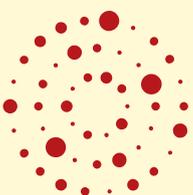




SCHULLEITUNGEN UND LEHRKRÄFTE

Erwünschtes Verhalten fördern – gemeinsam handeln

Handreichung zum Umgang mit herausforderndem
Verhalten von Schülerinnen und Schülern



ZSL

Zentrum für Schulqualität
und Lehrerbildung
Baden-Württemberg



Baden-Württemberg

Vorwort	3
1. Einleitung	4
2. Grundlagen und Leitgedanken	5
2.1 Definition herausforderndes Verhalten von Schülerinnen und Schülern	5
2.2 Grundbedürfnisse	5
2.3 Erklärungsmodell	5
2.4 Leitgedanken	7
3. Handlungsfelder und Aufgaben der Prävention und Intervention	9
3.1 Aufgaben auf individueller Ebene	10
3.2 Aufgaben auf Klassenebene	13
3.3 Aufgaben auf schulweiter Ebene	16
4. Anhang	19
4.1 Unterstützung und Fortbildung	19
4.2 Literatúrauswahl	20
4.3 Quellenverzeichnis	20
4.4 Weitere Materialien	23
Impressum	26



Liebe Leserinnen, liebe Leser,

in einer Befragung des Deutschen Schulbarometers* vom September 2023 benennen Lehrkräfte auffälliges Verhalten von Schülerinnen und Schülern als aktuell größte Herausforderung in ihrer beruflichen Tätigkeit.

Auch die Regionalstellen und Außenstellen des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung berichten von einer Zunahme von Anfragen zum Umgang mit herausforderndem Verhalten von Schülerinnen und Schülern. Sowohl landesweite als auch regionale Fortbildungsveranstaltungen und Beratungsangebote zur Thematik werden häufig in Anspruch genommen.

Sie als Lehrkräfte und Schulleitungen sowie andere am Schulleben beteiligte Gruppen sind im täglichen Miteinander immer wieder neuen Herausforderungen ausgesetzt und mit Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen konfrontiert, die das Zusammenleben und Lernen im Sozialraum Schule erschweren.

Um diesen ansteigenden Unterstützungsbedarf von Schulen im Umgang mit herausforderndem Verhalten von Schülerinnen und Schülern aufzugreifen, hat eine Projektgruppe unter anderem diese Handreichung erstellt. Unter Mitwirkung von Expertinnen und Experten verschiedener Unterstützungssysteme, wie Schulpsychologie, Prävention, Sonderpädagogik sowie aus dem Bereich der Fortbildung, wurden wissenschaftlich fundierte und in der Praxis bewährte

Erkenntnisse zusammengeführt und in dieser Handreichung für Lehrkräfte und Schulen aufbereitet.

Die Handreichung soll Ihnen als eine erste Handlungshilfe im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern dienen. Dabei werden verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt und es wird beispielhaft illustriert, an welchen Stellen Sie im Umgang mit herausforderndem Verhalten von Schülerinnen und Schülern ansetzen können.

Zu den in dieser Handreichung aufgezeigten Handlungsfeldern stellen Ihnen verschiedene Unterstützerguppen der Regionalstellen des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung Fortbildungs- und Beratungsangebote zur Verfügung. Diese Angebote finden Sie etwa über das Portal „LFB-Online“ oder in unserem Newsletter.

Ich danke den Autorinnen und Autoren Anne Henchen, Julia Schäfer, Dr. Jan-Erik Schmidt, Dr. Maren Wolber und allen Mitwirkenden für die Erstellung dieser Handreichung sowie für die Beratungs- und Fortbildungsangebote zu diesem wichtigen Thema. Ein besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Caterina Gawrilow und den Mitarbeitenden ihres Lehrstuhls für Schulpsychologie der Universität Tübingen sowie Herrn Dr. Sebastian Röhl vom Institut für Schulpädagogik für die kritische Durchsicht der Handreichung.

Prof. Dr. Thomas Riecke-Baulecke

Präsident des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg

* <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrerumfrage-die-zehn-wichtigsten-ergebnisse-des-deutschen-schulbarometers-juni-2023>

1. Einleitung

Herausfordernde Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern stellen einen zunehmenden Belastungsfaktor für Lehrkräfte und Schulleitungen dar (Scheuch, Haufe & Seibt, 2015). Der Unterstützungs- und Beratungsbedarf von Schulen und Lehrkräften im Umgang damit ist in den letzten Jahren deutlich angestiegen. Globale Krisen haben diesen Bedarf noch weiter verstärkt. Schulleitungen, Lehrkräfte und andere am Schulleben beteiligte Gruppen sind im täglichen Miteinander neuen Herausforderungen ausgesetzt sowie mit Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen konfrontiert, die das Zusammenleben und gemeinsame Lernen im Sozialraum Schule erschweren.

Als Beitrag zur Unterstützung von Lehrkräften im Umgang mit herausforderndem Verhalten von Schülerinnen und Schülern entstand diese Handreichung in der Zusammenarbeit der Arbeitsbereiche Fortbildung, Prävention, Schulpsychologie und Sonderpädagogik mit dem Ziel, verschiedene Angebote dieser Unterstützerguppen für Lehrkräfte und Schulen in Fortbildung und Beratung zusammenzuführen und strukturiert zur Verfügung zu stellen. Die Basis bilden dabei wissenschaftliche Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen, die sich in der Praxis bewährt haben.

Dies umfasst insbesondere zwei Prinzipien:

1. Verhaltensänderungen lassen sich leichter erreichen, wenn das erwünschte Verhalten von Schülerinnen und Schülern anstelle des störenden Verhaltens im Fokus steht (Locke & Latham, 2006).
2. Von großer Bedeutung ist, dass sich Lehrkräfte im Sinne der „Collective Teacher Efficacy“ als gemeinsam wirksam erleben (Hattie, 2015).

Grundlagenwissen, Leitgedanken und ein Erklärungsmodell werden in Kapitel 2 dieser Handreichung erläutert. Das dritte Kapitel stellt die schulischen Handlungsfelder zum Umgang mit herausforderndem Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit kurzen Erklärungen und konkreten Handlungsvorschlägen und -beispielen vor. Mit deren Hilfe können Schulen prüfen, in welchen Bereichen Potenzial für die schulische Weiterentwicklung liegt und bei welchen Themen oder Aufgaben Unterstützung erwünscht ist.

An wen Lehrkräfte und Schulleitungen sich mit der Bitte um Unterstützung wenden können, zeigt Kapitel 4. Abschließend folgen ausgewählte Literaturhinweise sowie Adressen und Links des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (ZSL) und der Regionalstellen.



2. Grundlagen und Leitgedanken

2.1 DEFINITION HERAUSFORDERNDES VERHALTEN VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN

Mit herausfordernden Verhaltensweisen sind alle Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern gemeint, die wiederholt zeit- und kulturspezifische Erwartungsnormen verletzen und die Handlungsplanung von Lehrkräften erheblich beeinträchtigen. Dadurch lösen herausfordernde Verhaltensweisen meist negative Gefühle wie Wut, Ärger und Hilflosigkeit bei Lehrkräften und/oder Schulleitungen aus, die das weitere Unterrichten erschweren oder unmöglich machen und Ressourcen für die Beruhigung und den Umgang damit benötigen (vgl. Theunissen, 2017; Myschker & Stein, 2014).

2.2 GRUNDBEDÜRFNISSE

Wenn das Verhalten von Schülerinnen oder Schülern von Lehrkräften als herausfordernd erlebt wird, kann dies viele Ursachen haben. Dabei ist es hilfreich, möglichst viele dieser Einflussfaktoren zu erkennen und zu beachten.

Ein Versuch, solche Wechselwirkungen zu verstehen und die Möglichkeiten im Verhalten jedes einzelnen Beteiligten zu erweitern, braucht immer den Blick auf den jeweiligen Einzelfall. Die folgenden Aspekte und ein Erklärungsmodell sollen helfen, diesen Blick zu erleichtern.

Prinzipiell gilt, dass man das vielfältig bedingte Erleben und Handeln anderer Personen nicht direkt beeinflussen kann. Es können jedoch alternative Sichtweisen und Perspektiven angeboten sowie Rahmenbedingungen gestaltet werden. Dazu gehört auch, grundlegende Bedürfnisse aller Beteiligten, z. B. nach Sicherheit, Verbundenheit und Autonomie, anzuerkennen und mit den angestrebten Veränderungszielen möglichst gut in Einklang zu bringen. Konkret bedeutet dies, Verhalten und Person klar zu trennen und den respektvollen Kontakt mit einer Person auch dort zu suchen, wo man mit

deren Verhalten nicht einverstanden ist. Gerade bei Schülerinnen und Schülern sollte herausforderndes Verhalten verstärkt mit intensivierten Beziehungsangeboten beantwortet werden, um Entwicklungsräume zu schaffen.

2.3 ERKLÄRUNGSMODELL

Sind Lehrkräfte mit herausfordernden Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern, wie z. B. Zuspätkommen ohne Entschuldigung, andauernden Gesprächen mit dem Nachbarn trotz mehrfacher Ermahnung, Geräuschen, sobald sich die Lehrkraft an die Tafel wendet, aber auch körperlichen Übergriffen oder Beleidigungen, konfrontiert, werden häufig Erklärungen für dieses Verhalten herangezogen, die für die Bearbeitung der Situation und Unterstützung der Kinder und Jugendlichen nicht hilfreich sind. Solche sogenannten „pädagogischen Sackgassen“ sind zum Beispiel

- er/sie will bloß Aufmerksamkeit,
- er/sie will nur den eigenen Kopf durchsetzen,
- er/sie will uns manipulieren,
- er/sie will nur nicht (ist nicht motiviert),
- er/sie trifft nur die falschen Entscheidungen,
- die Eltern sind inkompetent,
- er/sie ist psychisch krank.

Diese Interpretationen von Verhaltensweisen führen zu wenigen Reaktionsmöglichkeiten aufseiten der Lehrkraft und ergeben kaum Spielraum für hilfreiche Strategien im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern. Das Diathese-Stress-Modell (Diathese = Anfälligkeit) bzw. ein „verstehender Ansatz“ (Gingelmaier, 2016; Baumann et al., 2021) bieten zielführende Ansatzpunkte.

Nach diesem Modell entsteht herausforderndes Verhalten dann, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler in Stress gerät und mit einer Situation überfordert ist. Diese Überforderung kann aus zu vielen oder auch zu geringen Anforderungen auf der kognitiven oder der sozialen Ebene bestehen. Verhalten – auch herausforderndes Verhalten – hat also für jeden

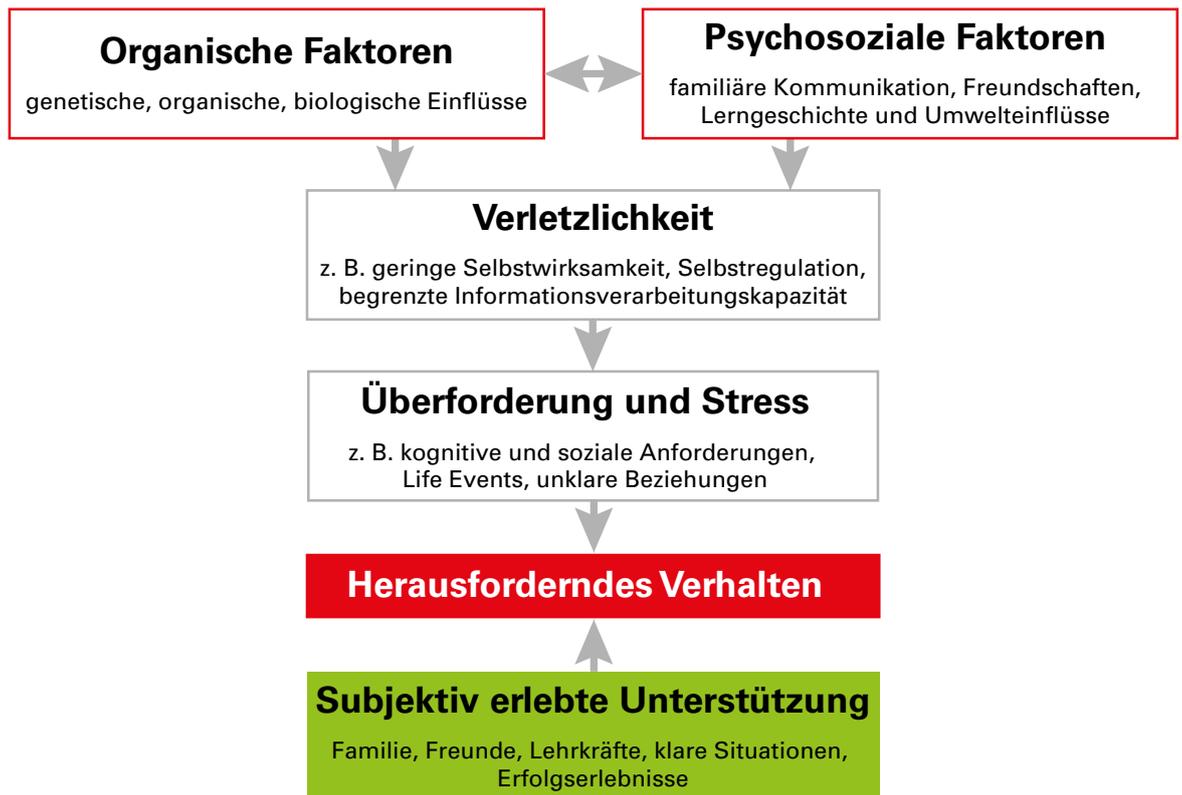


Abbildung 1: Diathese-Stress-Modell – Erklärungsmodell für herausforderndes Verhalten nach L. Ciompi (1982), adaptiert von D. Heisig und J.-E. Schmidt

einzelnen Menschen einen bestimmten Sinn. Ein wichtiger Schritt im Umgang mit herausforderndem Verhalten liegt daher darin, die Gründe dafür zu verstehen. Man kann sich zum Beispiel fragen, in welchen Situationen das Verhalten gezeigt wird oder was jemand mit diesem Verhalten erreichen möchte. Aus den Erklärungsideen können mögliche Maßnahmen abgeleitet werden.

Menschen sind unterschiedlich anfällig dafür, in Stress zu geraten, was unter anderem mit ihren organischen und psychosozialen Voraussetzungen zusammenhängt. Wie stark sich das herausfordernde Verhalten auswirkt, wird dadurch beeinflusst, ob und wie sehr der Schüler oder die Schülerin subjektiv erlebte Unterstützung im Umgang mit den aktuellen Herausforderungen erfährt. Subjektiv bedeutet hier, dass es nicht reicht, wenn die Lehrkraft denkt, dass sie das Kind oder den Jugendlichen unterstützt. Es ist unerlässlich, dass sich die Schülerin oder der Schüler auch unterstützt fühlt.

Dieses Erklärungsmodell für herausforderndes Verhalten kann auf nahezu alle Fälle angewendet werden. Es ist nicht immer leicht zu erkennen, worin für Kinder und Jugendliche konkret der Stress in einer Situation besteht. Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern helfen dabei sowie mit Kolleginnen und Kollegen, die das Modell kennen und Übung darin haben, die Dinge aus Sicht der Schülerin bzw. des Schülers zu betrachten. Stress kann z. B. bedeuten, Anerkennung von Mitschülerinnen und Mitschülern zu finden, zu akzeptieren, dass man eine Aufgabe nicht sofort kann, den Sinn in einer Lernaufgabe zu erkennen, seine Schulsachen dabeizuhaben, sich selber zu beruhigen, wenn es einen Streit gab, zu bemerken, wenn man ärgerlich wird, und sich Hilfe zu holen etc. ...*

* Es gibt natürlich auch Schülerinnen und Schüler, die sich im Rahmen ihrer Adoleszenz herausfordernd verhalten und so den Kontakt zu den Erwachsenen suchen und auf Reaktionen neugierig sind. Wir empfehlen, in beiden Fällen gleich vorzugehen und ein ernsthaftes kurzes Gespräch nach dem unten beschriebenen Modell zu suchen, in diesem Fall evtl. mit einem Augenzwinkern.



Abbildung 2: Leitgedanken zum Umgang mit herausforderndem Verhalten von Schülerinnen und Schülern

2.4 LEITGEDANKEN

Im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die als herausfordernd erlebt werden, hilft eine Reihe von Leitgedanken, die Lehrkräfte bei der Planung von Maßnahmen leiten können. Diese Leitgedanken finden je nach Einzelfall immer wieder unterschiedliche Gewichtung.

2.4.1 Positive Beziehungen

Gerade Schülerinnen und Schüler, die in der Schule herausforderndes Verhalten zeigen, sind darauf angewiesen, dass es trotz der schwierigen Situationen auch positive Beziehungen zu Lehrkräften gibt. Wiederholte Beziehungsgesten, wie z. B. kleine, wohlmeinende Bemerkungen, Ansprache mit Namen, Zunicken, Anlächeln, machen das Erleben von Verbundenheit und Zugehörigkeit möglich, was eine Voraussetzung für persönliche Entwicklung ist (Hagenauer & Raufelder; 2021, Deci & Ryan, 1993).

2.4.2 Fokus auf Wunschverhalten

Herausforderndes Verhalten der Schülerinnen und Schüler löst in der Regel viel Ärger und Sorge aus. Es kann daher leicht passieren, dass das unerwünschte Verhalten übermäßig im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht. Um eine aktive Verhaltens-

änderung zu unterstützen, ist es hilfreicher, das erwünschte Verhalten, also das Verhalten, das der Schüler bzw. die Schülerin stattdessen erlernen soll, in den Mittelpunkt zu rücken. Zum Beispiel sprechen Lehrkräfte besser über die Idee, „sich einen Gedanken aufschreiben und abwarten, bis du aufgerufen wirst“ anstatt über „nicht ständig dazwischenrufen“. Da wir biologisch geprägt sind, besonders auf Gefahren und Unerwünschtes zu achten, erfordert der Blick auf Wunschverhalten bewusste Anstrengung. Entsprechend dem oben beschriebenen Erklärungsmodell benötigt der Schüler bzw. die Schülerin neue Fähigkeiten, um mit bestimmten Situationen umzugehen, und subjektiv erlebte Unterstützung, um diese zu erlernen. Diese Fähigkeiten sollten im Zentrum der Bemühungen stehen.

2.4.3 Gemeinsam Handeln

Ein gemeinsames Vorgehen der Erwachsenen ist im Umgang mit herausforderndem Verhalten von Schülerinnen und Schülern von zentraler Bedeutung. Wenn sich Lehrkräfte bei der Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler als gemeinsam wirksam erleben, dann hat das einen starken Effekt auf die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und wird in der Literatur als **Collective Teacher Efficacy** oder auch **Collaborative**



Professionalism bezeichnet (Hargreaves & O'Connor, 2018; Hattie, 2015). Auch Lehrkräfte benötigen im Umgang mit herausforderndem Schülerverhalten Unterstützung und das Gefühl, nicht allein zu sein. Dazu braucht es Kommunikationsstrukturen, sodass gemeinsames Handeln besprochen werden kann. Hierzu bewähren sich feste Zeitfenster für kollegiale Besprechungen zu aktuellen problematischen oder herausfordernden Situationen sowie die persönliche Entscheidung, nicht alleine bleiben zu wollen (Lemme & Körner, 2022a).

2.4.4 Frühzeitig und erkennbar

Beim Auftreten von herausforderndem Verhalten sollte frühzeitig mit der Schülerin bzw. dem Schüler in Kontakt getreten werden, damit die vorhandenen Schwierigkeiten nicht größer werden als nötig. Dies reicht von nonverbalen Gesten, wie beispielsweise sich in die Nähe der Schülerin bzw. des Schülers zu stellen, über frühzeitige kurze Gespräche mit der Suche nach Unterstützungs- und Lösungsmöglichkeiten bis zur Einbeziehung weiterer Personen. Da schwierige Situationen im Klassenzimmer auch Auswirkungen auf alle Schülerinnen und Schüler der Klasse haben können, ist es besonders lohnend, lieber früher als später zu reagieren (Omer & Haller, 2019).

2.4.5 Sorge für sich selbst

Der Umgang mit herausforderndem Verhalten erfordert Ausdauer, Beharrlichkeit und gute Nerven, um den eigenen Ärger über die Störungen zu regulieren und für die Situation hilfreich zu nutzen. Aus diesem Grund ist die Sorge für das eigene Wohlbefinden wichtig. Sorge für sich selbst bedeutet, immer wieder neu die Balance zwischen eigenem Engagement und Distanzierung zu finden (Schaarschmidt

& Fischer, 2013). Dazu gehört beispielsweise, zu akzeptieren, dass nicht alle Situationen befriedigend gelöst werden können.

2.4.6 Perspektivwechsel

Nicht jede Person ist zu jeder Zeit in der Lage, ihre Bedürfnisse, Möglichkeiten und Grenzen gut zu kommunizieren. Empathie und Interesse an weiteren Aspekten herausfordernden Verhaltens können ein Klima der Offenheit und des Wohlwollens begünstigen, selbst dort, wo inhaltliche Differenzen bleiben. Man kann sich z. B. fragen, wie eine Schülerin bzw. ein Schüler oder aber ein Elternteil aktuell die Schule erlebt.

2.4.7 Vermeidung Schuld und Scham

Wenn sich jemand falsch verstanden, zurückgewiesen, ungerecht behandelt, entwertet, vorgeführt oder in die Enge getrieben fühlt, steigt die Wahrscheinlichkeit für Rückzug, Resignation oder Widerstand. Statt einer Äußerung im Klassensetting, die als beschämend erlebt werden kann, ist ein Gespräch unter vier Augen vorzuziehen. Auch ist es hilfreich, sich als Lehrkraft der eigenen emotionalen Beteiligung bewusst zu werden. Dies ist ein Beitrag, um das Sicherheitserleben bei den betroffenen Schülerinnen und Schülern zu fördern.

2.4.8 Fokussierung und Priorisierung

Während bei der Suche nach Ursachen des herausfordernden Verhaltens viele Perspektiven und Einflussfaktoren in den Blick genommen werden sollen, ist es bei der Auswahl von Veränderungszielen hilfreich, einige wenige erwünschte Verhaltensweisen auszuwählen und sich darauf zu fokussieren. Etwa indem man sich auf die pünktliche Anwesenheit im Unterricht konzentriert und die Hausaufgaben zunächst nicht thematisiert, obwohl diese auch ein Problem darstellen. Die Konzentration auf ein Ziel bündelt die eigenen Ressourcen sowie die der Schülerinnen und Schüler. Oft werden durch kleine Fortschritte auf dem Weg zu einem Ziel weitere Erfolge möglich, da sich neue Handlungsspielräume und mehr Zuversicht für die Kinder und Jugendlichen öffnen (Locke & Latham, 2006).

3. Handlungsfelder und Aufgaben der Prävention und Intervention

Im Umgang mit herausforderndem Schülerverhalten sind drei Handlungsfelder zu berücksichtigen: die Einzelfallebene, die Klassenebene und die schulweite Ebene. Bei der Reflexion möglicher Herangehensweisen sollten in der Regel alle drei Ebenen einbezogen und für die Weiterentwicklung von Schulentwicklungsprozessen genutzt werden (Sugai & Horner, 2006).

Dabei ist jede Situation im Kontext einer konkreten Schule, Klasse und einzelnen Person zu einem bestimmten Zeitpunkt so spezifisch konstituiert, dass es keine „einfachen Rezepte“ und fertigen Lösungen geben kann. Folgendes Zitat soll dies betonen:

”

Kindern mit sozialen, emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten zu helfen, ist keine mechanische Übung. Kinder sind keine Roboter, und auch Erwachsene sind keine Roboter, und sie bei ihrer Zusammenarbeit zu unterstützen, ist ebenfalls keine roboterhafte Tätigkeit. Es ist harte, knifflige und unbequeme Arbeit, die Teamwork, Geduld und Ausdauer verlangt, zumal sie auch die Infragestellung herkömmlicher Erfahrungen und Praktiken beinhaltet.

Ross, W. Greene (2019, S. 13)

“

Aufgabenübersicht		
Umgang mit herausforderndem Verhalten von Schülerinnen und Schülern		
Individuelle Ebene	Klassenebene	Schulweite Ebene
<ul style="list-style-type: none"> • Beziehungen pflegen • Anforderungen überprüfen und anpassen • Erwünschtes Verhalten als Lernaufgabe fokussieren • Unterstützung organisieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehungen innerhalb der Klasse fördern • Classroom-Management überprüfen • Unterstützung organisieren • Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten einüben • Deeskalation vorbereiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Werte und Rollen reflektieren • Unterstützende Strukturen organisieren • Regeln und Verfahrensabläufe etablieren • Maßnahmen und Angebote überprüfen und weiterentwickeln
Grundlagen		
Themen Leitgedanken		

Abbildung 3: Ebenen der Prävention und Intervention – Aufgabenübersicht

3.1 AUFGABEN AUF INDIVIDUELLER EBENE

3.1.1 Beziehungen pflegen

Die Beziehung zu Schülerinnen und Schülern mit herausforderndem Verhalten und deren Eltern zu pflegen, ist in vielen Fällen eine Herausforderung an sich. Es kann schwerfallen, sich ihnen zuzuwenden, und es ist manchmal nicht leicht, Ansatzpunkte für positives Feedback zu finden. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass gerade Schülerinnen und Schüler, die herausforderndes Verhalten zeigen, besonders wenig positive Kontakte erleben und kaum positives Feedback bekommen, genau dies aber besonders benötigen (Hagenauer & Raufelder, 2021). Positive Beziehungen erleben Schülerinnen und Schüler nach Cook et al. (2018), wenn

- ihnen auch unabhängig von der Schulleistung Interesse entgegengebracht wird (z. B. durch kleine informelle Gespräche, mit Namen angesprochen werden),
- sie Lob für spezifisches Verhalten und Anstrengungen erhalten; es hilft, wenn man hier in sehr kleinen Schritten denkt und evtl. Kolleginnen und Kollegen um Mithilfe beim Überlegen bittet,
- sie konstruktives Feedback erhalten; damit ist ein ausgewählter, ganz konkreter und für diese Schülerin bzw. diesen Schüler machbarer Vorschlag gemeint, wie er oder sie als Nächstes bei einer Aufgabe vorgehen könnte (Hattie & Timperley, 2007).

3.1.2 Erwünschtes Verhalten als Lernaufgabe fokussieren

Wenn Lehrkräfte erwünschtes Verhalten ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken, ist die Wahr-

scheinlichkeit von Verhaltensänderungen deutlich höher. Folgende Teilschritte helfen sowohl Lehrkräften als auch Schülerinnen und Schülern, dies umzusetzen:

- erwünschtes Verhalten formulieren
- erwünschtes Verhalten besprechen
- Unterstützung organisieren
- erwünschtes Verhalten verstärken
- konstruktiv mit Rückschlägen umgehen

Zunächst geht es also darum, gute Formulierungen für das erwünschte Verhalten zu finden. Leider fällt es meist leichter zu benennen, welches Verhalten als störend empfunden wird („Hör auf zu reden“) als das, was man stattdessen gerne hätte („Ich möchte, dass du dein Buch herausholst und anfängst zu arbeiten“). Die Formulierung des erwünschten Verhaltens soll sowohl für die Lehrkraft als auch für die Schülerin bzw. den Schüler ein positives Ziel darstellen, damit alle bereit sind, daran zu arbeiten. Mögliche Formulierungen sind zum Beispiel: „Besser mit ... zurechtkommen“, „Andere Möglichkeiten finden, um mit ... umzugehen“, „Sich in der nächsten Zeit darauf konzentrieren, XY zu lernen“. Eine gute Zielformulierung erleichtert gezieltes Feedback, wenn erste kleine Schritte in die richtige Richtung beobachtet werden. Bei der weiteren Ausformulierung von Zielen kann es zusätzlich hilfreich sein, wenn darauf geachtet wird, dass die Ziele konkretes Verhalten benennen, überprüfbar und erreichbar sind und für die Schülerin oder den Schüler sinnvoll erscheinen. Wichtig ist dabei auch, dass sie für einen bestimmten Zeitraum definiert werden, um sie erreichen und überprüfen zu können (sogenannte SMARTe Ziele).

Unerwünschtes Verhalten	Mögliches erwünschtes Verhalten
<ul style="list-style-type: none"> • ist aggressiv zur Lehrkraft 	<p>„Ich glaube, du könntest davon profitieren, wenn du lernst, ...“</p> <ul style="list-style-type: none"> • ... erst mal durchzuatmen, wenn dich etwas aufregt. • ... dich zu beruhigen, wenn ... • ... mir zu erklären, was dich verärgert.
<ul style="list-style-type: none"> • zerstört Arbeitsergebnis aus Enttäuschung 	<ul style="list-style-type: none"> • ... eine Pause zu machen, wenn du enttäuscht bist. • ... zu sehen, was du noch nicht so gut gemacht hast, aber auch, was du schon gut gemacht hast
<ul style="list-style-type: none"> • störende Kontaktaufnahmen mit anderen 	<ul style="list-style-type: none"> • ... vorher zu merken, wenn du gerade etwas Störendes tun willst. • ... deine Aufmerksamkeit wieder auf den Unterrichtsinhalt zu lenken, wenn du abgelenkt warst.

Tabelle 1: Weitere Beispiele für Formulierungen von erwünschtem Verhalten



3.1.3 Gespräch mit Schülerinnen und Schülern

Im Mittelpunkt der Aufgaben zum Umgang mit herausforderndem Verhalten auf individueller Ebene sollten lösungsorientierte Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern und die Organisation von Unterstützung (z. B. auch von Peers) stehen.

Ziel der Gespräche sollte sein, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, eigene Ressourcen zu erkennen und auf andere Bereiche zu übertragen. Dies kann z. B. der Blick auf andere Fächer sein, in denen das störende Verhalten nicht oder nicht so häufig auftritt. Genauso gut kann das Freizeitverhalten betrachtet werden, wenn dort Kompetenzen sichtbar werden.

Beschreibendes Lob in Bezug auf Fähigkeiten und Stärken in anderen Bereichen kann Ressourcen sichtbar machen und legt den Fokus nicht auf ein Ergebnis („gute Note“), sondern stellt den Prozess und die benötigten Fähigkeiten in den Mittelpunkt, wie beispielsweise Hartnäckigkeit beim Computerspiel, um ein anderes Level zu erreichen, Fairness im Mannschaftssport, Ausdauer im Training. Diese Kompetenzen zu erkennen, den Schülerinnen und Schülern transparent zu machen und sie im Kontext Schule zu nutzen, kann Veränderung bewirken.

Das Gesprächsmodell von Ross Greene (2019) basiert auf der Annahme, dass herausforderndes Verhalten meist dann auftreten kann, wenn die Anforderungen und Erwartungen an eine Schülerin, einen Schüler ihre/seine Fähigkeiten, angemessen darauf zu reagieren, übersteigen. Um diese Kinder und Jugendlichen zu unterstützen, herausforderndes Verhalten zu reduzieren, ist eine Kernaufgabe, diese fehlenden Fähigkeiten und die Situationen, in denen dieses Verhalten auftritt, zu identifizieren und gemeinsam mit der Schülerin oder dem Schüler nach Lösungen zu suchen.

Typische Phasen in solchen lösungsorientierten Schüler- oder Schülerinnengesprächen sind nach Greene (2019):

A. Empathie-Stufe

Die Sichtweise der Schülerin/des Schülers bestmöglich verstehen.

„Mir ist aufgefallen, dass du Schwierigkeiten damit hast, in der Gruppenarbeit mit Marc gemeinsam zu arbeiten. Was ist los?“

B. Definiere-das-Problem-Stufe

Das Anliegen der Lehrkraft hinsichtlich des ungelösten Problems miteinbeziehen.

„Ich glaube, jetzt verstehe ich, was dir da schwergefallen ist. Die Sache ist die: Es wird noch öfters vorkommen, dass du mit Marc hier zusammenarbeiten wirst, deshalb möchte ich, dass du lernst, dir mit Marc die Aufgaben aufzuteilen.“

C. Einladungs-Stufe

Gemeinsames Erarbeiten von Lösungsvorschlägen und realistischen Handlungsplänen zum Ausprobieren.

„Ich frage mich, ob es uns nicht gelingen könnte, etwas zu tun, sodass du deine eigenen Vorstellungen in der Gruppenarbeit einbringen kannst und trotzdem Marc auch mitarbeiten kann. Hast du dazu irgendwelche Ideen?“

Ein weiteres Gesprächsmodell mit noch detaillierteren Vorschlägen findet sich im Anhang.



3.1.4 Anforderungen überprüfen und anpassen

Nicht alle Fähigkeiten, die für einen erwünschten Umgang mit Schwierigkeiten nötig sind, können Schülerinnen und Schüler in der nötigen Geschwindigkeit erlernen. Eine weitere Aufgabe auf der Einzelfallebene besteht deshalb darin, die Anforderungen, die an die Schülerin oder den Schüler gestellt werden, zu überprüfen und eventuell anzupassen. Dabei werden hauptsächlich Anforderungen an die kognitiven und an die sozialen Kompetenzen betrachtet, die jeweils reduziert oder gesteigert werden können. Je nachdem, welche Bedingungen eine Schülerin oder ein Schüler mitbringt, kann es sehr hilfreich sein, für einen Zeitraum weniger Aufgaben oder leichtere Aufgaben zu geben. Im Einzelfall kann es nötig sein, in Absprache mit allen Beteiligten (z. B. Sorgeberechtigte, beteiligte Unterstützungssysteme, Schulleitung) die Anwesenheit in der Schule für einen festgelegten Zeitraum auf ein für die Schülerin oder den Schüler zu diesem Zeitpunkt bewältigbares Maß zu reduzieren. Auch die sozialen Anforderungen in den Pausenzeiten zu reduzieren (z. B. alternativ die Pausenzeit gemeinsam mit einer erwachsenen Pausenaufsicht verbringen, dem Hausmeister helfen, mit nur einigen wenigen Kindern gemeinsam die Pause verbringen), kann helfen. In anderen Fällen kann es wiederum unterstützend sein, anspruchsvollere und vielfältigere Aufgaben zur Verfügung zu stellen oder zusätzliche soziale Situationen zu schaffen (zum Beispiel durch die Teilnahme in einer AG), in denen es für Schülerinnen oder Schüler möglich ist, neue Kontakte zu knüpfen und positive Interaktionen zu erleben.

Als Ausgangspunkt für die Anpassung von Anforderungen kann und soll eine Diagnostikschleife

stehen. Mit einem genaueren und individuellen Blick auf das Kind und sein Umfeld sollen mögliche Barrieren und Schwierigkeiten erkannt werden. Diese diagnostischen Erkenntnisse sollen als Basis für die individuelle Anpassung der Anforderung dienen. (Woran könnte es liegen, dass die Schülerin/der Schüler den Anforderungen noch nicht nachkommen kann? Welche Maßnahmen könnten die Schülerin/den Schüler unterstützen?) Dieser Prozess kann durch die Online-Plattform „Webbasierte Sonderpädagogische Diagnostik“ unterstützt werden.

3.1.5 Unterstützung organisieren

Nach dem oben beschriebenen Erklärungsmodell ist es wichtig, dass die Schülerin oder der Schüler Unterstützung dabei erlebt, neues Verhalten zu lernen. Dabei können auch Klassenkameradinnen und Klassenkameraden helfen (Furman, 2020; Grolimund & Rietzler, 2017). Oft haben diese Ideen, wie bestimmte schwierige Situationen bewältigt werden können (z. B. wie mit Wut umgegangen werden kann). Eine weitere wichtige Rolle spielen Erziehungsbererechtigte und Familienmitglieder. Diese und auch Kolleginnen und Kollegen können als Mithelfende mit kleinen Aktivitäten (z. B. das Kind ermutigen, Freundschaften fördern) viel beitragen.

Ein Beispiel für kollegiale Unterstützung und gemeinsames Handeln ist das sogenannte „Lob über die Bande“. Dabei berichtet eine Lehrkraft einer anderen, wenn sie ein Beispiel für das erwünschte Verhalten oder andere kleine Fortschritte beobachtet hat. Diese erwähnt dann gegenüber der Schülerin bzw. dem Schüler, was ihr Positives berichtet wurde („*Ich habe gehört, dass du letzte Woche in Mathe lange an kniffligen Aufgaben gearbeitet hast.*“).

3.2 AUFGABEN AUF KLASSENEBENE

3.2.1 Beziehungen innerhalb der Klasse fördern

Gute Beziehungen erleichtern oder ermöglichen erst erfolgreiches Lernen. Das Erleben von sozialer Unterstützung, von Selbstwirksamkeit (Otto et al., 2017) sowie ein förderliches Klassenklima (Ehrhart et al., 2008) sind wichtige Schutzfaktoren zur Prävention psychischer Auffälligkeiten. Damit vermindern sich Risikofaktoren für herausforderndes Verhalten. Die Entwicklung von Normen und Umgangsformen in einer Klasse sind fortlaufend umsichtig zu begleiten, um unerwünschten Entwicklungen wie Ausgrenzung und Mobbing entgegenzuwirken. Zugleich geben Normen und Beziehungsmuster, die sich in einer Klasse unter Gleichaltrigen etablieren, Raum für prosoziale Aktivitäten. Die Arbeit an einem guten Klassenklima hat also gleichzeitig mehrere positive Effekte.

Unterstützend können hierbei unter anderem folgende Maßnahmen sein:

- Abbau von Unsicherheiten durch gute Planung des Starts mit einer neuen Klasse: Kontaktaufnahme mit den Familien vor Übernahme der Klasse, Begrüßung der Schülerinnen und Schüler, Sitzordnung, erste Verfahrensabläufe und Regeln (siehe Eichhorn, 2012)
- Lernprojekte für erwünschtes Verhalten für die ganze Klasse
- Einrichten eines Klassenrates zum Aufbau kommunikativer Kompetenzen (Blum & Blum, 2023)
- Hilfe bei der Klärung von Konflikten unter Schülerinnen und Schülern, z. B. mithilfe von Streitschlichterinnen und Streitschlichtern
- Vorhalten von Mobbing-Präventionsangeboten, z. B. „Gemeinsam Klasse sein“ (Buchhofer, 2022) sowie schnelle Verfügbarkeit von Mobbing-Interventionen wie zum Beispiel nach dem **No Blame Approach** (Blum & Beck, 2023)
- Weitere gängige Präventionsprogramme wie **MindMatters**
- Förderung der Medienkompetenz, zum Beispiel durch Polizeipräventionsangebote zur Medienbildung

3.2.2 Classroom-Management weiterentwickeln

Ein gutes Classroom-Management ist ein wichtiger Baustein in der Prävention von Unterrichtsstörungen. Es bezieht sich auf so unterschiedliche Aspekte wie die Anwendung der Prinzipien der Klassenführung nach Kounin von 1976 (berichtet in Nolting, 2017) und eine ausgewogene Balance aus fürsorglicher Zuwendung und authentischer Führung (Hauser, 2015; Omer & Haller, 2019). Mehrere Autoren geben konkrete Beispiele und Hinweise, wie sich durch Organisation des Klassenraumes, Verstärken von erwünschtem Verhalten, Erarbeiten einiger weniger zentraler Regeln und Einüben wichtiger Verfahrensabläufe, Beziehungsgestaltung, Präsenz und Achtsamkeit Störungen präventiv vermindern lassen (Eichhorn, 2012; Hauser, 2015; Nolting, 2017; Wettstein & Scherzinger, 2022). Neben einer guten Klassenführung tragen auch die kognitive Aktivierung und die konstruktive Unterstützung von Schülerinnen und Schülern maßgeblich zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen bei. Vergleiche auch die Handreichung Klassenführung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport (2018) und QUBE-F (<https://zsl-bw.de/unterrichtsbeobachtung-und-feedback>). Detaillierte Hinweise für den Umgang mit besonders lebhaften Gruppen von Schülerinnen und Schülern finden sich bei Plevin (2017).

3.2.3 Unterstützung organisieren

Der Aufbau eines stabilen und weitreichenden Netzwerkes sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule ermöglicht es, schnell Hilfe anzufordern, wenn sie vonnöten ist. Die Kooperation im Kollegium und die Vernetzung mit anderen Personen oder Institutionen ermöglichen einen Austausch über herausfordernde Situationen und erweitern die Handlungsmöglichkeiten. Häufig wird das alleine schon als Entlastung erlebt und ermöglicht zudem eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung sowie ein überzeugteres Auftreten. Im Umgang mit herausforderndem Verhalten ist ein gemeinsames Auftreten und abgestimmtes Handeln hilfreich. Präsenz zeigen und beharrlich erwünschtes Verhalten einfordern ist im Team um einiges einfacher (Lemme und Körner, 2002). Häufig können durch ein gut etabliertes Netz auftretende Schwierigkeiten frühzeitig adressiert und deren Eskalation damit vermieden werden.



Mögliche Unterstützungssysteme:

- Fallbesprechungen (mit Tandempartner, schulinterner Fallbesprechungsgruppe etc.)
- Aktivierung von Mitschülerin oder Mitschüler als Helfer/Helferin, wie z. B. bei „Ich schaffs!“ beschrieben (Furman, 2007)
- kollegiale Unterrichtshospitation / kollegiales Feedback, Klassenkonferenz
- Hinzuziehen von Unterstützersystemen innerhalb des Kulturbereichs unter Berücksichtigung der jeweiligen Zuständigkeiten: Beratungslehrkraft, Schulsozialarbeit, Präventionsbeauftragte, Schulpsychologische Beratungsstelle, sonderpädagogischer Dienst
- außerschulische Unterstützung: Erziehungsberatungsstellen, Jugendamt, Polizei u. a.
- Eltern/Sorgeberechtigte: Investitionen in gute Beziehungen zu den Eltern helfen in schwierigen Situationen bei der Zusammenarbeit

3.2.4 Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten einüben

Man kann häufig beobachten, dass eine Schülerin oder ein Schüler im Einzelkontakt ein komplett anderes Verhalten als in der Klasse zeigt. Alle Interventionen und Maßnahmen sind also auch unter Beachtung gruppenspezifischer Prozesse zu treffen. Die Wahrung des sozialen Status ist für Schülerinnen und Schüler in der Regel zentral.

Selbst bei umfassenden Präventionsmaßnahmen kommt es immer wieder zu Regelüberschreitungen und anderem herausforderndem Verhalten. Im Voraus abgestimmte Reaktionen auf bestimmte Verhaltensweisen sparen Energie und helfen, den Unterrichtsfluss aufrechtzuerhalten. Gleichzeitig sorgen sie für Transparenz für die Schülerinnen und Schüler. Das bedeutet, sich vorab für sich selbst und mit den die Klasse unterrichtenden Kolleginnen

und Kollegen zu überlegen, bei welchen Verhaltensweisen man einschreiten möchte.

Hierbei lohnt es sich, sowohl unmittelbare Reaktionen als auch nachträgliche Reaktionen zu bedenken. Beide sind wichtig: Erstere sind nötig, um Grenzen zu markieren und Unterrichtsstörungen zu vermeiden, Zweitere sind notwendig, um Verhalten langfristig zu verändern und damit Mitschülerinnen und Mitschüler lernen, dass unerwünschtes Verhalten Folgen nach sich zieht.

Unmittelbare Reaktionen auf herausforderndes Verhalten können sein:

- gezieltes Ignorieren von geringen Problemen,
- sich von der Schülerin/dem Schüler abwenden, die/der störendes Verhalten zeigt, und sich denen zuwenden, die erwünschtes Verhalten zeigen,
- Erinnerung an erwünschtes Verhalten (z. B. mit Geste, schweigendem Blickkontakt, freundlichem Ansprechen),
- Unterstützung bei der Regulierung durch Präsenz, z. B. sich aktiv im Klassenzimmer bewegen und an unterschiedlichen Orten präsent sein („Management by walking around“) ermöglicht unauffälliges, diskretes Eingreifen und Erinnern an erwünschtes Verhalten, siehe Eichhorn (2008),
- Erinnern an mögliche Konsequenzen, möglichst deeskalierend (siehe Fallbeispiele in Rhode & Meis, 2018),
- Gespräch nach der Stunde ankündigen („*Ich komme darauf zurück*“).

Eine unmittelbare Reaktion im akuten Fall kann eine Botschaft im Sinne von „Ich dulde dieses Verhalten nicht – ich komme darauf zurück“ sein. Ein solches Vorgehen erlaubt es, eine weitere Eskalation zu verhindern, da sowohl die Lehrkraft als auch die Schülerin oder der Schüler sich beruhigen können und dadurch die Situation verschärfende Reaktionen

ausbleiben können (weitere Beispiele für dieses Vorgehen finden sich in Omer & Haller, 2019). Unbedingt eingeplant sollte dann die zeitlich verzögerte Reaktion auf das unerwünschte Verhalten sein. Nachträgliche Reaktionen auf herausforderndes Verhalten können sein:

- Nachgespräch mit Schülerin oder Schüler nach dem auf S. 10 beschriebenen Modell,
- Erarbeiten von Schritten der Verantwortungsübernahme nach den Stufen der Verantwortung von B. Furman (o. D., siehe Anhang Kapitel 4.4.1),
- Förderpläne (Meyer et al., 2020),
- bekannte Konsequenzen für Regelbrüche, z. B. Jaglarz & Bemmerlein (2022),
- Kolleginnen und Kollegen einbeziehen,
- Schulleitung einbeziehen,
- Auszeiten zur Erarbeitung von weiteren Lösungen und zum Schutz vor Eskalation.

Ein transparentes Vorgehen mit bekannten Sanktionen für bestimmte Regelbrüche sollte immer eingebettet sein in ein Gesamtkonzept, in dem Beziehungsgesten und Einzelgespräche eingeplant sind. Beispiele finden sich auch bei Phelan & Schonour (2005). Bei öffentlichen Verwarn-Systemen ist Vorsicht geboten. Sie bergen die Gefahr von Schamreaktionen.

3.2.5 Deeskalation/Situationsunterbrechung vorbereiten

Gemeinsam mit der Klasse erarbeitete Regeln helfen bei der Orientierung innerhalb eines Werterahmens, der allen Sicherheit gibt. Gleichzeitig muss mitgedacht werden, dass dieser Werterahmen von Schülerinnen und Schülern mit schwacher Selbstregulation nicht immer eingehalten werden kann. Hilfreich ist, bereits bei kleinen Regelverstößen deeskalierend zu reagieren. Eine Möglichkeit ist ein diskretes Ansprechen auf eine Regelverletzung. Dies vermeidet ein öffentliches Bloßstellen und „Gesichtsverlust“ der Schülerin oder des Schülers, wenn sie oder er einlenkt oder das herausfordernde Verhalten stoppt. Beispiele für deeskalierende Strategien nach Rhode & Meis (2019) sind:

- Absichtslosigkeit unterstellen (*„Du hast da gerade eine Trinkflasche verloren.“ – statt „Du hast hier eine Trinkflasche hingeschmissen.“*),
- Aufwertung der Person (*„Tobias, du bist doch*

ein guter Basketballer. Wirf doch deine Trinkflasche in den Papierkorb.“),

- Humor (*„Jonas, dumm gelaufen, seit gestern habe ich neue Kontaktlinsen, ich habe es gesehen.“*),
- Hierarchisches Entgegenkommen (*„Heb‘ du die Flasche auf, ich hole den Papierkorb.“*),
- Verwandlung einer Erwartung in eine Bitte (*„Tust du mir einen Gefallen? Heb doch bitte die Flasche auf, die du gerade verloren hast.“*),
- Körpersprache (*Lächeln, Abstand halten, seitlich hinstellen statt frontal*).

Nicht alle Situationen lassen sich deeskalieren. Deshalb braucht es Strategien, um den Druck in eskalierenden Situationen herauszunehmen und die Situation zu unterbrechen. Möglichkeiten sind z. B. Ortswechsel und Vertagung. Günstig ist ein – im besten Fall schulweiter – Notfallplan, in dem festgelegt wird, wohin eine Schülerin oder ein Schüler geschickt werden kann, wenn der weitere Verbleib im Klassenzimmer mit großer Wahrscheinlichkeit zur Eskalation führt. Diese Maßnahme als Möglichkeit muss mit allen Schülerinnen und Schülern vorbesprochen sein (z. B.: *„Es kann sein, dass wir manchmal in eine Situation kommen, in der wir nicht weiterkommen. Dann brauchen wir eine Pause, um das Problem später zu besprechen. Bis dahin ist vorgesehen, dass ihr, wenn ich zu euch sage ... zu ... geht, ... und euch in dieser Zeit mit ... beschäftigt.“*). Eine Nachbesprechung der Situation ist dann erforderlich, um über Auslöser der Situation und die Lösung zukünftiger ähnlicher Situationen zu sprechen.

Um Schülerinnen und Schülern bei der Beruhigung zu helfen, ist es wichtig, den eigenen Ärger oder die Aufregung als Lehrkraft auch unter hoher Anspannung gut zu regulieren, z. B. durch erlernte Atemtechnik oder beruhigende innere Sätze. Die eigenen Emotionen wahrzunehmen, auf eine entspannte Körpersprache, Mimik und Gestik zu achten sowie eine ruhige und langsame Sprache mit wenigen Sätzen zu verwenden, sind hierbei hilfreich. Grundsätzlich gilt: Sich nicht in Machtkämpfe verstricken lassen und inhaltliche Gespräche erst nach Beruhigung der Situation führen.



3.3 AUFGABEN AUF SCHULWEITER EBENE

3.3.1 Werte und Rollen reflektieren

Eine Schulgemeinschaft sollte auf gemeinsam festgelegten positiven Werten wie Respekt, Zugehörigkeit, Gerechtigkeit, Sicherheit, Verantwortung, Wohlfühlen, Mitgefühl, Teilhabe, Gesundheit, Nachhaltigkeit etc. basieren. Sie sind Grundlage für das schulische Leitbild. Die Werte einer Schule können auch aus verschiedenen Quellen, wie zum Beispiel dem Referenzrahmen Schulqualität Baden-Württemberg (Institut für Bildungsanalysen [IBBW], 2023), der UN-Kinderrechtskonvention (BMFFSJ, 2022) oder dem OECD-Lernkompass (OECD, 2020) abgeleitet werden.

Das Verständnis der Rolle als Lehrkraft bzw. als Schulleitung beinhaltet Vorstellungen darüber, welche Aufgaben zu dieser Rolle gehören, was man von sich selbst erwartet und mit welchen Erwartungen anderer Menschen (Kolleginnen und Kollegen, Eltern, Schulträger, Gesellschaft allgemein) man rechnet. Zum Beispiel tragen eine gemeinsame Lesart des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule und das daraus abgeleitete Rollenverständnis der Lehrkräfte zur Teambildung und Rollenklarheit und damit zu einem transparenten und gemeinsamen Vorgehen sowie zu einer guten Beziehungsgestaltung im Umgang mit Schülerinnen und Schülern bei (z. B. Lemme und Körner, 2022b). Wichtig ist, im Kollegium herauszuarbeiten, worüber in Bezug auf Werte und Rollen Konsens besteht. Themen für ein gemeinsames Werte- und Rollenverständnis können sein:

- wenige einfache Schulregeln,
- Vorstellungen über das Verständnis von Erziehungsauftrag und Bildungsauftrag,
- Führungs- und Autoritätsverständnis,
- das Eintreten für Sicherheit und eine gemeinsame Haltung gegen Unrecht.

3.3.2 Unterstützende Strukturen organisieren

Das gemeinsame Handeln im Team hat vielerlei Vorteile. Auf Schulebene lassen sich unterschiedliche Strukturen schaffen, die es einzelnen Lehrkräften deutlich leichter machen, mit herausfordernden Situationen umzugehen. Wenn die Schulgemeinschaft Unterstützungsnetzwerke aufbaut und Kooperationsstrukturen institutionalisiert, können Lehrkräfte im Bedarfsfall frühzeitig darauf zurückgreifen. Hilfsstrukturen und Teamkonzepte an der Schule können beinhalten:

- Kooperation zwischen Eltern und Schule (z. B. Beratungskonzepte, Einbindung der Eltern in Schulthemen, geregelter Informationsfluss, Fortbildungen für Lehrkräfte zur Thematik hilfreiche Elterngespräche führen),
- Teamarbeit als Grundprinzip der professionellen Kooperation,
- pädagogische Fallbesprechungsgruppen/Supervision,
- kollegiale Fallberatung und Unterrichtshospitation,
- zeitnahe Besprechungsstrukturen, z. B. für eine Klassenkonferenz, um für schwierige Situationen verbindliche Absprachen und Entscheidungen zu treffen,
- verbindliche Sprechzeiten für Schülerinnen und Schüler,
- Klassenrat als Angebot für alle Klassen, um Probleme konstruktiv zu besprechen und zu lösen,
- regelmäßigen Austausch zwischen den innerschulischen Unterstützungssystemen (z. B. Verbindungslehrkraft, Schulsozialarbeit, Beratungslehrkraft, Schulseelsorge/Schulpastoral) und der Schulleitung,
- regelmäßige Vorstellung des schulinternen Unterstützungs- und Beratungssystems sowie
- schulweite Konzepte zum Umgang mit Mobbing, Konflikten, Klassenführung und sozialem Lernen.

Das Präventionsrahmenkonzept stark.stärker.WIR. hat alle drei Ebenen von Schule (individuelle Ebene, Klassenebene und Schulebene) im Blick und ist am konkreten individuellen Bedarf der Schulen orientiert. Im Rahmen von **stark.stärker.WIR.** bieten Präventionsbeauftragte des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung sowohl eine Begleitung bei der (Weiter-)Entwicklung eines Präventionskonzepts zur Förderung der Lebenskompetenzen der Schülerinnen und Schüler als auch zur Erstellung eines Sozialcurriculums an. Sie bieten Fortbildungen zur Umsetzung ausgewählter Präventionsprogramme an (z. B. MindMatters) und sie unterstützen Schulen darüber hinaus dabei, sich bei externen Netzwerkpartnern (z. B. Fachberatungsstellen, Polizei, Landesmedienzentren) Unterstützung zu holen und mit ihnen zu kooperieren.

Räumlich-organisatorische Strukturen können sowohl präventiv hilfreich sein als auch im Umgang mit herausforderndem Verhalten entlasten:

- Pausenhof-/Schulraumgestaltung (anregungsreiche Betätigungsmöglichkeiten in der Pause senken Konflikte)
- schulweite Etablierung von Auszeitmöglichkeiten zur Situationsunterbrechung (z. B. durch Wechseln in eine andere Klasse, zur Schulsozialarbeit, in Sekretariat/Rektorat)
- Aufsichtskonzept (allgegenwärtig und eingreifend)
- elektronische Dokumentation (z. B. Fehlzeitendokumentation, Vorfälle, positives Zielverhalten, digitales Klassenbuch)
- „Lehrerraumprinzip“ anstelle des Klassenzimmerprinzips erhöht die Präsenz der Lehrkraft im eigenen Raum (Hauser, 2015)

3.3.3 Regeln und Verfahrensabläufe etablieren

Gerade Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten brauchen einen verlässlichen Rahmen und einen vorhersehbaren Rhythmus im Schulalltag. Besonders bedeutsam sind deshalb klare Verfahrensabläufe im Schulmanagement und für alle geltende Regeln.

Es gibt allgemeingültige Regeln, die hauptsächlich Erwartungen an das soziale Miteinander, wie z. B.

Höflichkeit, Hilfsbereitschaft und störungsfreie Mitarbeit betreffen. Sie definieren erwünschtes Verhalten, schaffen Transparenz und Klarheit und werden im pädagogischen Alltag häufig thematisiert, um Einsicht in ihre Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit zu erlangen, wie z. B.:

- wir gehen mit allen Menschen höflich um,
- wir unterstützen einander beim Lernen,
- wir gehen mit unserem Schulhaus und unseren Materialien sorgfältig um.

Weitere Regeln, wie zum Beispiel hinsichtlich der Handynutzung, können gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern oder auch Eltern diskutiert und erarbeitet werden.

Entscheidend ist, dass Regeln durch häufiges Benennen zum Leben erweckt werden und ihre Einhaltung immer wieder neu eingefordert wird. In Gesprächen über erwünschtes Verhalten können sich Lehrkräfte immer auf diese Regeln beziehen (*„Du weißt ja, wir wollen, dass wir alle höflich mit allen Menschen bei uns an der Schule umgehen. Ich habe beobachtet ... Was war denn da los?“*).

Verfahrensabläufe sind ritualisierte, wiederkehrende Handlungen, die die schulischen Abläufe betreffen. Sie werden als Routinen von der jeweiligen Schule etabliert und sind deshalb diskutierbar. So kann eine Schule individuell für sich festlegen, welche Abläufe z. B. beim Raumwechsel von Klassen oder in den Pausen gelten sollen. Ihr Schwerpunkt liegt in der Durchführung, d. h. im Agieren auf der „Übungs-Ebene“. Ihre Einhaltung wird positiv verstärkt.

Weniger ist dabei oft mehr. Sowohl in Bezug auf Regeln als auch in Bezug auf Verfahrensabläufe gilt, dass diese auf eine überschaubare Anzahl begrenzt und für alle verständlich sein müssen. Regeln müssen oft wiederholt und Verfahrensabläufe im Alltag geübt werden. Auf die Einhaltung von Regeln und Verfahrensabläufen sollte geachtet werden, damit Lehrkräfte in ihrer Führungsrolle gestärkt werden und um den Schülerinnen und Schülern eine klare Orientierung und Sicherheit zu geben.



3.3.4 Maßnahmen überprüfen und weiterentwickeln

Auf der schulweiten Ebene ist es schließlich eine Aufgabe, den aktuellen Stand im Umgang mit herausforderndem Verhalten von Schülerinnen und Schülern in regelmäßigen Abständen zu überprüfen und Bereiche zu identifizieren, in denen eine Anpassung notwendig ist. Dabei kann die Aufgabenübersicht in dieser Handreichung (vgl. Kapi-

tel 3) helfen. Verschiedene Beteiligte in der Schule können eine Rückmeldung dazu geben, welche Aufgaben und Maßnahmen an der Schule auf individueller Ebene, Klassenebene und schulweiter Ebene gut oder ausreichend umgesetzt werden bzw. überhaupt Wirksamkeit haben und in Bezug auf welche Aufgabe oder Maßnahme Änderungsbedarf gesehen wird. Eine einfache Umfrage kann diesen Prozess befördern. Etwa mit folgenden Fragen:

BETEILIGTE	FRAGEN
Lehrkräfte	<p>Wie zufrieden auf einer Skala von 1 bis 10 sind Sie damit, wie wir positives Verhalten von Schülerinnen und Schülern fördern?</p> <p>1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10 kaum zufrieden sehr zufrieden</p> <p>Was läuft besonders gut aus Ihrer Sicht? Was sollte verbessert werden?</p>
Schülerinnen und Schüler	<p>Wie gut – auf einer Skala von 1 bis 10 – werden bei uns die schulischen Grundregeln beachtet?</p> <p>1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10 kaum zufrieden sehr zufrieden</p> <p>Was läuft besonders gut aus deiner Sicht? Was sollte verbessert werden?</p>
Eltern	<p>Wie gut – auf einer Skala von 1 bis 10 – werden Ihrer Meinung nach an unserer Schule die schulischen Grundregeln umgesetzt?</p> <p>1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10 kaum zufrieden sehr zufrieden</p> <p>Was läuft besonders gut aus Ihrer Sicht? Was sollte verbessert werden?</p>

Tabelle 2: Beispiel für eine Umfrage zum Umgang mit schulischen Grundregeln bei Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern

4. Anhang

4.1 UNTERSTÜTZUNG UND FORTBILDUNG

Neben Maßnahmen, die Lehrkräfte bzw. Schulen im Bereich des herausfordernden Schülerverhaltens entwickeln und umsetzen, stehen Ihnen zudem Unterstützungs- und Fortbildungsangebote vonseiten verschiedener Unterstützerguppen zur Verfügung. Je nach konkretem Anliegen bietet sich eine der nachfolgend aufgeführten Unterstützerguppen besonders an, idealerweise auch in Kooperation mit einer weiteren Unterstützerguppe.

Unterstützung zum Umgang mit herausforderndem Schülerverhalten auf allen drei Ebenen können Sie bei jeder Regionalstelle des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung anfragen.

Die zentralen Kontaktdaten, an die Sie Ihr Anliegen richten können, sind:

Regionalstelle Freiburg,
poststelle@zsl-rs-fr.kv.bwl.de, 0761 59554-0

Regionalstelle Karlsruhe,
poststelle@zsl-rs-ka.kv.bwl.de, 0721 91166-0

Regionalstelle Mannheim,
poststelle@zsl-rs-ma.kv.bwl.de, 0621 76150-0

Regionalstelle Schwäbisch Gmünd,
poststelle@zsl-rs-gd.kv.bwl.de, 07171 7960-1

Regionalstelle Stuttgart,
poststelle@zsl-rs-s.kv.bwl.de, 0711 279-2594

Regionalstelle Tübingen, poststelle@zsl-rs-tue.kv.bwl.de, 07071 1368-202

Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über Unterstützungsgruppen für Lehrkräfte und Schulleitungen in Baden-Württemberg im Bereich des herausfordernden Schülerverhaltens.

INDIVIDUELLE EBENE	KLASSENEBENE	SCHULWEITE EBENE
<ul style="list-style-type: none"> • Beziehung pflegen • Anforderungen überprüfen und anpassen • Erwünschtes Verhalten als Lernaufgabe fokussieren • Unterstützung organisieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehungen innerhalb der Klasse fördern • Classroom-Management überprüfen • Unterstützung organisieren • Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten einüben • Deeskalation vorbereiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Werte und Rollen reflektieren • Unterstützende Strukturen organisieren • Regeln und Verfahrensabläufe etablieren • Maßnahmen und Angebote überprüfen und weiterentwickeln
Sonderpädagogischer Dienst	Fachberaterinnen und Fachberater Unterrichtsentwicklung	Präventionsbeauftragte
Schulpsychologie	Präventionsbeauftragte	Fachberaterinnen und Fachberater Schulentwicklung
Arbeitsstellen Kooperation (ASKO)	Sonderpädagogischer Dienst	Arbeitsstellen Kooperation (ASKO)
Fachberaterinnen und Fachberater Unterrichtsentwicklung	Schulpsychologie	
Fallbesprechungsgruppenleitungen		

Tabelle 3: Unterstützung für Lehrkräfte und Schulleitungen in Baden-Württemberg im Bereich des herausfordernden Schülerverhaltens

4.2 LITERATURAUSWAHL

Bornebusch, K., Engmann, K. & Schleske, C. (2017). Praxishelfer Inklusion – Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Berlin: Cornelsen.

Eichhorn, Ch. (2012). Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Stuttgart: Klett-Cotta.

Greene, R. (2019). Verloren in der Schule. Wie wir herausfordernden Kindern helfen können. Bern: Hogrefe.

Harms, U. (2014). Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Hegemann, T. & Dissertori-Psenner, B. (Hrsg.) (2018). „Ich schaffs!“ in der Schule. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) (2013). Förderung gestalten – Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen. Modul D – Herausforderndes Verhalten. Stuttgart.

Nolting, H. P. (2017). Störungen in Schulklassen. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Weinheim: Beltz.

Omer, O. & Haller, R. (2019). Raus aus der Ohnmacht: Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Plevin, R. (2017). Vom Chaos zur Stille. So bekomme ich meine Klasse ruhig. Verlag an der Ruhr.
Rhode, R. & Meis, M.-S. (2019). Regelverstöße – stopp! Wege zum sicheren Umgang. Berlin: Cornelsen.

4.3 QUELLENVERZEICHNIS

Baumann, M., Bolz, T. & Albers, V. (2021). *Verstehende Diagnostik in der Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

Blum, H. & Beck, D. (2023). *No Blame Approach – Mobbing-Intervention in der Schule, Praxishandbuch*. Köln: fairaend.

Blum, E. & Blum, H. (2023). *Der Klassenrat: Ziele – Vorteile – Organisation*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Buchhofer, K. (14.02.2022). *Gemeinsam Klasse sein*. Techniker Krankenkasse. <https://www.gemeinsam-klasse-sein.de/anti-mobbing> [30.08.2023].

Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (2022). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. <https://www.bmfsfj.de/rsourc/blob/93140/78b9572c1bffdada3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf> [30.08.2023].

Cook, C., Coco, Susanna, Zhang, Y.; Fiat, A. & Duong, M.; Renshaw, T.; Long, A. & Frank, S. (2018). *Cultivating Positive Teacher-Student Relationships: Preliminary Evaluation of the Establish-Maintain-Restore-(EMR-)Method*. *School Psychology Review*. 47. 226–243.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. *Zeitschrift für Pädagogik*. 39. S. 223–228.

Eichhorn, Ch. (2012). *Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Erhart, M., Wille, N. & Ravens-Sieberer, U. (2008). *Empowerment bei Kindern und Jugendlichen – die Bedeutung personaler und sozialer Ressourcen und persönlicher Autonomie für die subjektive Gesundheit. Gesundheitswesen*, 70(12), 721–729.
- Furman, B. (2007). *Ich schaffs!*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Furman, B. (29.7.2013). *A solution-focused teacher*. [Video mit deutschen Untertiteln] <https://www.youtube.com/watch?v=NLYXgD38bJo>. [30.08.2023].
- Furman, B. (16.1.2020). *Meisterklasse – Wie gestalten wir glückliche Schulen?* Pfefferwerk Stadtkultur gGmbH PUK-Fachtag 2020. [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=ijFrPf8DqH4> [30.08.2023].
- Furman, B. (o. D.). *Stufen der Verantwortung. Kids' Skills*. <https://www.kidsskills.org/German/verantwortung> [30.08.2023].
- Gingelmaier, S. (2016). *Schwierige Beziehungsdynamiken mentalisieren. Sonderpädagogische Förderung heute*, 61, 203–216.
- Greene, R. (2019). *Verloren in der Schule. Wie wir herausfordernden Kindern helfen können*. Bern: Hogrefe.
- Grolimund, F. & Rietzler, S. (10.04.2017). *Der Wolf kann nicht warten. Impulsive Kinder im Unterricht unterstützen*: Akademie für Lerncoaching – Gemeinsam sind wir Klasse! [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=nPMOG952Ake> [30.08.2023].
- Hagenauer, G. & Raufelder, D. (2021). *Lehrer-Schüler-Beziehung*. In: Hascher, T., Idel, T. S. & Helsper, W. (Hrsg.) *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2018). *Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism*. *Phi Delta Kappan*, 100 (1), 20–24.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback. Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>. Deutsche Übersetzung in Zierer, K. (Hrsg.) (2016). *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016*: Themen- teil: Allgemeine Didaktik und Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 204 ff.
- Hauser, A. (2015). *Classroom-Management: Ein Baustein für die Schulentwicklung: Entwicklung, Grundlagen, Fallbeispiele und Tool Kits für die Praxis*. Köln: Carl Link.
- Hegemann, T. & Dissertori-Psenner, B. (Hrsg.) (2018). *„Ich schaffs!“ in der Schule*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) (2023). *Referenzrahmen Schulqualität. Baden-Württemberg*. <https://ibbw-bw.de/Referenzrahmen>, [30.08.2023].
- Jaglarz, B. & Bemmerlein, G. (2022). *Bußgeldkatalog Kl. 5–10*. 68 originelle Zusatzaufgaben bei Regelverstößen. Hamburg: Persen.
- Lemme, M. & Körner, B. (2022a). *Die Kraft der Präsenz. Systemische Autorität in Haltung und Handlung (Beratung, Coaching, Supervision)*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Lemme, M. & Körner, B. (2022b). *Neue Autorität in der Schule. Präsenz und Beziehung im Schulalltag*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2006). *New Directions in Goal-Setting Theory. Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 265–268.
- Meyer, B., Tretter, T. & Englisch, U. (Hrsg.) (2020). *Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen – Basiswissen und Handlungsmöglichkeiten*. Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): *Klassenführung. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg*. Stuttgart 2018. https://km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202018/2018%2012%2005_Handreichung%20Klassenfuehrung.pdf [30.08.2023].
- Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nolting, H. P. (2017). *Störungen in Schulklassen. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim: Beltz.
- OECD (Hrsg.) (2020). *OECD Lernkompass 2030*, OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 – Rahmenkonzept des Lernens. Bertelsmann Stiftung, Deutsche Telekom Stiftung, Education Y e.V., Global Curriculum e. V., Siemens Stiftung.
- Omer, O. & Haller, R. (2019). *Raus aus der Ohnmacht: Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Otto, C., Haller, A.-C., Klasen, F., Hölling, H., Bullinger, M., Ravens-Sieberer, U. et al. (2017). *Risk and protective factors of health-related quality of life in children and adolescents: Results of the longitudinal BELLA study*. PloS One, 12 (12).
- Phelan, Th. W. & Schonour, S. J. (2005). *Die 1-2-3-Methode für Lehrer: Konsequenz zum Lernen motivieren und Störungen vermeiden*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Plevin, R. (2017). *Vom Chaos zur Stille. So bekomme ich meine Klasse ruhig*. Verlag an der Ruhr.
- Rhode, R. & Meis, M.-S. (2019). *Regelverstöße – stopp! Wege zum sicheren Umgang*. Berlin: Cornelsen.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2013). *Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken. Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung*. Weinheim: Beltz.
- Scheuch, K., Haufe, E. & Seibt, R. (2015). *Teachers' health. Deutsches Ärzteblatt Int.* 112: 347–56.
- Sugai, G. & Horner, R. R. (2006). *A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. School Psychology Review*, 35(2), 245–259.
- Theunissen, G. (2017). *Autismus und herausforderndes Verhalten. Praxisleitfaden Positive Verhaltensunterstützung*. Freiburg: Lambertus.
- Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2022). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen*. Stuttgart: Kohlhammer.



4.4 WEITERE MATERIALIEN

4.4.1 Stufen der Verantwortung nach Furman

Das Programm STUFEN DER VERANTWORTUNG (Furman, o. D.) liefert ein Interventionsmodell bei Regelverstößen und sozial nicht akzeptablem Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Absicht des Modells ist, Schülerinnen und Schüler dazu anzuleiten, Verantwortung für ihr Verhalten und ihre Taten zu übernehmen. Die Idee dabei ist, dass durch die Verantwortungsübernahme auch das Verantwortungsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler wächst und die Wahrscheinlichkeit einer Wiederholung der Verstöße abnimmt.

Unter Verstößen werden in diesem Zusammenhang jegliche unmoralischen oder verbotenen Verhaltensweisen verstanden wie Stehlen, verbale, psychische oder physische Gewalt, Mobbing, Erpressung, Vandalismus oder andere Verletzungen der gemeinsam vereinbarten Regeln.

Verantwortungsübernahme bedeutet einen phasenweisen Prozess, wobei Schülerinnen und Schüler, die Unrecht getan und sich unsozial verhalten haben,

- damit einverstanden sind, darüber zu sprechen und zuzugeben, dass sie es getan haben,
- zeigen, dass sie die negativen Folgen ihres Tuns verstehen,
- sich für das Unrecht entschuldigen,

- damit einverstanden sind, für die Folgen ihres Tuns aufzukommen, worüber mit anderen Beteiligten eine Vereinbarung getroffen wird,
- versprechen, etwas Entsprechendes nicht noch einmal zu tun und schon im Voraus eine Vereinbarung über die Folgen für den Fall treffen, dass sie ihr Versprechen brechen und
- Verantwortungsbewusstsein beweisen, indem sie in irgendeiner Weise sich daran beteiligen, entsprechendem Unrecht auch bei anderen vorzubeugen.

Diese sechs Phasen sind der Deutlichkeit halber wie folgt benannt worden:

1. **ZUGEBEN:** Schülerinnen und Schüler geben ihr Verhalten oder ihre Taten zu.
2. **VERSTEHEN:** Schülerinnen und Schüler verstehen die Wirkung ihres Verhaltens und die Folgen ihres Tuns.
3. **SICH ENTSCULDIGEN:** Schülerinnen und Schüler zeigen, dass es ihnen leid tut.
4. **WIEDERGUTMACHEN:** Schülerinnen und Schüler sind damit einverstanden, das Geschehene wiedergutzumachen.
5. **VERSPRECHEN:** Schülerinnen und Schüler versprechen, Entsprechendes nicht wieder zu tun.
6. **VERANTWORTUNGSBEWUSSTSEIN:** Schülerinnen und Schüler zeigen, dass ihnen daran liegt, dass auch ihre Mitschüler nicht den Fehler begehen, Ähnliches zu tun.

4.4.2 Gesprächsleitfaden für Gespräche mit Schülerinnen und Schülern über Verhalten nach Furman

10 kleine konkrete Schritte, wie man mit einer Schülerin oder einem Schüler über eine Verhaltensänderung ins Gespräch gehen kann, finden sich bei Furman (2013):

1. Vier-Augen-Situation herstellen.
2. Sich selbst im Vorfeld beruhigen, falls erforderlich.
3. Etwas erwähnen, das Sie als Stärke der Schülerin oder des Schülers erkennen.
4. Benennen, dass es ein Thema gibt, bei dem Sie sich eine Entwicklung wünschen würden oder bei dem Sie denken, dass es sich für die Schülerin oder den Schüler sehr lohnen würde, etwas zu verbessern.
5. Schülerin oder Schüler vermuten lassen, was sie oder er selbst denkt, was das sein könnte und sich dann auf eine Benennung des zu erlernenden Verhaltens einigen.
6. Fragen und diskutieren, was die Schülerin oder der Schüler statt des unerwünschten Verhaltens tun könnte.
7. Die Schülerin oder den Schüler einladen, darüber nachzudenken, was sie oder er tun könnte, um das neue Verhalten zu lernen oder vermehrt zu zeigen.
8. Mit der Schülerin oder dem Schüler darüber nachdenken, wer sie oder ihn auf dem Weg unterstützen könnte und wie.
9. Die Schülerin oder den Schüler nach einem Zeitpunkt fragen, an dem wieder über die Fortschritte gesprochen werden soll. Beim nächsten Gespräch Rückschläge als normal bewerten und Fortschritte in den Mittelpunkt stellen.
10. Wenn es Fortschritte gibt, Anerkennung für die unterstützenden Personen anregen.

4.4.3 Weitere unterstützenden ZSL-Materialien

<https://zsl-bw.de/rueckenwind-schulpsychologie#anker9436691>



HERAUSGEBER:

Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)
Heilbronner Str. 314
70469 Stuttgart
Tel.: 0711 21859-0
E-Mail: poststelle@zsl.kv.bwl.de
www.zsl-bw.de

VERANTWORTLICH:

Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)
Heilbronner Str. 314
70469 Stuttgart
Tel.: 0711 21859-0
E-Mail: poststelle@zsl.kv.bwl.de
www.zsl-bw.de

REDAKTION:

Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) – Referat 52 –
Schulpsychologische Dienste, Schullaufbahn, Krisennachsorge
Dr. Andreas Rapp

Autorinnen und Autoren:

Anne Henchen, Julia Schäfer, Dr. Jan-Erik Schmidt, Dr. Maren Wolber

Vorarbeit und Mitwirkung:

Christian Achnitz, Dina Bassler, Jochen Bender, Manuel Binder, Danilo Boettcher, Nicole Breitling, Thomas Cleesattel, Elke Depner, Steffi Dorn, Anne Eppinger Ruiz de Zarate, Prof. Dr. Caterina Gawrilow, Dr. Johannes Gurlitt, Dr. M. Daniela Heisig, Benedikt Joos, Dr. Andrea Kobiella, Melanie Knoll, Beate Lorenz, Tomasz Moschko, Dr. Andrea Ohst, Sabine Ostertag, Dr. Jessica Phillipp, Dr. Sebastian Röhl, Patricia Schaefer, Julia Schäfer, Heike Schlüter, Dr. Eva Schwämmlein, Martin Schweiger, Andreas Sieburg, Frieder Siegloch, Susanne Theurer, Laura Tuttas, Dr. Sabine Vollmer, Luisa Wilborn, Angela Wolf, Dr. Kerstin Wolf

GESTALTUNG:

P.ART Design, www.part-design.de

FOTOS:

Adobe Stock

Mai 2024

Entdecken Sie die vielfältigen Angebote des ZSL:



NEWSLETTER DES ZSL

Abonnieren Sie das ZSL-Journal.

<https://edubw.link/anmeldung-zsl-journal>



THREEMA-KANÄLE DES ZSL

Threema-ID: *BC1WX37

Startbefehl: start zsl

https://threema.id/*BC1WX37

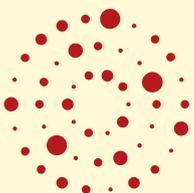
Weitere Kanäle unter: <https://zsl-bw.de/news-social-media>



LFB-ONLINE

Buchen Sie in LFB-Online.

<https://fbo.kultus-bw.de/lfb/suche>



ZSL

**Zentrum für Schulqualität
und Lehrerbildung**
Baden-Württemberg



Baden-Württemberg