zugeteilt wurde. Klammern mit Fotos oder Namen werden bei Regelverletzungen von „grün“ auf „gelb“ und im weiteren Verlauf auf „rot“ gesteckt und sollen so dem Lernenden sein Fehlverhalten und seine Position aufzeigen sowie eine Selbstregulierung in Gang setzen. Wenn die Selbstregulierung Kindern und Jugendlichen dauerhaft nicht gelingt, kann davon ausgegangen werden, dass die Maßnahme nicht wirksam ist, da die Ursachen ihres Verhaltens nicht ausreichend erfasst wurden.

Die öffentliche Darstellung der Unzulänglichkeit im Hinblick auf ihr Arbeits- und Sozialverhalten ist als Beschämung anzusehen. Die Betroffenen werden bloßgestellt, ihr Augenmerk ist auf die Ampel oder die Sammelskala gerichtet, durch die sie offensichtlich als negativ bewertet werden. In der jeweiligen Gruppe werden sie als auf problematisches Verhalten reduziert dargestellt. Die so Hervorgehobenen erleben sich als abgelehnt, wertlos und unzulänglich.

Palmowski kristallisiert zusammenfassend folgende Wirkungen heraus, die Ermahnungsskalen oder das nicht Erhalten von positiven Verstärkern aufweisen können (vgl. Palmowski 2008, S. 132 f.):

- Die Analyse von Auslösern für das problematische Verhalten fehlt, das Verhalten wird kurzfristig unterdrückt. Es wird nichts Neues gelernt.
- Das problematische Verhalten wird nur solange gehemmt, wie der Strafreiz anhält, es wird aber nicht gelöscht.
- Die Aufmerksamkeit wird auf das Problemverhalten gelenkt, der Lernende wird von Bezugspersonen und Mitlernenden unter diesem Aspekt wahrgenommen. Die strafende Bezugsperson wird zum Modell für die Gruppe. Die Sichtbarkeit des eigenen Namens oder Fotos oder der fehlenden positiven Verstärker (Sternchen, grüne Smileys) festigen die Selbstwahrnehmung als „ich bin nicht gut genug“ oder „ich bin nicht so gut wie die anderen“ und können dadurch demütigend wirken, was wiederum zu verzweifelten Versuchen führen kann, sich dagegen zu wehren. Ist der Bestrafte erst einmal beim Gewitter angelangt oder steht er auf „Rot“, hat er oft nichts mehr zu verlieren. Die Enttäuschung kann zur Steigerung

des problematischen Verhaltens führen, das dann eine Ausgrenzung aus der Gruppe zur Folge haben kann oder auch den zeitweiligen Rückzug aus dem Kontakt.

- Die Selbstachtung des Bestraften wird vermindert. Vor allem auf frühen kognitiven und sozio-emotionalen Entwicklungsniveaus sowie in der Pubertät kann dies zu einer fatalen Wechselwirkung führen und die erlebte Herabsetzung geht einher mit dem Gefühl des Verlusts von Wertschätzung und Gemocht werden. Unsicherheit, Gehemmtheit, Veränderungsfurcht werden gestärkt, da an das Gestraft werden meist das Gefühl, nicht gemocht zu werden, gekoppelt ist und gespeichert wird. Die Beziehung zwischen Lehr- oder pädagogischer Fachkraft und den zu Erziehenden ist gefährdet. Die Angst vor Strafe führt kurzfristig zu angepassten Verhaltensweisen, um die Beziehung zu sichern, die Regelverletzung findet jedoch unmittelbar danach wieder statt. Wird dies beobachtet, ist es notwendig, zu prüfen, ob die Vermittlung von Regeln bei diesen Kindern oder Jugendlichen noch sehr am Anfang steht.
- Durch Strafen wird die allgemeine Lernfähigkeit eingeschränkt. Die emotionale Belastung überlagert die Fähigkeit, sich mit Inhalten zu beschäftigen.
- Gegenüber der Bestrafung kann eine Abstumpfung erfolgen, weshalb sie möglicherweise immer härter werden muss, um noch zu wirken.
- Das persönliche Verhältnis zwischen Strafendem und Bestraften wird belastet. Gefühle wie Furcht, Angst vor Ablehnung und Hass können sich steigern, auch dann, wenn das erwünschte Verhalten zur Vermeidung von Strafe kurzfristig gezeigt wird.
- Der/die Strafende entwickelt selbst Schuldgefühle, wenn er/sie nicht gerne Strafe als pädagogische Methode einsetzt. Dazu kommen Gefühle wie Hilflosigkeit und Unzulänglichkeit, da die Maßnahmen evtl. nicht wirken und diese zu neuen Schwierigkeiten in der pädagogischen Beziehung führen.

Ein wohlgemeintes Verstärker- oder Token- System kann ebenfalls als Strafe erlebt werden, wenn die ersehnte Belohnung nicht erreicht wird. Die Bewertung der Mitarbeit (z.B. im Unterricht) ist komplex, Aussagen von Lehrpersonen zur Begründung der Vergabe von Tokens wie: „Du hast heute gut gearbeitet.“ oder „Du hast wieder Quatsch gemacht.“ sind zu undifferenziert. Wird z.B. am Ende eines Schultages ein gesamtes Resümee gezogen, sind die Zeitspannen zu lang für eine differenzierte Rückmeldung zur Bewertung. Aber auch nach einer Unterrichtsstunde kann es zu Missverhältnissen in der Einschätzung kommen. Ein Lernender arbeitet 35 Minuten ruhig mit und fällt 10 Minuten durch sein Verhalten auf. Er erhält am Ende der Stunde kein Token, da er sich nicht an eine Regel gehalten hat. Die längere Phase des gezeigten erwünschten Verhaltens wird durch die kürzere Phase des regelverletzenden Verhaltens nicht berücksichtigt und somit entwertet. Die Selbsteinschätzung des Lernenden ist möglicherweise aus seiner Sicht positiv, da er sich für seine Verhältnisse angestrengt hat, sich an die Regeln zu halten. Gerade Lernende, die dabei Unterstützung benötigen, sind auf sachliche, ermutigende und differenzierte Rückmeldungen angewiesen, wie z.B.: „Du hast heute selbständig angefangen zu arbeiten.“ „Du hast es geschafft, 20 Minuten leise zu sein.“. Solche Rückmeldungen schaffen Klarheit hinsichtlich der Erwartungen sowie über wahrgenommene Entwicklungsfortschritte und bieten die Grundlage für die Selbsteinschätzung und Reflexion der Handlungsweisen durch die Lernenden selbst.

Auch die positive Verstärkung durch Belohnungen führt nicht zwangsläufig zur Einsicht in die Bedeutung der Regeln, sondern verfolgt als Ziel den Erhalt von Verstärkern (extrinsische Motivation). Daher werden Ermahnungssysteme von Kindern und Jugendlichen, die die Regeln einhalten können, besonders eingefordert. Lehr- und pädagogische Fachkräfte erfahren, dass diese das System annehmen und können fatalerweise zu der Schlussfolgerung kommen, dass es gewünscht und effektiv ist (vgl. Palmowski 2008, S. 130 f.).

## 5 Gründe und Ursachen für Regelverletzungen

Um angemessene pädagogische Maßnahmen zu ergreifen, ist es notwendig, Hypothesen darüber zu bilden, welche möglichen „guten“ Gründe bei den jeweiligen Kindern und Jugendlichen zu regelverletzendem Verhalten führen können und wie es umgedeutet werden könnte (z.B. durch die Methode des „Reframings“ (vgl. Baumann 2017, S. 139). Das gezeigte Verhalten kann eine begründete Bewältigungsstrategie darstellen, die für diesen Menschen subjektiv sinnvoll zu sein scheint (vgl. Bergsson & Luckfiel 2007, S. 50 ff.). So kann im schulischen Bereich die Vermeidung von Mitarbeit den Sinn haben, die eigene (erfahrene oder vermutete) Unfähigkeit im Hinblick auf Leistungserwartungen zu überspielen. Dies kann in Form von Verhaltensweisen wie Herumlaufen, anderen etwas wegnehmen, Hereinrufen o.ä., aber auch durch Rückzug (abwesend wirken, sehr langsam arbeiten o.ä.) erreicht werden. („Wenn ich etwas anderes mache oder gar nicht mitmache, merkt niemand, dass ich die Aufgabe nicht bewältige.“). Die Regelverletzung wäre somit kein Disziplinproblem, sondern ein Verhalten, das den Lernenden vor einer angstbesetzten Situation schützen und als Notsignal dienen kann (vgl. Erich 2018, S. 11). Wird das Verhalten lediglich als Regelverletzung betrachtet und geahndet, kann die Entwicklung erwünschten Verhaltens durchaus blockiert werden, denn die notwendige fehlende pädagogische Unterstützung für den Lernenden wird nicht erkannt und nicht gegeben. Ein Teufelskreis entsteht, denn der Lernende kann sein Verhalten nicht aufgeben. In seinem Buch „Klassen führen – Klassen leiten“ führt Klaffke (2013, S. 72 ff.) weitere Ursachen für den schulischen Bereich aus systemischer Sicht aus.

Ein meist übersehener Sachverhalt als Ursache der Regelverletzung sind die Regeln selbst: Manche Regeln sind unsinnig bzw. unnötig, viele sind absolut fragwürdig bzw. strittig und manchmal werden Regeln lediglich benutzt, um in blinden Gehorsam einzusozialisieren und dienen vorwiegend der Ausübung und Demonstration von Macht. Dann wäre ein Regelverstoß Ausdruck eines möglicherweise tiefen Regelverständnisses.

## 6 Zur Ethik pädagogischer Beziehungen – Anerkennung und Ermutigung statt Ermahnungen

Auf der Grundlage einer Ethik pädagogischer Beziehungen, wie sie in den Leitlinien der „Reckahner Reflexionen“ (Reckahner Reflexionen 2017) formuliert wird und die auf dem menschlichen Bedürfnis nach Anerkennung beruht, ist es unerlässlich, Ermahnungs- oder Verstärkersysteme auf ihre möglichen schädlichen Wirkungen hin zu überprüfen.

Sozial- und bildungspolitische Anerkennungstheorien weisen darauf hin, dass Anerkennung ein „anthropologisches Grundbedürfnis“ darstellt (vgl. Benjamin 1990, Honneth 2018, Nussbaum 2002, Taylor 1993, Todorov 1996, Siep 2014, Prengel 2005) und Menschen Anerkennung „wie Sauerstoff zum Leben brauchen“ (Todorov 1996, S. 34). Verweigerter Anerkennung bewirkt Verletzung (vgl. Taylor 1993; Todorov 1996). Die Entwicklung von Selbstbewusstsein ist „notwendigerweise an die dialogisch strukturierte, praktische Anerkennung durch andere gebunden“ (Taylor 1993, S. 21). Vor diesem Hintergrund sei einerseits der Wunsch nach Anerkennung durch die Anderen Ausgangspunkt sozialer Handlungen. Andererseits sei der Mangel an Anerkennung als Ausgangspunkt für aversives Verhalten zu verstehen (vgl. Todorov 1998).

Kinder und Jugendliche, die durch Trennungen, Gewalt und Entbehrungen psychisch oder physisch traumatisiert aus der Familie in Bildungseinrichtungen kommen, treten dort als störend in Erscheinung. Sie überschreiten mit ihrem bisher erlernten und für sie selbst subjektiv sinnvollen Verhalten die Rituale sowie die Regeln der Kindertagesstätten und Schulen (vgl. Becker 2014, S. 166ff., Sitzer 2009) Sie erfahren so weiterhin Ablehnung und Mangel an Anerkennung. Es kann zu Schulverdrossenheit, Schulabsentismus bis zu Anschluss an gewaltbereite Gruppen kommen, in denen sie vermeintlich Anerkennung finden (vgl. Ostermann 2019).

Auch in der Bindungstheorie wird die Bedeutung von Anerkennung hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen untersucht. Gneuß arbeitet heraus, dass „eine kontinuierliche und feinfühliges Fürsorge [...] für die seelische Gesundheit des sich entwickelnden

Kindes von besonderer Bedeutung ist“ (vgl. Gneuß 2008, S. 46). Anerkennungen wirken positiv und stärkend, während Verletzungen schädliche Folgen nach sich ziehen (vgl. Prengel & Tellisch 2019).

Aktuelle empirische Forschungsbefunde zeigen, dass Kinder und Jugendliche in pädagogischen Einrichtungen und Schulen meist Anerkennung erfahren, aber auch, dass problematische Praktiken der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte zum pädagogischen Alltag gehören (Prengel 2019, Maywald 2019). Obgleich Heranwachsende ein Recht auf gewaltfreie Erziehung haben und sowohl körperliche Bestrafungen als auch seelische Verletzungen verboten sind<sup>1</sup>, erfährt dieses pädagogische Fehlverhalten wenig Aufmerksamkeit und scheint kaum juristisch sanktioniert zu werden. Es gilt zu klären, inwieweit Ermahnungssysteme eine entwürdigende Methode darstellen.

Um verletzendes und ambivalentes Verhalten in pädagogischen Beziehungen zu minimieren, hat der interdisziplinäre Arbeitskreis „Menschenrechtsbildung“ (Rochow Akademie, Reckahn)<sup>2</sup> die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ entwickelt (vgl. Reckahner Reflexionen 2017). Zehn Leitlinien einer freiwilligen Selbstverpflichtung bilden deren Kern und bieten ethische Orientierungen für dauerhafte professionelle Entwicklungen auf der Beziehungsebene für den Alltag in schulischen, frühpädagogischen und sozialpädagogischen Feldern. Beschämungen, Verletzungen und Gewalt gegen Kinder und Jugendliche wie sie durch Ermahnungssysteme und Sanktionen auftreten können, sind zu vermeiden. Sie gelten sowohl für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen sowie mit einzelnen Kindern und Jugendlichen und deren unterschiedlichsten sozialen, ökonomischen, kulturellen, religiösen, geschlechtlichen, befähigenden oder behindernden lebensweltlichen Erfahrungen. Auf der ersten Leitlinie als Grundsatz beruhen alle Aussagen der Reckahner Reflexionen und alle sind wechselseitig aufeinander bezogen. Sie sind konsenstauglich und wenden sich an Pädagoginnen und Pädagogen in allen Bildungsstufen und allen Bildungsinstitutionen (vgl. Ostermann & Prengel 2019).

Basierend auf der ersten Leitlinie der Reckahner Reflexionen „Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt“, die die pädagogische Grundregel für den Umgang mit allen Kindern und Jugendlichen in allen pädagogischen Institutionen bildet, wird die folgende Auswahl von Leitlinien im Hinblick auf die Wirkung von Ermahnungssystemen getroffen und erläutert.

#### **„Was ethisch begründet ist:**

...4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.“

- ➔ Im Vordergrund steht grundsätzlich das Gelingende. Alle sind gefordert, auch wahrzunehmen und rückzumelden, wenn sich jemand besonders anstrengt.

„5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.“

- ➔ Lehrpersonen bilden vielfältige Hypothesen zu möglichen Ursachen von Regelverletzungen und gestalten den Unterricht so, dass Lernende bei der Erarbeitung mit ihren Möglichkeiten teilhaben können.

<sup>1</sup> Sowohl die UN-Kinderrechtskonvention als auch die gesetzlichen Vorgaben fordern eine gewaltfreie Erziehung. Laut Kinderrechtskonvention ist jedwede Form von Gewalt (körperliche, seelische, sexualisierte, miterlebte und verwehrlose Gewalt) unzulässig: „Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist“ (Vereinte Nationen 1989, Artikel 3 (1)). In der Neufassung des Gesetzes zur Ächtung von Gewalt in der Erziehung (BGB 2002) lautet der § 1631 (2): „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.“

<sup>2</sup> Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam



**„Was ethisch unzulässig ist:**

... 7. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.

- ➔ Lehrpersonen reflektieren ihre impulsiven Äußerungen und Handlungen sowie möglicherweise vorhandene unbewusste Zuschreibungen Lernenden gegenüber. Sie geben sachbezogene Rückmeldungen zur Einhaltung von Regeln.

„...9. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendliche herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.“

- ➔ auch in Situationen, in denen sich eine Lehrperson emotional durch Verhaltensweisen von Lernenden stark belastet fühlt, bleibt die Verantwortung für eine sachliche Lösung bei ihr.

## 7 Anregungen für die pädagogische Praxis

Kinder und Jugendliche werden nicht als zu ermahnde, sondern als zu ermutigende Menschen wahrgenommen. Lehr- und pädagogische Fachkräfte reflektieren die von ihnen gestalteten pädagogischen Situationen und ihre Beziehungsanteile an deren Gelingen oder Mislingen. Präventive Organisation und präventive Maßnahmen werden genutzt (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität (Hrsg.) 2011, Erziehung konkret: Hefte 1 und 2, Erich 2018). Es werden professionelle Strategien zur eigenen Impulskontrolle entwickelt (z.B. Szene-Stopp-Reaktion n. Wahl 2013, S. 227 ff.). Anstelle von Regeln in Form von Verboten werden konstruktive und erwünschte Verhaltensweisen als Gebote formuliert, die eine klare Orientierung ermöglichen (vgl. Bergsson & Luckfiel 2007, S. 63 ff.). So wird z.B. das Verbot: „Ich schwätze nicht.“ durch das Gebot: „Ich arbeite leise.“ oder „Ich höre zu.“ ersetzt und dadurch das erwünschte Verhalten verdeutlicht (vgl. Erich 2018, S. 113). Bei der Vermittlung von Regeln benötigen Kinder und Jugendliche inhaltliche Begründungen, warum es für das Miteinander sinnvoll ist, diese zu befolgen.

### a. Regeln und Ziele konkret, positiv formuliert und erreichbar

Kinder und Jugendliche benötigen konkrete und klare sowie erreichbare Ziele. Diese können auch individuell spezifiziert werden. Verallgemeinerte Regeln sowie die Formulierung der zu vermeidenden Regelverletzung können dies oft nicht leisten. Die untenstehende Tabelle zeigt auf, wie sich allgemein formulierte Regeln und konkrete Ziele unterscheiden (Abb. 4). Für die pädagogische Praxis ist es sinnvoll, Regeln als Ziele zu formulieren, an deren Umsetzung gemeinsam gearbeitet wird.

Ziele	Regeln	Vorbildhafte Strategien
Ziele entsprechen den Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen und machen für sie persönlich Sinn	Regeln sind allgemein verbindlich und für junge Kinder und (belastete) Jugendliche oft noch nicht für sie persönlich sinnvoll	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die konkrete Formulierung von Zielen gibt allen Beteiligten Klarheit über erwartetes Verhalten,</li> <li>▪ sieht Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung, in der sie auf dem Weg zum sozialen Miteinander sind</li> <li>▪ erleichtert die pädagogische Situation, da nicht sanktioniert werden muss, sondern Ermutigung erfolgen kann.</li> </ul>
Ziele werden den sprachlichen Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen angepasst und erweitern somit das Sprachverständnis, die Speicherung und die aktive Verwendung der Formulierungen. „Ich übe,...“ „Wir versuchen...“	Regeln sind in ihren Formulierungen häufig als Verbote formuliert und verfestigen die Wahrnehmung des Scheiterns, wenn sie aus unterschiedlichen Gründen nicht eingehalten werden können.	
Ziele werden angestrebt, werden sie noch nicht erreicht, kann daran weiter gearbeitet werden. Dies entlastet alle Beteiligten.	Werden Regeln nicht eingehalten, muss ermahnt werden oder müssen Sanktionen folgen. Dies belastet alle Beteiligten.	

Abbildung 4: Übersicht entnommen aus Hehn-Oldiges 2018, S. 2

### „Leitlinien für konstruktive Regeln

- Regeln als Gebote in positive Formulierungen fassen
- Kurze Sätze und einfache Worte verwenden
- Durch die Verwendung von „Wir“ oder „Ich“ für Verbindlichkeit sorgen
- Schüler an Auswahl, Formulierung und Gestaltung „ihrer“ Klassenregeln beteiligen
- Einhalten von Regeln loben bzw. positiv rückmelden
- Rechtzeitig an die Regel erinnern, bevor es zu Problemverhalten kommt“  
(Erich 2018, S. 113)

Formulierungen mit „nicht“ oder „ohne zu“ führen wieder zur Benennung des regelverletzenden Verhaltens, daher werden diese nicht verwendet. Für Lernende, die noch nicht über Schriftsprache verfügen, können Abbildungen<sup>3</sup> die Ziele ergänzen. Beispiele für Regeln als Gebote:

*Wir sind freundlich zueinander.  
Wir nehmen aufeinander Rücksicht.  
Wir nehmen nur, was uns gehört.  
Wir gehen leise durch die Schule.  
Wir gehen mit allen Sachen vorsichtig um.  
Wir hören zu, wenn andere sprechen.  
Wir arbeiten leise.  
Wir warten, bis wir an der Reihe sind.  
Wir melden uns, wenn wir etwas sagen möchten.  
Ich gehe zu einem Erwachsenen und bitte um Hilfe.*

....

### **b. Konkrete, individuelle Ziele für Einzelne**

In der jeweiligen Gemeinschaft ist es hilfreich, sich darüber auszutauschen, dass jeder an einem speziellen Ziel arbeiten darf. Eine Diagnostik<sup>4</sup> zu den bisher erreichten sozio-emotionalen Fähigkeiten sowie die Berücksichtigung möglicher Entwicklungsängste ist als Basis für individuelle Ziele notwendig. Ebenso ist ein kultursensibler Zugang notwendig (z.B. kann es kulturell als unhöflich gelten, einer Autoritätsperson in die Augen zu schauen. In anderen Kulturen wird dies erwartet und gilt als höflich).

Für jemanden, der sich nur kurz konzentrieren kann oder dem es schwerfällt, länger leise zu sein, könnten Ziele lauten:

„Ich arbeite so lange wie möglich und mache dann eine Pause.“ „Ich übe, leise zu sein.“

Zeigt derjenige dann dieses Verhalten, ist es nötig, ihm dieses unmittelbar zu spiegeln. Dadurch kann er eine entsprechende Selbstwahrnehmung entwickeln und erfährt Vertrauen in die positive Entwicklung seines Verhaltens. Er benötigt Unterstützung durch die Gruppe und die Lehr- oder pädagogische Fachkraft, wenn es ihm noch nicht gelingt (vgl. Hehn-Oldiges 2018).

Auch für die Lehr- oder pädagogischen Fachkräfte können Ziele formuliert werden:

„Ich habe meine Materialien dabei.“ „Ich erinnere Euch an unsere Absprachen.“

„Ich sage Euch, was Ihr gut könnt.“ ...

<sup>3</sup> (z.B. Papillo-Symbole des Konzepts ETEP, oder aus der Unterstützten Kommunikation (Metacom®, Boardmaker®)

<sup>4</sup> Das Konzept der Entwicklungspädagogik (ETEP - Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik) bietet fundierte und erprobte Zugänge zur Diagnostik der sozio-emotionalen Fähigkeiten (ELDIB) und zu deren Förderung. <http://etep.org>

### **c. Nutzen von beziehungsbewussten Klassenführungskonzepten**

Die grundlegende Kompetenz, den Unterricht für die jeweilige Lerngruppe angemessen zu planen, vorzubereiten und durchzuführen, wird in Konzepten zur Klassenführung (oder Classroom Management) aufgegriffen. Insbesondere Klaffke (2013) und Eichhorn (2008) bieten hier unterstützende Zugänge, die die Beziehungsdynamik zwischen Lehrpersonen und Lernenden in den Mittelpunkt stellt.

### **d. Auswahl von Sozialformen unter Berücksichtigung sozio-emotionaler Fähigkeiten**

Kooperative Arbeitsformen wie Partner- oder Gruppenarbeit stellen für Kinder und Jugendliche, die emotional belastet sind oder sich auf einem frühen Entwicklungsniveau sozio-emotionaler Fähigkeiten bewegen, oftmals eine hohe Anforderung. Diese Formen der Zusammenarbeit gelingen evtl. nur für eine kurze Phase oder nur mit bestimmten anderen Lernenden, in denen die inhaltlichen Anforderungen auf die Lernvoraussetzungen abgestimmt sind.

### **e. Strukturierung und Differenzierung zur Bewältigung von Anforderungen**

Insbesondere Kinder und Jugendliche, die sich durch herausfordernde Verhaltensweisen mitteilen, benötigen Klarheit über Abläufe (Was soll ich womit, mit wem, wo und wie lange arbeiten?), z.B. im Unterricht. Die Anforderungen müssen den Voraussetzungen entsprechen und somit erfüllbar sein, um Entmutigung zu vermeiden. Motivierung durch Materialien kann zur konstruktiven Mitarbeit führen (s. Erich 2018, S. 98 ff.). Offene und differenzierte Angebote in einem überschaubaren und strukturierten Rahmen können dazu beitragen, Machtkämpfe zu verringern.

### **f. Rituale anbieten, die die Verhaltenssicherheit erhöhen**

Gerade Kinder und Jugendliche, die sich durch herausforderndes Verhalten ausdrücken, können sich durch ritualisierte Abläufe orientieren und dadurch Sicherheit gewinnen. Zudem kann zu Beginn pädagogischer Situationen oder des Unterrichts sowie vor Übergängen oder offenen Spiel-, Lern- oder Arbeitsphasen an die Regeln und Ziele erinnert werden und das Vertrauen geäußert werden, dass alle sich anstrengen.

### **g. Spiegeln statt Loben**

Bei erwünschtem Verhalten wird konkret und sachlich das Verhalten beschrieben („Ich sehe, dass du konzentriert arbeitest.“, „Du meldest Dich.“). Kinder und Jugendliche können auf diese Weise lernen, ihr Verhalten selbst wahrzunehmen. Ein allgemeines Lob: „Super, das hast Du gut gemacht!“ wirkt lediglich emotional, hilft jedoch nicht, die eigenen Verhaltensweisen zu erkennen und selbst steuern zu lernen (s. Bergsson & Luckfiel 2007, S. 55 ff.)

### **h. Machtkämpfe vermeiden**

Kinder und Jugendliche, die selbst bestimmen wollen, können unterschiedliche Optionen angeboten werden. („Du kannst entscheiden, ob Du hiermit anfängst oder ...“). Dadurch bleibt die Sachebene der Forderung nach bestimmten Aktivitäten bei der Lehr- oder pädagogischen Fachkraft. Es muss nicht mit dem Erwachsenen gekämpft werden, wenn es möglich ist, selbst zu entscheiden, welche Option wählbar ist (weitere konkrete Anregungen in Dinkmeyer Sr., McKay & Dinkmeyer Jr. 2011).

### **i. Umlenkung und Umgestaltung**

Bei Anzeichen von herausfordernden Verhaltensweisen kann es zudem sinnvoll sein, auf eine andere Aktivität umzulenken, Alternativen anzubieten oder die Situation zu verändern (s. Erich 2018, S. 110 ff.).

### **j. Logische Konsequenzen anstelle von Sanktionen**

Zur Vermeidung von Machtkämpfen und Eskalationskreisläufen können anstelle von Sanktionen logische Konsequenzen (vgl. Dinkmeyer et al. 2011, S. 173 ff.) oder Wiedergutmachungen (vgl. Lemme & Körne, 2018, S. 105 ff.) genutzt werden.

Strafe betont Macht und kann zu weiteren Machtkämpfen oder Rache führen.	Logische Konsequenzen basieren auf Verantwortungsbewusstsein und Entscheidungsfähigkeit und führen zur „kooperativen Disziplin“ (Dinkmeyer et al. 2011, S. 171).
<b>Strafe drückt die Macht der strafenden Person aus:</b>  „Ich habe euch gesagt, ihr sollt ruhig sein. Jetzt setze ich euch aber auseinander.“	<b>Durch logische Konsequenz wird die Realität sozialer Ordnung aufgezeigt. Die Rechte aller Beteiligten werden anerkannt:</b>  „Ich verstehe, dass ihr aufgeregt seid. Aber der Lärm stört die anderen. Bitte arbeitet leise oder ihr setzt euch auseinander, bis ihr bereit seid, leise zu arbeiten. Ihr entscheidet.“ Wenn die Schüler weiterhin laut sind, bleiben wir respektvoll und setzen sie auseinander.“ (Dinkmeyer et al. 2011, S. 173)
<b>Strafe wird in der Gegenwart ausgesprochen, bezieht sich aber auf Fehlverhalten in der Vergangenheit.</b>  „Nein, du kannst nicht helfen, das Experiment aufzubauen. Das letzte Mal hast du dich geweigert, eine Schutzbrille zu tragen und wir konnten nicht anfangen.“	<b>Bei logischen Konsequenzen geht es ausschließlich um gegenwärtiges und zukünftiges Verhalten.</b>  „Du kannst mir bei dem Experiment helfen, wenn du bereit bist, eine Schutzbrille zu tragen.“ (Dinkmeyer et al. 2011, S. 174)
<b>Strafe verlangt Gehorsam.</b>  „Geh sofort, setz dich alleine an einen Tisch und mach die Aufgabe zu Ende!“	<b>Logische Konsequenzen erlauben eine Wahl.</b>  „Du kannst an deinem Platz bleiben und hier konzentriert arbeiten oder dich alleine an den anderen Tisch setzen und dort weiterarbeiten. Du entscheidest.“ Wir respektieren die Entscheidung des Schülers und handeln entsprechend. (Dinkmeyer et al. 2011, S. 175)

#### k. Handlungssicherheit im Konfliktfall

Kommt es trotz präventiver Maßnahmen zu übergriffigen, verletzenden oder zerstörenden Verhaltensweisen, ist es auch hier notwendig, sachlich damit umzugehen. Ebenso wie bei den beteiligten Kindern oder Jugendlichen ist die Impulskontrolle, die die Lehr- oder pädagogische Fachkraft zu leisten hat, hoch. Aus der Betroffenheit kann es zu emotionalen und impulsiven Reaktionen kommen. Es ist notwendig, sich im Team oder Kollegium auf solche Situationen vorzubereiten und notwendige Rahmenbedingungen zu klären.

Die Situation wird sofort unterbunden.

- Betroffene Beteiligte müssen in Distanz zueinander gebracht werden.
- Beschimpfungen und Vorwürfe können in akuten Situationen eskalierend wirken, es werden sachliche Rückmeldungen gegeben (z.B.: „Du hast jemanden geschlagen. Dieses Verhalten dulden wir nicht.“)
- Zeit (und Raum) zur Regulierung der Emotionen muss gegeben werden: „Wir werden später darüber sprechen“. (vgl. Lemme & Körner, 2016, S.72 ff.)

Professionell und sachlich strukturierte Gesprächsleitfäden, z.B. Konfliktgespräche nach den Methoden Life Space Crisis Intervention (LSCI) (s. Erich 2018, S. 120 ff.) oder Restorative Practices (s. Ostermann 2018) geben den Beteiligten die Möglichkeit, das eigene Verhalten und dessen Wirkung zu reflektieren. Die persönliche Sicht des Geschehens kann geäußert, die Problematik des Verhaltens aufgezeigt werden. Ziel ist es, eine Lösung zu finden, die eine erreichbare Verhaltensalternative beinhaltet und die Rückkehr in die Gruppe anstrebt, bzw. die Reflexion der Wirkung des Verhaltens auf andere mit dem Ziel, an einer Wiedergutmachung zu arbeiten (Restorative Practices) (s. hierzu auch Becker 2018). Auch das Konzept der „Neuen Autorität“ nach Omer bietet durch wertschätzende Zugänge wie „Wachsamer Sorge“, Entwicklung von Selbstkontrolle sowie Beziehungsgesten und

Wiedergutmachung hilfreiche Alternativen für beziehungsfreundliche Lösungen in Konfliktsituationen (Lemme & Körner 2016).

Diese Konzepte basieren auf dem Verzicht von Beschämung, Bestrafung und Ausschluss. Angestrebt wird perspektivisch eine Einsicht in die Notwendigkeit, Verhaltensalternativen zu entwickeln, die andere Menschen nicht verletzen. Eine Auszeit mit dem Ziel, sich emotional zu regulieren, wird nicht als Strafe verordnet, sondern als notwendige Grundlage für einen klärenden Prozess gesehen. Für die Lerngruppe wird sichtbar, dass alle Beteiligten gehört werden und an einer sachlichen und emotional einverständlichen Lösung gearbeitet werden kann.

### Hinweise zum Einsatz von Verstärkersystemen

Für Kinder und Jugendliche, die möglicherweise zeitweilig zur Unterstützung für die Arbeit an ihren individuellen Zielen ein stark von außen strukturiertes Verstärkersystem benötigen, wie z.B. aus dem Autismus-Spektrum oder mit seelischen Belastungen höheren Ausmaßes, sollten folgende grundlegenden Vorgehensweisen beachtet werden (s. dazu auch Palmowski<sup>5</sup>).

- ➔ Voraussetzung ist die persönliche Annahme des Lernenden durch die Lehrperson und dessen Wissen darum, dass der subjektive Sinn eines problematischen Verhaltens verstanden wird, auch wenn es unterbunden werden muss.
- ➔ Das Kind oder der Jugendliche als Person ist zu wertschätzen und das Vertrauen in ihn zu setzen, dass er sein Verhalten verändern kann.
- ➔ Die Anforderungen sind konkret, transparent und erreichbar zu gestalten, so dass Erfolge möglich sind.
- ➔ Wird eine Verstärkung gegeben, wird genau erklärt, für welches erwünschte Verhalten sie gewährt wurde.
- ➔ Die Verstärkung kann ohne großen Aufwand gegeben werden.

### Individuelle (positive) Verstärkung:

Mit dem jeweiligen Kind oder Jugendlichen wird vereinbart, an einem bestimmten erreichbaren Verhalten (positiv formuliertem Ziel) zu arbeiten und dadurch eine persönlich angestrebte Belohnung zu erhalten. „Ich strenge mich an, um...“. Dazu kann ein persönliches Blatt oder Heft genutzt werden, um eine öffentliche Vergleichssituation zu umgehen. Es wird eine, gemeinsam zu vereinbarende, bestimmte Menge positiver Tokens (Punkte o.ä.) gesammelt. Eine Belohnung, z.B. in Form einer zusätzlichen Aktivität, kann auf das Erreichen einer bestimmten Punktmenge folgen. Keinesfalls sollte die Teilnahme einer für die Gruppe geplanten Aktivität durch das Nichterreichen ausgeschlossen werden oder eine Sanktion erfolgen. Das zu verstärkende Verhalten wird konkret benannt. Die Kinder oder Jugendlichen können unmittelbar selbst nachvollziehen, welches positive Verhalten verstärkt wird. Erfolg und Freude werden gewährleistet. Wenn das Verhalten zunächst nur kurzzeitig gezeigt werden kann, müssen Verstärkungen in kurzen Abständen stattfinden, um die Anstrengung nicht zu hoch werden zu lassen und Erfolg zu ermöglichen.

z.B.: „Ich übe, 10 Minuten leise zu arbeiten. Nach einer kurzen Pause („in der ich...“) übe ich weiter. Ich übe, freundlich zu anderen zu sein. Das schaffe ich für 15 Minuten. Dann muss ich weiter üben...“ Durch die transparente Vergabe kann dem Lernenden ermöglicht werden, seine Selbsteinschätzung realistisch zu sehen und zunehmend sich selbst zu regulieren. (vgl. Palmowski 2008, S. 110 ff.; Erich 2018, S. 66 ff.)

Lehr- oder pädagogische Fachkräfte, die eine Visualisierung der Einhaltung der Regeln/Ziele in Form einer Skala anstreben, auf der die Kinder und Jugendlichen abgebildet sind, könnten eine zweifarbige (z.B. weiß-blau anstelle von grün-rot) Tafel nutzen. Weiß steht für: „**Ich kann ein bestimmtes Verhalten zeigen.**“ Blau steht für: „**Ich übe, das bestimmte Verhalten zu zeigen.**“ Somit findet keine destruktive Ermahnung statt, sondern eine Erinnerung an die als Gebote formulierten,

<sup>5</sup> Palmowski beschreibt in seinem Buch „Anders handeln“ ausführlich, was bei der Verwendung von Verstärkersystemen beachtet werden sollte und wie sie auf- und wieder abgebaut werden können (Palmowski 2008<sup>5</sup>: S. 97 ff.).

vereinbarten Ziele. Beim Zeigen des erwünschten Verhaltens wird unmittelbar wieder auf das Feld des Könnens gesetzt. Verbleibt derjenige häufig auf der Skala im Feld des Übens, ist dies ein Hinweis darauf, dass das Ziel für ihn noch nicht erreichbar und entsprechend anzupassen ist.

## 8 Fazit

Lehr- und pädagogische Fachkräfte, die mit Verstärker-Systemen arbeiten, um ein soziales Miteinander zu fördern, sind gefordert, sich grundsätzlich und umfassend mit den möglichen kontraproduktiven Wirkmechanismen auseinanderzusetzen und sich in ihren Kollegien über deren Anwendung fachlich fundiert auszutauschen. Nur so können die in diesem Beitrag aufgezeigten Effekte wie Beschämung und Verletzung vermieden werden.

Um herausforderndem Verhalten professionell begegnen zu können, bleibt es unerlässlich, eine differenzierte Analyse zu möglichen Ursachen und Wirkfaktoren durchzuführen. Dazu gehört, das pädagogische und didaktische Handeln und die persönlichen Beziehungsdynamiken zu reflektieren sowie präventive und interventive pädagogische Maßnahmen, die im Team vereinbart wurden, einzusetzen (s. Hehn-Oldiges 2020).

### **Kontakt:**

**Martina Hehn-Oldiges**, Dipl. Pädagogin, Förderschullehrerin a.D. [hehn-oldiges@em.uni-frankfurt.de](mailto:hehn-oldiges@em.uni-frankfurt.de)  
Externe Referentin an der Arbeitsstelle für Diversität und Unterrichtsentwicklung Goethe-Universität Frankfurt; Tätigkeit in pädagogischen Einrichtungen (Sonderkindergarten, Heim, Grund- und Hauptschule, Förderschule) sowie in der Aus- und Fortbildung von Lehr- und pädagogischen Fachkräften. Themenschwerpunkte u.a.: Professioneller Umgang mit herausforderndem Verhalten, Herausforderungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Unterrichten in heterogenen Lerngruppen, Inklusive Didaktik.

**Dr. Britta Ostermann**, Erziehungswissenschaftlerin und Lehrerin [britta.ostermann@web.de](mailto:britta.ostermann@web.de)  
Sie berät Behörden, Städte, Schulen und Kitas zur Gestaltung inklusiver Erziehungs- und Bildungsprozesse sowie zur Professionalisierung pädagogischen Handelns im Umgang mit Heterogenität. Im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministeriums wurde unter ihrer wissenschaftlichen Leitung das Curriculum zur Inklusiven Schule (Schwerpunkt: Lehrkräfteweiterbildung) entwickelt, das seit dem Jahr 2018 sukzessiv niedersachsenweit umgesetzt wird.

Die Autorinnen waren an der Entwicklung der „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ beteiligt. Sie arbeiten aktiv im interdisziplinären Arbeitskreis „Menschenrechtsbildung“ im Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam mit.

### **Weiterführende Links:**

**Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen:**

<http://paedagogische-beziehungen.eu>

**ETEP:** Institut für Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik [www.etep.org](http://www.etep.org)

**STEP:** Systematische Training für Eltern und Pädagogen®: <https://www.instep-online.de/index.php>

**Neue Autorität:** <https://www.haimomer-nvr.com> <https://www.neueautoritaet.de>

## Literatur:

- Baumann, Menno; Bolz, Tijs & Albers, Viviane (2017): „Systemsprenger“ in der Schule. – Auf massiv störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern reagieren. Weinheim: Beltz
- Becker, Ulrike (2018): Wiedergutmachung statt Strafe – eine erfolgreiche Strategie bei problematischem Verhalten in Schulen. Letzter Zugriff: 03.07.2019. Verfügbar unter: <http://paedagogische-beziehungen.eu/wiedergutmachung-statt-strafe-eine-erfolgreiche-strategie-bei-problematischem-verhalten-in-schulen/>
- Becker, U. (2014): Pädagogische Beziehungen bei Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung. In: Prengel, A./Winklhofer, U. (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1. Praxiszugänge. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 165-175.
- Benjamin, J. (1990): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Basel/Frankfurt am Main: Stroemfeld / Roter Stern.
- Bergsson, Marita/Luckfield, Heide (2007): Umgang mit „schwierigen“ Kindern. Berlin: Cornelsen. 7. Aufl.
- Dinkmeyer, Don Sr.; McKay, Gary & Dinkmeyer Don Jr. (2011): [STEP](#) – Das Buch für Lehrer/innen – wertschätzend und professionell den Schulalltag gestalten. Weinheim: Beltz
- Eichhorn, Christoph (2008): Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Stuttgart: Klett-Cotta
- Erich, Regina (2018): Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten gezielt fördern – Das Programm der Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik ([ETEP](#)), Stuttgart: Raabe/Klett. 2. überarb. Auflage
- Hachul, Claudia & Schönauer-Schneider, Wilma (2016): Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. München: Elsevier, 2. Auflage
- Hehn-Oldiges, Martina (2018): Vorbildhafte Strategien pädagogischer Fachkräfte im Dialog. Letzter Zugriff: 03.07.2019. Verfügbar unter: <http://paedagogische-beziehungen.eu/596-2/>
- Hehn-Oldiges, Martina (2019): Wie man in den Wald hineinruft – Vorbildhafte Strategien für den Dialog in Konfliktsituationen mit Lernenden im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Schule inklusiv. (2), 2019. S. 8-9.
- Hehn-Oldiges, Martina (2020, im Druck): Wege aus Verhaltensfallen – Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen. Weinheim: Beltz
- Honneth, A. (2018): Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klaffke, Thomas (2013): Klassen führen – Klassen leiten. Beziehungen, Lernen, Classroom Management. Seelze: Klett/Kallmeyer
- Lemme, Martin & Körner, Bruno (2018): „Neue Autorität“ in der Schule. Heidelberg: Carl-Auer <https://www.neueautoritaet.de>
- Lerch, Melanie (2003): Die Theorie der Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg. Letzter Zugriff: 26.6.2019. Verfügbar unter <https://www.knetfeder.de/kkpwp/moralentwicklung/>

- Nussbaum, M. C. (2002): Konstruktionen der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge. Stuttgart: Reclam.
- MacIntyre, Susan (2019): Wenn Klassenführung nicht reicht. Schule Inklusiv Heft 2/2019, S. 26 – 29
- Maywald, Jörg (2019): Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern. Freiburg. Herder
- Omer, Haim & von Schlippe, Arist (20163): Stärke statt Macht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Ostermann, B. (2020, im Druck): Anerkennung als didaktische Kategorie. In: Bachmann, J./ Berndt, C./ Häcker, Th. (Hrsg.): Zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ostermann, B. (2020). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen – Anspruch und Wirklichkeit. In: Zeitschrift frühe Kindheit. Heft 1/2020.
- Ostermann, B. (2019): Professionalisierung pädagogischen Handelns – Ansprüche und Herausforderungen auf relationaler Ebene. In: Zeitschrift für Erziehung & Unterricht, Heft 10/2019.
- Ostermann, B./ Prengel, A. (2019): Die Ethik pädagogischer Beziehungen. Ein blinder Fleck im Kontext von Erziehung, Bildung und Hilfe. In: Die Kinderschutz-Zentren (Hrsg.): Kindheit vermessen und vergessen. Köln, S.33-50.
- Ostermann, B./ Prengel, A. et al. (2019): Kindliche Resonanzen auf pädagogisches Handeln – Beobachtungsstudien zu relationalen Verflechtungen in Kita und Schule. In: Hartnack, F. (Hrsg.): Qualitative Forschung mit Kindern. Heidelberg: VS Springer Verlag, S.93-120.
- Ostermann, Britta (2018): Selbstachtung und Anerkennung der Anderen durch restorative practices  
Letzter Zugriff: 03.07.2019. Verfügbar unter: <http://paedagogische-beziehungen.eu/selbstachtung-und-erkennung-der-anderen-durch-restorative-practices/>
- Ostermann, B. (2015): Halt geben in pädagogischen Beziehungen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Heft 10/2015. Darmstadt: Friedrich Verlag. S.21-24.
- Palmowski, Winfried (2008): Anders handeln. Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Dortmund: Borgmann Verlag
- Prengel, Annedore (2019): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Prengel, A. (2005): Anerkennung von Anfang an. Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus. In: Hinz, A./ Geiling, U u. a. (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs – auf dem Weg zur inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn 2005, S. 15-35.
- Prengel, Annedore; Heinzl, Friederike; Reitz, Sandra und Winklhofer, Ursula (2017): Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Rochow-Edition. Letzter Zugriff: 09.07.2019. Verfügbar unter: [http://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2017/11/bf\\_Broschüre-ReckahnerReflektionen.pdf](http://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2017/11/bf_Broschüre-ReckahnerReflektionen.pdf)



- Prenzel, A./Tellisch, C. (2019): Pädagogische Beziehungen im Kindergarten – Wie inklusive Prozesse gestärkt und geschwächt werden. In: Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der Kita. Freiburg u.a., S. 35-52.
- Sappok, Tanja & Zepperitz, Sabine (2016): Das Alter der Gefühle. Berlin: Hogrefe
- Schmolik, Julia (o.J.): Umgang mit Unterrichtsstörungen – gewusst wie! Letzter Zugriff 10.4.2019, Verfügbar unter: <https://www.forrefs.de/grundschule/unterricht/unterricht-halten/unterrichtsstoerungen/umgang-mit-unterrichtsstoerungen-gewusst-wie.html>
- Singer, Kurt (2009): Die Schulkatastrophe. Schüler brauchen Lernfreude statt Furcht, Zwang und Auslese. Weinheim: Beltz <http://www.prof-kurt-singer.de>
- Siep, L. (2014): Anerkennung als Prinzip der praktischen Philosophie. Hamburg: Meiner.
- Sitzer, P. (2009): Jugendliche Gewalttäter: Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt. Weinheim: Juventa.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2011): Erziehung konkret, Heft 1: Klassenklima und Heft 2: Präventives Lehrerverhalten. Letzter Zugriff: 03.07.2019. Verfügbar unter: <https://www.isb.bayern.de/foerderschulen/uebersicht/erziehungkonkret/>
- Taylor, Ch. (1993): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt: Reclam.
- Todorov, T. (1996): Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie. Berlin: Wagenbach.
- Wahl, Diethelm (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt