



Martina Hehn-Oldiges  
**Wege aus Verhaltensfallen**  
 Pädagogisches Handeln  
 in schwierigen Situationen  
 2. Auflage  
 ISBN 978-3-407-63317-0 Print  
 ISBN 978-3-407-63318-7 E-Book (PDF)

<b>Entwicklung sozio-emotionaler Fähigkeiten</b> .....	2
Stufen ansteigender Komplexität beim Erwerb sozio-emotionaler Fähigkeiten .....	2
Verschiebungen in der Entwicklung .....	4
Entbehungen in den Grundbedürfnissen .....	5
Entwicklungsgänge .....	6
<b>Entwicklungsstufen auf dem Weg zur Einsicht in Regeln</b> .....	8
Zur Problematik von Ermahnungssystemen .....	10
Orientierung am konstruktiven Verhalten .....	10
Interventionen bei schädigendem Verhalten .....	11
<b>Bedeutung des Sprachverständnisses für gelingende Interaktionen</b> .....	12
Sprachverständnis und intellektuelle Beeinträchtigungen (Lernschwierigkeiten, »geistige Behinderung«) ....	13
Fehleinschätzung: »Er versteht alles!« .....	13
Fehleinschätzung: »Eigentlich weiß sie, was wir von ihr erwarten!« .....	14
Entwicklung des Sprachverständnisses .....	14
Klarheit in den Erwartungen und Abläufen .....	16
Formulierungshilfen/Beispiele .....	17
<b>Literatur</b> .....	18

# Entwicklung sozio-emotionaler Fähigkeiten

Mit der Entscheidung für einen pädagogischen Beruf haben wir die Verantwortung für die seelische Entwicklung der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen übernommen. Wir sind wesentlich daran beteiligt, welches Selbstbild in sozialen Interaktionen gefördert wird. Je nachdem, wie wir die pädagogische Beziehung gestalten,

- bieten wir einen geschützten und sicheren Rahmen, in dem gelernt werden kann, Gefühle und Stresssituationen zu regulieren,
- oder tragen durch Fehldeutungen und Zuschreibungen dazu bei, dass ein negatives Selbstbild verfestigt wird (s. Kapitel 1, Hehn-Oldiges 2024).

Mit den hier vorgelegten vertiefenden Materialien zum Ansatz »Wege aus Verhaltensfallen« können Lehr- und pädagogische Fachkräfte das Fachwissen zur Aneignung sozio-emotionaler Fähigkeiten erweitern. Wie das Verstehen und Einhalten von Regeln im sozialen Miteinander entwickelt werden kann und welches pädagogische Handeln erforderlich ist, wird ausgeführt.

Dazu gehört grundlegend:

- ein Klima der Wertschätzung zu schaffen,
- Freude und Erfolg zu gewährleisten,
- Klarheit in den Erwartungen und Abläufen zu bieten,
- Gelingendes zu erweitern, Anstrengungen zu würdigen,
- der Entwicklungslogik zu folgen (Verschiebung beachten) und Anforderungen anzupassen,
- Entbehrungen in den Grundbedürfnissen und Entwicklungsängste zu berücksichtigen,
- erreichbare individualisierte Ziele anstelle allgemeiner Regeln zu formulieren,
- präventive Maßnahmen anzuwenden,
- Wiedergutmachungen anstelle von Sanktionen zu nutzen.

(vgl. Erich 2018; Dinkmeyer u. a. 2011 und 2018; Lemme/Körner 2018)

## Stufen ansteigender Komplexität beim Erwerb sozio-emotionaler Fähigkeiten

Die Synopse »Stufen ansteigender Komplexität beim Erwerb sozio-emotionaler Fähigkeiten« (Tabelle 1) bietet eine Übersicht über Entwicklungsmodelle und die aufeinander aufbauenden Stufen der Komplexität.

Die Altersangaben dienen der Orientierung und können individuell variieren, die Stufenübergänge sind fließend. Ausführungen zur Analyse bisher erworbener sozio-emotionaler Fähigkeiten und Folgen für pädagogisches Handeln finden sich in Kapitel 4.2 (Hehn-Oldiges 2024).

Stufen ansteigender Komplexität beim Erwerb sozio-emotionaler Fähigkeiten								
Referenzalter	Leontjew	Wood	Senckel/ Luxen	Erikson	Kohlberg/ Lickona	Hoffmann	Selman	
	Kognitive Entwicklung	ETEP	BEP-KI	Entwicklung Ich-Identität Psychosoziale Stadien	Moralentwicklung	Empathie- entwicklung	Entwicklung Perspektiven- übernahme	
		Entwicklungsdiagnostik						
16 Jahre	Arbeits- tätigkeit	Stufe 5: Individuelle/ gruppen-bezogene Fähigkeiten in neuen Situationen anwenden (13 -16 Jahre)	Adoleszenz	Pubertät Rollen-konfusion	„Was wäre, wenn alle das täten?“	Gesellschaftliche Perspektive Einsicht in konventionelle Systeme, Regeln		
12-15 Jahre	Aus- bildung		Pubertät Identitäts- suche					„Wer bin ich?“
10-12 Jahre	Schulische Lern- tätigkeit		Stufe 4: Sich in Gruppen- prozesse einbringen (10 - 12 Jahre)					⚡ Angst zu versagen
8-10 Jahre		Stufe 3: Fähigkeiten zur erfolgreichen Gruppen- teilnahme (6 - 9 Jahre)	Latenzzeit Lern- und Leistungs- eifer	„Ich bin, was ich lerne“	„Was kommt dabei für mich raus?“	Wechselseitige Perspektivenübernahme		
6-7 Jahre	früh entwickelte Abwehr- mechanismen bleiben aktiv	„Ich bin, was ich lerne“		⚡ Angst vor Unfähigkeit	„Was kommt dabei für mich raus?“	Selbstreflexive Perspektivenübernahme		
Übergang von der überwiegend emotionalen Selbstbezogenheit zur gedanklichen Perspektivenübernahme						Kontextuelle Empathie Emotionen anderer können begründet werden	„Egozentrische Perspektive“ – Selbstbezogenheit	
5-6 Jahre	Spiel- tätigkeit	Stufe 2: Auf die Umwelt erfolgreich reagieren (3-6 Jahre)	Ödipale Phase Gewissens- bildung, Vorbilder	„Ich bin, was ich mir zu sein vorstelle“	„Du solltest tun, was man dir sagt!“	Beginn Kontextuelle (gedankliche) Empathie		
3-4 Jahre			Trotzphase Symbiose- Autonomie- Konflikt	⚡ Angst vor Strafe und Gefühl, nicht liebenswert zu sein	Orientierung an Strafe und Gehorsam beim Verfolgen eigener Pläne und bei der Befriedigung eigener Bedürfnisse	Emotionale Perspektivenübernahme in Kontexten		
2-3 Jahre						Verdrängung Rationalisierung		Selbstkonzept Unterscheidung eigener und fremder Emotionen Rollenspiele
12. Monat	Gegen- ständliche Tätigkeit	Rückzug Regression Gefühls- verkehrung	Übungs- phase	„Ich bin, was ich will“	Orientierung an eigenen Plänen und Bedürfnissen	Emotionale Empathie Mitfühlen Vorläuferfähigkeiten zur kognitiven Perspektivenübernahme		
	Mani- pulative Tätigkeit	Wendung gegen das Selbst				Egozentrische Empathie Entwicklung des Ich- Bewusstseins		
1.- 4. Monat	Perzeptive Tätigkeit	Verschiebung Projektion Verleugnung	Differen- zierungs- phase	„Ich bin was man mir gibt“	Selbst- bezogenheit	vermischt eigene und fremde Emotionen		
		Entstehung von Abwehr- mechanismen	Symbio- tische Phase	⚡ Angst vor Verlassen sein		Globale Empathie		
		Stufe 1: Auf die Umwelt mit Freude reagieren (0-3 Jahre)				Mitempfinden „Gefühlsansteckung“		

Tabelle 1: Synopse zur Entwicklung der Sozio-Emotionalität

## Verschiebungen in der Entwicklung (s. Abbildung 1)

- Seelische Belastungen, nicht überwundene Entwicklungsängste und/oder intellektuelle Beeinträchtigungen können zu einer Verschiebung in der Entwicklung führen.
- Es kommt zu Diskrepanzen zwischen dem aktuellen Lebensalter und den bisher erworbenen sozio-emotionalen Fähigkeiten (Referenzalter).
- In Belastungssituationen zeigen sich Verhaltensweisen, die einem früheren Referenzalter entsprechen.
- Werden Verschiebungen als mögliche Ursache für herausforderndes Verhalten nicht berücksichtigt, können die Erwartungen an konstruktives Verhalten nicht erfüllt werden. Konflikte können durch Überforderung entstehen und eskalieren.

Lebensalter	Leontjew	Verschiebung	Bereich
18	Arbeit	Lernen	Arbeitsplatz
14/15	Ausbildung		Schule
	Schulisches Lernen		
6/7	Spiel		
3	Gegenständliche Tätigkeit		Kindergarten
	Manipulative Tätigkeit		Frühförderung
1	Perzeptive Tätigkeit		

Abbildung 1: Verschiebung in der Entwicklung (in Anlehnung an Pitsch, H.-J. (2005, S. 164))

# Entbehrungen in den Grundbedürfnissen

Herausforderndes Verhalten kann ein Ausdruck dafür sein, dass dauerhafte Entbehrungen in den Grundbedürfnissen erlebt werden oder Entwicklungsängste nicht überwunden werden konnten. Dazu gehören auch traumatische Erfahrungen (körperliche und seelische Gewalterfahrungen, Missbrauch, seelische Belastungen usw.). Dem Verhalten kann eine tiefe Not zugrunde liegen.

Tabelle 2 bietet einen Überblick über Entbehrungen in den Grundbedürfnissen. Ausführliche Erläuterungen und Folgen für pädagogisches Handeln finden Sie in Kap. 4.3 und Kap. 4.5.5 (Hehn-Oldiges 2024).

Entbehrungen in den Grundbedürfnissen	
<p><b>Soziale Bedürfnisse – Bedürfnis nach Bindung und Zugehörigkeit</b>            »Ich möchte dazu gehören, brauche Kontakt, Kommunikation, emotionale Bindung, Zugehörigkeit, positive Zuwendung, Liebe und Annahme meiner Person – unabhängig von meinen möglicherweise herausfordernden Verhaltensweisen!«</p>	<p><b>Erschwerte Kommunikation</b>            Vielleicht werde ich nicht verstanden, wenn meine Verbalsprache noch nicht ausreicht und/oder keine alternativen oder ergänzenden Kommunikationsmittel mit mir entwickelt und verlässlich angewendet werden.            Dann drücke ich meine Not durch mein Verhalten aus.            Vielleicht verstehe ich aufgrund einer verzögerten geistigen Entwicklung erst wenige sprachliche Informationen und dies nur in bekannten Situationen mit gestischer und mimischer Unterstützung.</p>
<p><b>Bedürfnis nach Sicherheit</b>            »Ich möchte Schutz vor Bedrohungen erfahren vor seelischem und körperlichem Schmerz, vor seelischer und körperlicher Belastung und Gewalt, vor Krankheit und Bedrohungen!«            »Ich benötige sichere Abläufe und Lebenszusammenhänge!«</p>	
<p><b>Bedürfnis nach Anerkennung</b>            »Ich benötige Anerkennung und Wertschätzung hinsichtlich meiner Fähigkeiten, meiner Leistungen, meiner Anstrengungen und meines bisher erworbenen Wissens, auch wenn ich herausforderndes Verhalten zeige!«</p>	<p><b>Veränderte Wahrnehmung</b>            Im Sinne des Autismus-Spektrums oder aufgrund einer verzögerten Entwicklung kommt es bei mir zu veränderten Verknüpfungen von Informationen und bei deren Speicherung.</p>
<p><b>Bedürfnis nach Selbstverwirklichung, Selbstbehauptung und Exploration</b>            »Ich möchte mit und durch meine Handlungen mitgestalten und auch Kontrolle über die Umwelt haben. Ich möchte am sozialen Leben teilhaben!«</p>	
<p><b>Bedürfnis, ablehnend zu reagieren durch Widerspruch und/oder Rückzug</b>            »Ich muss negative Gefühle, die mich belasten, ausdrücken!«</p>	<p><b>Veränderte Entwicklung</b>            Vielleicht befinde ich mich aufgrund einer verzögerten geistigen Entwicklung auf einem basalen oder elementaren Entwicklungsniveau im Hinblick auf meine Spiel- und Handlungsentwicklung und bekomme wenig Anerkennung für mein tatsächliches Können, da mein Lebensalter höher ist</p>
<p><b>Bedürfnis nach psychischer Regulierung physiologischer Erfordernisse</b>            »Ich muss frei sein von Hunger, Schmerzen und körperlichem Unwohlsein! Das muss ich mitteilen können und ich muss verstanden werden!«</p>	

Tabelle 2: Entbehrungen in den Grundbedürfnissen

## Entwicklungsängste

Entwicklungsängste werden leicht übersehen und häufig durch Bewältigungsstrategien kompensiert, die als herausfordernde Verhaltensweisen fehlgedeutet werden. Im Folgenden werden die Entwicklungsängste aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklungslogik skizziert. Werden diese Ängste nicht überwunden, bleiben sie im fortgeschrittenen Lebensalter präsent. Sie können auch bei altersgemäß entwickelten kognitiven Fähigkeiten immer wieder aktiviert werden. Pädagogisches Handeln kann dazu beitragen, Entwicklungsängste zu verringern. Erläuterungen und Beobachtungshilfen finden sich in Kap. 4.2, 4.3 und 4.4 (Hehn-Oldiges 2024).

### *Entwicklungsangst »Angst vor Verlassensein« – Gefühl des Ausgeliefertseins ...*

kann sich in einer andauernden Suche nach Kontakt zur professionellen Bezugsperson, häufigem Fragen nach Abläufen und Personen ausdrücken. Ich versuche, durch mein Verhalten meine Bezugspersonen an mich zu binden, denn solange jemand in meiner Nähe ist, fühle ich mich sicher.

#### *Pädagogisches Handeln*

- Ich brauche Geborgenheit und Sicherheit, um Freude am Leben haben zu können und die Angst zu überwinden.
- Andere Menschen sorgen für mich und erklären mir, was passieren wird und wer für mich da sein kann.
- Anstelle von Ermahnungen (»Ich habe dir das schon fünfmal erklärt«, »Mach das mal ...«) benötige ich Verständnis, um Selbstvertrauen aufbauen zu können: »Ich bin in deiner Nähe. Du kannst schon einmal beginnen. Ich schaue gleich wieder nach dir.«
- Ich möchte gesehen werden: »Ich sehe, du hast schon alleine angefangen. Weiter so!« Mir wird gespiegelt, wenn ich selbstständig tätig bin.
- So kann ich Selbstvertrauen aufbauen und beginnen, Dinge alleine zu tun.

### *Entwicklungsangst »Angst vor Unzulänglichkeit« – Gefühl der Erfolglosigkeit ...*

kann sich z. B. in der Vermeidung von Anforderungen zeigen, wenn ich kein Vertrauen in meine Fähigkeiten hab. Ich fühle mich unzulänglich, wenn ich glaube, Handlungen nicht erfolgreich und selbstständig bewältigen zu können oder wenn ich nicht verstehe, was zu tun ist. Ich versuche, mich durch mein Verhalten zu schützen, indem ich Anforderungen vermeide, mich entziehe oder durch mein Tun davon ablenke.

#### *Pädagogisches Handeln*

- Ich brauche andere Menschen, die mich ermutigen und meine Fähigkeiten wertschätzen. »Du kannst gut ...«.
- Ich brauche Aufgaben, die ich erfolgreich und selbstständig lösen kann. »Du kannst auswählen, womit du beginnen möchtest!«
- Wenn ich etwas nicht gut mache oder störe, weil ich es noch nicht kann, brauche ich Verständnis und Hilfe anstelle von Sanktionen. »Du übst weiter ...«

### *Entwicklungsangst – Angst vor Strafe (Gefühl, nicht gut und lebenswert zu sein) ...*

kann sich darin äußern, dass ich bei Ermahnungen und Sanktionen kurzfristig konstruktives Verhalten zeige, dieses aber nicht nachhaltig beibehalte. Das Verständnis für gesellschaftlich erwünschtes Verhalten wird erst erworben und ich handle meiner Entwicklung entsprechend. Handlungen, die der Erkundung oder der Autonomieentwicklung (Trotzalter) dienen, können als herausforderndes Verhalten gedeutet werden. Es kann auch sein, dass ich durch mein Verhalten zeige, dass ich etwas nicht verstehe oder etwas anderes tun möchte, weil ich es noch nicht sprachlich ausdrücken kann.

#### *Pädagogisches Handeln*

- Ich brauche andere Menschen, die klare, kleinschrittige Ziele formulieren, die ich bewältigen kann, denn Regeln sind noch schwer zu verstehen.
- Wenn ich etwas richtig mache, brauche ich ermutigende Rückmeldung, dann kann ich es lernen.

- Wenn ich etwas falsch mache, brauche ich Hilfe und positive Vorbilder.
- Schimpfen und Strafen geben mir das Gefühl, nicht gemocht zu werden, ich bin ausgeliefert und meine, mich wehren (und kämpfen) zu müssen.

#### *Entwicklungsangst vor Unfähigkeit (Gefühl der Wertlosigkeit im Vergleich zu anderen) ...*

entsteht, wenn in der Bezugsgruppe die eigenen Handlungen/Leistungen negativ bewertet werden und Minderwertigkeitsgefühle erlebt werden.

#### *Entwicklungsangst zu versagen ...*

entsteht, wenn durch fehlende Leistungen keine Anerkennung durch die Bezugsgruppen möglich ist. Wenn ich mich wertlos fühle oder Angst habe, zu versagen, versuche ich durch Machtkämpfe meine Position zu sichern. Auch wenn ich dafür sanktioniert werde, gibt es mir das Gefühl, stark zu sein. Es kann sein, dass ich mich zurückziehe und Anforderungen dadurch vermeide. Dann sieht keiner, dass ich etwas nicht kann.

#### *Pädagogisches Handeln*

- Ich brauche Aufgaben, die ich selbstständig und erfolgreich lösen kann und für die Gemeinschaft bedeutsam sind.
- Wenn ich etwas nicht kann, benötige ich Ermutigung und Zuversicht in meine Fähigkeiten.
- Im Vergleich mit anderen müssen meine Stärken und Anstrengungen genannt werden.
- Schimpfen und Strafen bestärken mich in meinem Selbstkonzept, mich wertlos zu fühlen. Ich brauche daher Möglichkeiten, wie etwa durch Wiedergutmachungen einen positiven Platz in der Gemeinschaft einnehmen zu können.



# Entwicklungsstufen auf dem Weg zur Einsicht in Regeln

Die folgende Übersicht (Tabelle 3) skizziert kognitive und sozio-emotionale Entwicklungsschritte beim Erwerb der Fähigkeit, Regeln zu verstehen und sich an diese zu halten. Pädagogisches Handeln berücksichtigt Verschiebungen durch seelische oder intellektuelle Beeinträchtigungen und zeigt Alternativen zu Ermahnungssystemen und Sanktionen auf. Die Altersangaben dienen der Orientierung und können variieren. Die Stufenübergänge sind fließend. Ausführungen zu den Stufen der sozio-emotionalen Entwicklung finden sich in Kapitel 4.2 zu präventivem und interventivem pädagogischem Handeln in Kapitel 2 (Hehn-Oldiges 2024).

Entwicklungsstufen – Einsicht in Regeln		
Stufe/Referenzalter	Regelverständnis aus Sicht der Lernenden	Päd. Handeln
<b>Globale Empathie</b> <i>Säuglingsalter</i>  Emotionale Ich-Umwelt-Einheit  Gefühlsansteckung	<b>Verbote/Regelerwartungen werden emotional erlebt, aber noch nicht verstanden.</b> Ich erlebe, dass Erwachsene andere Pläne habe und nehme dies durch deren Mimik, Gestik, Tonfall usw. wahr. Inhaltlich verstehe ich noch nicht, was und warum ich etwas nicht darf. Wenn meine Bedürfnisse nicht erfüllt werden (ich bekomme etwas nicht, etwas wird mir weggenommen, ich darf etwas nicht usw.) kann ich dies nur durch vorsprachliche Ausdrucksformen mitteilen (z. B. Schreien, Weinen). Meine Äußerungen können missverstanden werden.	<b>Umlenken</b> Ich lerne, dass ich manches nicht tun darf. Mir wird dann eine Handlungsalternative angeboten, die mir Freude macht und konstruktives Tun ermöglicht.
<b>Egozentrische Empathie</b> <i>Kleinkindalter</i>  Vermischung eigener mit fremden Emotionen  Entwicklung der Ich-Identität/Selbstkonzept  Autonomiebestreben Trotzphase	<b>Verbote/Regelerwartungen werden emotional erfahren, aber noch nicht gedanklich durchdrungen und gespeichert.</b> Ich bin auf Bezugspersonen angewiesen, die meine erkundenden Handlungen positiv unterstützen. Sie haben eigene Pläne und Macht über mein Tun. Bei Misserfolg und Grenzsetzungen fühle ich mich ohnmächtig und versuche dies durch Machtkämpfe, in denen ich bestimme, zu überstehen (Trotzphase). Es kommt wiederholt zu Grenzsetzungen oder Sanktionen, die ich noch nicht verstehe. Ich behalte mein Verhalten daher weiterhin bei und verfolge meine Pläne beharrlich. Sanktionen wirken nur für den Moment und führen nicht zu angepasstem Verhalten. Ich fange an zu lernen, was ich darf und was ich nicht darf. Auch wenn ich mich kurzfristig an Regeln halte, beginne ich erst, diese zu speichern, denn ich kann sie inhaltlich noch nicht mitvollziehen.	<b>Umlenken, Ausblick</b> Mir wird erklärt, was ich darf und was nicht. Um mich nicht ohnmächtig zu fühlen, benötige ich anstelle einer Sanktion eine für mich sinnvolle (Handlungs-)Alternative oder mir wird in Aussicht gestellt, wann mein Wunsch erfüllt werden kann.
<b>Emotionale Empathie</b> <i>frühes Kindergartenalter</i>  <b>Selbstkonzept</b> Unterscheidung eigener und fremder Emotionen  <b>Beginn kontextueller (gedanklicher) Empathie</b> <i>Vorschulalter</i>  Beginnende Kooperationsfähigkeit mit Unterstützung  <b>Emotionale Perspektivenübernahme in Kontexten</b>	<b>Regeln und Sanktionen werden emotional erfahren, aber erst ansatzweise verstanden.</b> Ich beginne zu verstehen, dass andere Menschen andere Ziele haben. Ich kann warten, wenn ich weiß, wann ich etwas tun darf. Dazu brauche ich Unterstützung von anderen, die mir das wohlwollend erklären. Ich verfolge noch immer meine persönlichen Ziele, kann mich aber in ritualisierten und strukturierten Situationen schon oft an die Regelerwartungen anpassen. Ich verstehe sie zunächst in konkreten überschaubaren Zusammenhängen. Wenn jemand mit mir schimpft, fühle ich mich nicht gemocht. Ich unterlasse unerwünschtes Verhalten kurzfristig, um die Beziehung nicht zu gefährden, zeige es aber unmittelbar danach wieder, da meine Bedürfnisse noch im Vordergrund stehen.  <b>Wer mich bestraft, lehnt mich ab!</b> Ich brauche sprachlich einfache und klare Anweisungen, die sich auf die momentane Erwartung beziehen. Ich kann Kompromisse eingehen, wenn meine Handlungen positiv unterstützt werden und ich Entscheidungsmöglichkeiten habe.	<b>Klarheit in den Erwartungen</b> Es wird mir konkret erklärt, welches konstruktive Verhalten von mir erwartet wird (Gebote/Ziele).  <b>Positive Rückmeldung</b> Zeige ich konstruktives Verhalten, wird mir dies rückgemeldet und mit den Regelerwartungen verknüpft.  <b>Vorbildhaftes Handeln</b> In Konflikten werden mir die Perspektiven der Beteiligten aufgezeigt und welche Lösungen es gibt.



Übergang von der überwiegend emotionalen Selbstbezogenheit zur gedanklichen Perspektivenübernahme		
<b>Kontextuelle Empathie</b> Emotionen anderer können begründet werden  <b>Sozial-informations-bezogene Perspektivenübernahme</b> <i>frühes Grundschulalter</i>	<b>Die Inhalte von Regeln werden zunehmend gedanklich verstanden.</b> Ich kenne einige Regeln und wenn es für mich einen persönlichen Sinn macht, halte ich mich daran. Ich verfolge immer noch meine eigenen Interessen und beginne zu verstehen, dass bei Konflikten andere Menschen andere Wahrnehmungen, Gefühle oder Sichtweisen haben können. Bezugspersonen weisen mich auf diese Perspektiven hin. Unterstützungen in Konflikten sind noch nötig. Emotionen anderer können von mir zunehmend begründet werden.  Ermahnungen oder Sanktionen wirken nur kurzfristig, um die Beziehung zu meinen Bezugspersonen aufrecht zu erhalten und einer Strafe zu entgehen. Mein Verhalten ändert sich dadurch nicht nachhaltig. Verstoße ich immer wieder gegen Regeln, kann es sein, dass sie für mich noch zu allgemein formuliert sind oder meinen sozio-emotionalen Fähigkeiten nicht entsprechen. Ich benötige dann individualisierte Ziele für konstruktives Verhalten, die ich erreichen kann und einübe. Erfolgserlebnisse beim Erreichen der Ziele wirken nachhaltiger als Sanktionen.	<b>Regeln als Ziele formulieren</b> Bezugspersonen erinnern an die positiv formulierten Verhaltenserwartungen, die eingeübt werden.  <b>Positive Rückmeldung Spiegeln erreichter Ziele Vorbildhaftes Handeln</b> Konfliktlösungen werden besprochen und Alternativen angeboten.  <b>Wiedergutmachung</b> Anstelle von Sanktionen werden Maßnahmen zur Wiedergutmachung ausgewählt.
<b>Selbstreflexive Perspektivübernahme</b> <i>spätes Grundschulalter</i>	<b>Regeln werden als Mittel des Zusammenlebens verstanden.</b> Ich kann andere Perspektiven auf mich selbst beziehen und mich in diese hineinversetzen, aber noch nicht beide Perspektiven gleichzeitig betrachten.	<b>An Regeln erinnern</b> <b>Positive Rückmeldung</b> <b>Wiedergutmachung</b> <b>Selbstständige Streitschlichtung</b>
<b>Wechselseitige Perspektivübernahme</b> <i>ca. ab 10. Lj.</i>	<b>Regeln werden in ihrer Bedeutung akzeptiert.</b> Ich bin mir über gemeinsame Übereinkünfte und Erwartungen bewusst und kann für mein Verhalten Verantwortung übernehmen. In Konflikten kann ich verschiedene Perspektiven gleichzeitig betrachten.  <b>Sanktionen werden in Kauf genommen.</b> Mir ist wichtig, wie meine Freunde mein Verhalten bewerten. Strafen nehme ich auch wiederholt in Kauf, wenn ich von anderen bewundert werden.	Ich benötige Situationen, in denen ich durch konstruktives Handeln erfahre, ein wertvolles Mitglied einer Gruppe zu sein. Bezugspersonen anerkennen mein Bedürfnis nach Autonomie und ermöglichen partizipatives und verantwortungsvolles Handeln.
<b>Perspektivenübernahme mit dem sozialen und konventionellen System</b> <i>ca. ab 12. Lj.</i>  <b>Pubertät</b> Autonomieentwicklung Ablösung von Eltern Orientierung an Gleichaltrigen	<b>Soziale Konventionen werden als notwendig angesehen.</b> Ich kann die Regeln in ihrer Bedeutung für das Gemeinwohl grundsätzlich verstehen und einhalten.  <b>Sanktionen werden weiterhin in Kauf genommen.</b> Für die Entwicklung meiner Autonomie muss ich mich von Erwachsenen ablösen und kann dies durch Regelverletzungen mit daraus entstehenden Konflikten erproben. Ich befinde mich in einer Rollenkonfusion und orientiere mich mehr an Gleichaltrigen.	<i>Konfliktlösungen besprechen.</i>

Tabelle 3: Entwicklungsstufen – Einsicht in Regeln

## Zur Problematik von Ermahnungssystemen

Ermahnungssysteme als Mittel zur Aneignung sozio-emotionaler Fähigkeiten sind kritisch zu betrachten (Abbildung 2).

Der Fokus wird auf Regelverletzungen gerichtet, die anschließend geahndet werden müssen.

- Wer sich nicht an die Regeln hält, gilt als Regelverletzer/in und wird ermahnt oder sanktioniert.
- Weitere mögliche Ursachen für die Regelverletzungen werden nicht berücksichtigt (z. B. besondere seelische Belastungen, Entwicklungsverzögerungen, nicht angepasste pädagogische Angebote oder Unterrichtsgestaltung).

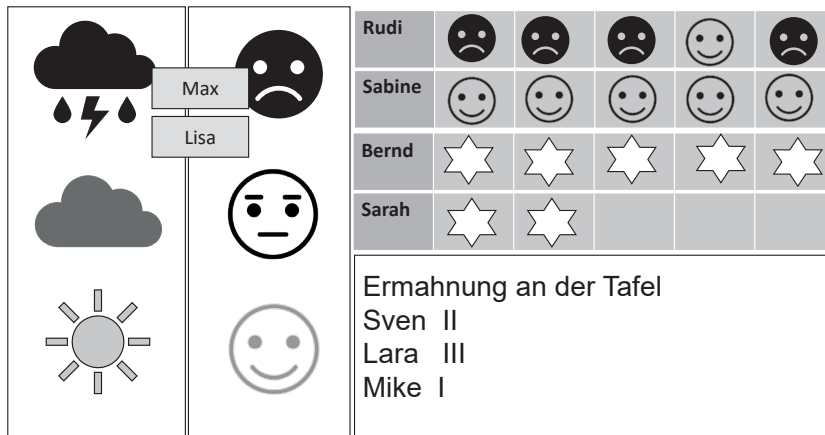


Abbildung 2: Ermahnungs- oder Verstärkersysteme stellen das Versagen öffentlich dar

- Durch die Sichtbarkeit werden die dort bloßgestellten Kinder und Jugendlichen auf ihr Versagen reduziert. Dies wirkt beschämend und kann die Selbstwahrnehmung »Ich bin nicht so gut/erfolgreich wie die anderen!« festigen. Es kann zu verzweifelte Versuchen kommen, dieses Gefühl zu überwinden.
- Durch Strafen wird die allgemeine Lernfähigkeit eingeschränkt. Die emotionale Belastung überlagert die Fähigkeit, sich mit Inhalten zu beschäftigen.
- Die strafende Lehr- oder pädagogische Fachkraft wird zum Vorbild für die Gruppe.
- Das problematische Verhalten wird nur solange gehemmt, wie der Strafreiz anhält, es wird aber nicht gelöscht. Gegenüber der Bestrafung kann eine Abstumpfung erfolgen, weshalb sie möglicherweise immer härter werden muss, um noch zu wirken.
- Die Beziehung zwischen Strafendem und Bestraften wird belastet. Bei dem Bestraften können sich Gefühle wie Furcht, Angst vor Ablehnung, Hass steigern, während gleichzeitig das erwünschte Verhalten zur Vermeidung von Strafe kurzfristig gezeigt wird.
- Pädagog/innen geraten in Machtkämpfe und müssen (auch entgegen ihrer persönlichen pädagogischen Haltung) angekündigte Sanktionen umsetzen. Es können Schuldgefühle entstehen. Dazu kommen Gefühle wie Hilflosigkeit, Unzulänglichkeit, da die Maßnahmen evtl. nicht wirken.

(vgl. Palmowski 2008, S. 132 f.; Hehn-Oldiges/Ostermann 2020, Hehn-Oldiges 2022; Hohmann 2020)

## Orientierung am konstruktiven Verhalten

- Lehr- und pädagogische Fachkräfte sorgen für ein Klima der Wertschätzung und Ermutigung. Konstruktives Verhalten wird in gelingenden Situationen verdeutlicht und gemeinsam eingeübt. Gelingt es noch nicht immer, das Verhalten zu zeigen, wird weiter daran gearbeitet (Tabelle 4).
- Wir sprechen im Beisein der Lernenden nur über deren Fähigkeiten, Stärken und geplante oder erreichte Ziele!
- Regeln werden als Gebote formuliert und durch individualisierte erreichbare Ziele ergänzt.

Regeln und Ziele konstruktiv und erreichbar formulieren	
<b>Verbote stellen das unerwünschte Verhalten in den Vordergrund:</b>	<b>Zielen und Gebote benennen konstruktive Verhaltensweisen, die gemeinsam eingeübt werden:</b>
Wir stören nicht! Wir ärgern niemanden!	Wir bleiben beim Arbeiten an unserem Platz! Wir sprechen leise! Wir üben, freundlich miteinander umzugehen!
<b>Ermahnungen erinnern an das unerwünschte Verhalten, zeigen das Versagen auf und beinhalten keine Alternative:</b>	<b>Bei Nichtgelingen wird an das Ziel erinnert. Es kann weiter daran gearbeitet werden. Die Rückmeldung beinhaltet Klarheit über das angestrebte konstruktive Verhalten:</b>
»Du sollst nicht stören!« »Hör auf mit dem Schreien!« »Kannst du mal mitarbeiten, ohne die anderen zu ärgern?«	»Du kannst dich an deinen Platz setzen!« »Du kannst leise sein!« »Dein Ziel ist, zehn Minuten mitzuarbeiten!« »Wir üben, leise zu sein.«
<b>Allgemeine unklare Erwartung:</b> »Du sollst dich an die Regeln halten!«	
<b>Folge: Sanktionen</b>	<b>Folge: Ermutigung und Vertrauen</b>

Tabelle 4: Regeln und Ziele (in Anlehnung an Bergsson/Luckfiel 2007; Erich 2018)

Wir spiegeln zeitnah, wenn konstruktives Verhalten oder Anstrengungen dazu gezeigt werden: »Du hast es geschafft, dies ... zu tun!« oder teilen es im Beisein der Person einem andern mit: »... hat heute geschafft, ... zu tun!« (Ausführungen in Kapitel 2, Hehn-Oldiges 2024). Im Gegensatz zu Sanktionen ermöglicht die Arbeit an Zielen unserem Gegenüber, sich seines Verhaltens selbst zu bemächtigen. Es kann erfahren und gelernt werden, sich in konstruktiver Weise im sozialen Miteinander zu erproben (Tabelle 5).

Pädagogisches Handeln	Selbstbemächtigung
<b>Ermutigung:</b> Du schaffst es, heute wieder leise zu sein! Du kannst schon selbst auf die Zeit achten!	<b>Fähigkeitsorientierung:</b> Ich schaffe es schon, wenn ... <b>Ich kann gut ...</b>
<b>Zuversicht, Vertrauen:</b> Heute hast du zehn Minuten an deiner Aufgabe gearbeitet. Morgen können es elf Minuten werden.	<b>Entwicklungsorientierung:</b> Dieses Ziel kann ich erreichen: ...
<b>Wertschätzung durch Spiegeln:</b> Du kannst schon alleine arbeiten! Dabei hilft dir ... Du übst schon, leise zu sein!	<b>Prozessorientierung:</b> Ich kann schon ... Dabei hilft mir ... <b>Ich übe noch ...</b>

Tabelle 5: Pädagogisches Handeln und Selbstbemächtigung

## Interventionen bei schädigendem Verhalten

Kommt es zu schädigendem oder verletzendem Verhalten, wird anstelle von Sanktionen über Wiedergutmachung verhandelt. Dem Lernenden gegenüber bleiben wir zugewandt, zu dessen Verhalten nehmen wir deutlich Stellung (Kapitel 1 und 2 Hehn-Oldiges 2024).

- Wir setzen Grenzen, wenn es nötig ist. »Stopp – damit hörst du auf ...«, lenken auf eine andere konstruktive Tätigkeit um: »Du kannst Abstand halten, dorthin gehen, dieses tun ...«
- Ein Gespräch über das Verhalten findet statt, wenn die Emotionen der Beteiligten wieder kontrolliert sind (Vertagen).
- Anstelle von Sanktionen wird über Wiedergutmachung verhandelt. »Du hast Mia geschlagen. – Du kannst es wiedergutmachen, indem du für Mia eine Aufgabe übernimmst, die sie zu erledigen hat. Du kannst aber auch einen »Wutzettel« schreiben, auf dem du drei Dinge aufschreibst, die dich wütend machen und uns darüber berichten.« (vgl. Dosch/Grabe). Die Möglichkeit, sich zwischen alternativen Angeboten zu entscheiden, erlaubt die jeweils emotional erfüllbare Handlung auszuwählen.

# Bedeutung des Sprachverständnisses für gelingende Interaktionen

Pädagogische Beziehungen basieren auf Interaktionen. Es werden Erwartungen geäußert, Handlungen und Abläufe erklärt, Gefühle gespiegelt und benannt. Dazu nutzen wir sprachliche und nichtsprachliche Ausdrucksmittel, die unser Gegenüber zu entschlüsseln lernt. Zunehmend entwickelt er die Fähigkeit, komplexe inhaltliche Zusammenhänge zu verstehen und die Perspektiven anderer Menschen wahrnehmen und mitvollziehen zu können. Ausführungen zur Entwicklung der Sozio-Emotionalität finden sich in Kapitel 4.2. (Hehn-Oldiges 2024).

Herausforderndes Verhalten kann ein Hinweis darauf sein, dass Sprache noch nicht ausreichend entschlüsselt werden kann. Unsere Sprache und Ausdrucksweise können demzufolge förderlich oder hinderlich sein.

Wir berücksichtigen:

- bisher erworbene Fähigkeiten beim Verstehen von Sprache,
- fehlende Ausdrucksmöglichkeiten, um sich mitteilen zu können,
- intellektuelle Beeinträchtigungen (Lernschwierigkeiten, »geistige Behinderung«),
- Fehleinschätzungen: »Er versteht alles!« – »Eigentlich weiß sie, was wir von ihr erwarten!«,
- Hörbeeinträchtigungen, Wahrnehmungsbeeinträchtigungen,
- fehlende Verbalsprache (motorische Beeinträchtigungen),
- Ironie und Humor werden nicht verstanden (z. B. im Autismus-Spektrum, auf frühen Entwicklungsniveaus),
- Deutsch wird als Zweitsprache erst erworben.

## Voraussetzungen für gelingendes Sprachverstehen

Die folgende Übersicht (Abbildung 3) zeigt die Komplexität der kognitiven Prozesse bei der Aufnahme, Weiterleitung, Verknüpfung, Speicherung, Zuordnung und Verarbeitung von Sprache.

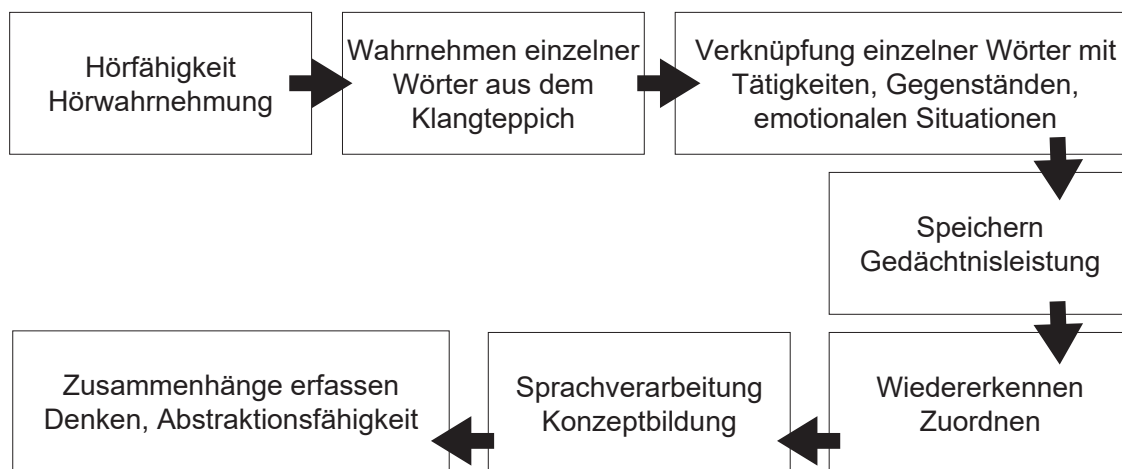


Abbildung 3: Komplexität kognitiver Prozesse beim Sprachverstehen

Beeinträchtigungen in einem oder mehreren Bereichen können die Entwicklung des Sprachverständnisses erschweren und Interaktionen verändern. Es kann zu Fehleinschätzungen und Missverständnissen kommen.

## **Sprachverständnis und intellektuelle Beeinträchtigungen (Lernschwierigkeiten, »geistige Behinderung«)**

Liegen intellektuelle Beeinträchtigungen vor, ist von einer Verschiebung der sozio-emotionalen und kognitiven Entwicklung auszugehen. Konzeptbildung und Abstraktionsfähigkeit sind verzögert (vgl. Sarimski/Steinhausen 2008, S. 3). Reaktionen auf Sprache erfolgen mit zeitlicher Verzögerung. Das Sprachverständnis kann einem früheren Referenzalter entsprechen und ist daher zu überprüfen, um Überforderung zu vermeiden.

*»Obwohl Michel die Regeln kennt, hält er sich nicht daran. Auch wenn wir ihn ermahnen, wirkt dies nur kurz!«*

Durch intellektuelle Beeinträchtigung oder hohe seelische Belastungen kann es zu einer Verschiebung der Entwicklung hinsichtlich des Verstehens von Regeln kommen. Entspricht das Referenzalter kognitiv, sprachlich oder emotional erst frühen Vorläuferfähigkeiten, kommt es leicht zu Überforderung und eskalierenden Situationen (s. Entwicklungsschritte zum Verständnis von Regeln in diesem Online-Material, S. 8–9). Wenn unser Gegenüber nicht versteht, was passiert, was er genau tun soll oder warum er gemäßregelt wird, kann dies zu Gefühlen, wie Wut, Ärger oder Verzweiflung führen.

### **Fehlende Ausdrucksmöglichkeiten berücksichtigen**

Eine verzögerte Entwicklung beim Verstehen von Sprache spiegelt sich auch in fehlenden Ausdrucksmöglichkeiten. Es kann sein, dass durch intellektuelle und/oder körperlich-motorische Beeinträchtigungen sowie im Autismus-Spektrum noch nicht über Verbalsprache verfügt werden kann. Das Nicht-Verstehen kann nicht mitgeteilt werden. Das Gefühl des Ausgeliefertseins kann sich steigern und gegenüber Unbeteiligten entladen. Mittel zur Kommunikation müssen daher vorbildhaft angebahnt, angewendet und verlässlich zur Verfügung gestellt werden. Das angebotene Vokabular muss den Ausdruck von Erleben und Gefühlen abbilden können, um Bedürfnisse, Ängste und Verunsicherungen ausdrücken zu können (praktische Anregungen zur Unterstützten Kommunikation s. Fröhlich/Castaneda/Waigand 2019).

### **Fehleinschätzung: »Er versteht alles!«**

*»Michel reagiert im Alltag häufig richtig, wenn er angesprochen oder zu etwas aufgefordert wird. Manchmal hört er nicht und macht, was er will. Da er unserer Meinung nach alles versteht und über ein gutes Sprachverständnis verfügt, vermuten wir, dass er uns herausfordern möchte!«*

Diese Einschätzung beruht oft auf Eindrücken aus dem Alltagsgeschehen. Häufig wiederholte Äußerungen können schematisch erworben werden. In konkreten Situationen werden sie »verstanden«, ohne sie gedanklich zu erfassen. Es werden Kompensationsformen entwickelt, um Abläufe und Anforderungen zu verstehen und zu bewältigen, ohne komplexe Sprachinhalte gedanklich durchdringen zu können.

a) Bezugspersonen verwenden regelmäßig in konkreten überschaubaren Situationen dieselben Redewendungen und nutzen dabei unbewusst Gesten:

- »Gib mir dein Heft!« wird gekoppelt mit dem Zeigen auf das Heft.
- Die Geste des Zeigens und die Wortfolge »Gib mir« ist bereits als Hinweis darauf gespeichert, dass die Bezugsperson etwas wünscht. Das Schlüsselwort »Heft« ist bekannt und kann dem konkreten Heft zugeordnet werden.
- »Hole dein Heft aus der Tasche!« wird verstanden, da es jeden Tag geäußert wird und so als Ganzheit oder für die Situation gespeichert werden kann.

b) Andere Lernende werden beobachtet und das Tun (Holen des Heftes) kann ohne Sprachverstehen mitvollzogen werden.

c) *Der/Die Lernende hört besonders aufmerksam zu, wenn von etwas gesprochen wird, das für ihn/sie bedeutsam ist!*

- Fallen Begriffe zu beliebten Aktivitäten wie »Pause«, »Schwimmen gehen«, »Eis essen« ist der Mensch aufmerksam.
- Auch hier werden oft nur Schlüsselwörter aus dem Gesamt der Sprache erkannt.
- Der Wunsch zu erfahren, was daraus folgen könnte, führt zur Motivation, verstehen zu wollen und zu höheren Anstrengungen und Informationen zu entschlüsseln.

d) *Der/Die Lernende antwortet mit »Ja«, wenn ich/ihr etwas erklärt wird oder er/sie gefragt wird.*

- Es wurde erfahren, dass die Antwort »Ja« auf Fragen oder Aufforderungen zu positiven Reaktionen durch die Bezugspersonen führt.
- So kann es sein, dass »Ja« geäußert wird, ohne dass die Frage oder Aufforderung gedanklich durchdrungen wurde.
- Handelt der Mensch anschließend nicht der Antwort entsprechend, ist zu vermuten, dass er/sie nicht wirklich verstanden hat, was von ihm/ihr erwartet wird.

**Zu beachten:** Vermuten wir, dass unser Gegenüber »alles versteht« und über ein differenziertes Sprachverständnis verfügt, kann es zu Missverständnissen, Überforderungen und Konflikten kommen, wenn dies nicht so ist. Sein Verhalten kann Ausdruck dafür sein, dass er nicht alles gedanklich mitvollziehen kann.

## **Fehleinschätzung: »Eigentlich weiß sie, was wir von ihr erwarten!«**

Aufgrund des höheren Lebensalters und häufig wiederholter sozialer Erfahrungen zeigt unser Gegenüber in manchen Situationen oder im Kontakt mit bestimmten Bezugspersonen Fähigkeiten, die uns zur Einschätzung führen, er/sie könne unsere Erwartungen erfüllen, verstehe unsere Ansprache und wisse um Abläufe. Werden diese Fähigkeiten nicht auf andere Situationen übertragen, ist zu vermuten, dass unsere Äußerungen gedanklich noch nicht durchdrungen werden können.

**Zu beachten:** Verwenden wir den Begriff »eigentlich«, ist dies ein deutlicher Hinweis darauf, dass die Fähigkeit noch nicht gesichert zur Verfügung steht. Es kommt zur Fehldeutung, dass der Mensch etwas »extra nicht macht, obwohl er/sie es kann« und es wird herausforderndes Verhalten vermutet. Dass es sich um mögliches entwicklungslogisches Verhalten handelt, wird oft unterschätzt. Die Förderung ist daher immer an die früheste Stufe der Fähigkeiten anzupassen (vgl. Kapitel 4.2 Hehn-Oldiges 2024).

## **Entwicklung des Sprachverständnisses**

Die folgende Tabelle gibt eine kurze Übersicht über die Stufen der Entwicklung sowie das jeweils entsprechende Referenzalter. Dazu werden die Folgen möglicher Fehldeutungen beschrieben, wenn das Lebensalter nicht mit dem Referenzalter übereinstimmt. Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen, die herausforderndes Verhalten zeigen, wurden von der Autorin im Rahmen eines Beratungsprojekts auf ihre Sprachverständnissfähigkeiten überprüft. Alle überprüften Kinder und Jugendliche verfügten lediglich über Fähigkeiten, die dem Referenzalter von Ein- bis Dreijährigen entsprachen. D. h., einzelne, oft gehörte Begriffe, einfache Anweisungen und einzelne Adjektive wurden nur im situativen Kontext oder in Verbindung mit Gebärden oder Handlungen verstanden. Erklärungen, Zurechtweisungen sowie die Einsicht in mögliche Konsequenzen waren nicht wirksam, da sie inhaltlich nicht mitvollzogen werden konnten. Nachdem die Lehr- und pädagogischen Fachkräfte ihre Sprache an diese Vorläuferfähigkeiten anpassten, konnte eine Verringerung der herausfordernden Verhaltensweisen beobachtet werden.

Eine Übersicht über die Entwicklung des Sprachverständnisses sowie mögliche daraus resultierende Fehldeutungen (Tabelle 6) kann dazu beitragen, das Referenzalter zu berücksichtigen.



Sprachverständnis – Entwicklungsstufen	Mögliche Fehldeutungen im höheren Lebensalter
<b>Einzelwortverstehen Referenzalter: 12 – 18 Monate</b> Situationalen Aufforderungen werden durch ein Schlüsselwort verstanden, mehrere Wörter und Satzeinheiten werden noch nicht verknüpft. Auf häufig verwendete Alltagsredewendungen, die verlässlich in überschaubaren Situationen verwendet werden (oft mit Gestik oder Gebärden unterstützt), wird angemessen reagiert: »Gib mir den Teller!«; »Setz dich hin!«; »heiß«; »an – aus« (kleine bedeutsame Wörter).	Dieselbe Aufforderung in einer anderen Situation wird evtl. nicht verstanden und als Verweigerung gedeutet.
<b>Schlüsselwortstrategie Referenzalter 1 – 2 Jahre</b> Erwartungen werden durch das Hören von mehreren Schlüsselwörtern geweckt: »Du kannst <u>nachher</u> mit dem Ball spielen« Es wird gehört »Ball spielen«, aber die Zeitangabe wird noch nicht verstanden. Einzahl und Mehrzahl werden unterschieden.	Wird eine Erwartung geweckt, aber der (zeitliche) Zusammenhang nicht verstanden, kann es zu einem Konflikt kommen. Komplexe Erklärungen können noch nicht verstanden werden. Die Perspektive eines anderen Menschen kann noch nicht eingenommen werden.
<b>Pragmatische Strategie – Referenzalter 2 – 3 Jahre</b> Zweiteilige Sequenzen zu konkreten Abläufen werden in Beziehung zueinander gesetzt. »Ziehe deine Jacke an und gehe an die Tür!« Die Gesamtheit einer Äußerung wird nach Wahrscheinlichkeit interpretiert. »Der Schüler zeigt dem Lehrer das Buch!« wird verstanden als: »Der Lehrer zeigt dem Schüler das Buch!« Es wird noch nicht verstanden, wie Abläufe und Folgen miteinander zusammenhängen: »Wenn du jetzt nicht mitarbeitest, kannst du nächste Woche nicht mit auf den Ausflug kommen!« Gehört wird: »nicht mit auf den Ausflug kommen«, erfasst wird jedoch noch nicht, dass die jetzige Mitarbeit als Voraussetzung dafür notwendig ist und dass der Ausflug in einer fernen Zukunft liegt. Warum-Fragen werden verwendet.	Mehrteilige Aufforderungen müssen gespeichert und umgesetzt werden. Gelingt dies nicht, kann dies als Verweigerung aufgefasst werden. Stimmt die Wahrscheinlichkeit nicht überein, kann es zu Missverständnissen kommen. Es kann zu Eskalationen kommen, da der mehrteilige Gesamtkontext nicht verstanden wird, wohl aber, dass etwas Gewünschtes nicht ermöglicht werden soll: »nicht mit auf den Ausflug kommen!«
<b>Pragmatische Strategie – Referenzalter 2 – 3 Jahre</b> Widersinnige Aufforderungen werden erkannt. »Der Schuh schwimmt!« Auf Ermahnungen hin (z. B. »Du sollst nicht die anderen Kinder ärgern, sondern lieb sein!« Du weißt genau, wie du dich zu benehmen hast!«), reagiert der Mensch mit: »Ja!« – und zeigt anschließend wieder das unerwünschte Verhalten. Sprache wird in der Komplexität noch nicht verstanden, Mimik, Gestik und Tonfall der Bezugspersonen werden als bedrohlich verstanden und aus der Erfahrung mit der Antwort »Ja« wird diese gegeben, ohne die Erwartungen und Zusammenhänge verstanden zu haben.	Der Mensch versteht die Situation der Ermahnung, kann aber sein Verhalten noch nicht reflektieren und weiß möglicherweise nicht, was konkret von ihm erwartet wird (erwünschtes Verhalten) und verschafft sich Ruhe mit der Antwort »Ja!«. Bezugspersonen fühlen sich herausgefordert, da durch das »Ja« vermeintlich die Anforderung verstanden, aber nicht eingehalten wird.
<b>Wortreihenfolge-Strategie – Referenzalter 3 – 4 Jahre</b> Passivsätze werden nach der Wortreihenfolge interpretiert »Der Junge wird vom Mädchen geschlagen!« wird gehört als: »Der Junge schlägt das Mädchen!«	Komplexe Äußerungen von Bezugspersonen werden nach der Wortreihenfolge interpretiert, es kann zu Missverständnissen kommen.
<b>Äußerungsreihenfolgestrategie – Referenzalter 4 – 6 Jahre</b> Abstrakte Zeitangaben »gestern«, »morgen«, »während« usw. werden erst zunehmend erfasst. »Du kannst spielen, nachdem du gearbeitet hast!« wird verstanden als »Ich kann erst spielen und dann arbeiten!«. (vgl. Hachul/Schönauer-Schneider (2016, S. 23))	Es kommt zu Missverständnissen und das Verhalten wird als Verweigerung gedeutet.

Tabelle 6: Sprachverständnis

Zur Einschätzung des tatsächlich vorhandenen Sprachverständnisses eignet sich die App »Tippmal« von Irene Leber durch die mit Menschen, die nicht über Verbalsprache verfügen, eine Sprachverständnis-Überprüfung durchgeführt werden kann. Sie liegt inzwischen in unterschiedlichen Sprachen sowie für Kinder und Erwachsene vor: <https://tippmal.com> und eignet sich daher auch für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache.

## Klarheit in den Erwartungen und Abläufen

In konflikthaften Situationen kann es zu spontanen Äußerungen durch die Lehr- oder pädagogischen Fachkräfte kommen, die inhaltlich noch nicht verstanden werden. Der emotionale Ausdruck (Tonfall, Mimik und Gestik) wird intensiver wahrgenommen als der sprachliche Inhalt. Fühlt sich unser Gegenüber abgelehnt oder bedroht, gelingt es noch weniger, das Gesagte zu verstehen.

Der Informationsgehalt kann unklar bleiben, wenn wir nicht in klarer und einfacher Sprache unsere Erwartungen formulieren. Die Verständlichkeit kann durch Wortwahl und Satzlänge erschwert werden.

Die folgenden Ansprachen wurden in Konfliktsituationen von professionellen Bezugspersonen geäußert. Sie werden beispielhaft analysiert und Alternativen dazu angeboten (Tabelle 7).

**Zu beachten:** Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen und Verzögerungen im Sprachverständnis können diese Äußerungen nicht entschlüsseln. Insbesondere in Konfliktsituationen führen sie nicht zur Lösung, sondern wirken eskalierend. Die Verantwortung für eine gelingende Kommunikation liegt bei uns Lehr- oder pädagogischen Fachkräften.

Spontane Äußerungen in Konflikten analysieren und Alternativen entwickeln		
Spontane Äußerung unter emotionaler Anspannung	Mögliche Wirkungen:	Gezielte Äußerungen mit inhaltlicher Klarheit und Hinweis auf konstruktives Verhalten
»Jetzt halte noch ein paar Minuten durch!«	Die angegebene Zeitdauer ist diffus, evtl. ist unserem Gegenüber nicht klar, was danach passieren wird.	»Du musst noch 5 Minuten warten, bis wir in die Pause gehen, bis du ...!« Evtl. mit Uhr oder Time Timer visualisieren.
»Schwing die Hufe, mach endlich!«	Emotionaler Druck; Unklarheit, was genau getan werden soll und was passieren wird.	»Komm mit, wir gehen jetzt zu ...! Wir werden dort ...«
»Lass die Show!« »Hör auf mit dem Quatsch!«	Emotionale Ansprache; Unklarheit, was genau von unserem Gegenüber erwartet wird. Empfundene evtl. Ablehnung.	»Du kannst dich zu uns setzen und mitarbeiten!«
»Es fängt an, mich zu nerven!«		»Das ist anstrengend für mich, ich möchte jetzt, dass du leise bist, an deinen Platz gehst...« »Du kannst mitarbeiten und anschließend ein Spiel aussuchen.«
»Fang bloß nicht an, die anderen zu schlagen!«	Es wird bereits auf das möglicherweise unerwünschte Verhalten hingewiesen, indem es benannt wird. Unser Gegenüber wird daran erinnert und handelt entsprechend. Die Orientierung auf konstruktives Verhalten fehlt.	»Versuche, freundlich zu den anderen zu sein!« »Du kannst dich hier hinsetzen (evtl. mit Abstand zu den anderen). Wir fangen gleich an!«
»Ganz schlecht, dass du jetzt wieder ein Baby bist, dann musst du an die Hand!«	Beschämung; es bleibt unklar, was genau an konstruktivem Verhalten erwartet wird.	»Wir gehen jetzt in den Speisesaal. Du kannst alleine gehen. Ich komme nach!«
»Ziehe deine Jacke aus, pack dein Frühstück aus der Tasche und setze dich an deinen Platz!«	Zu viele Aufträge auf einmal. Wenn die Gedächtnisleistung nur einen Auftrag umfasst, kann es sein, dass nicht alle Anforderungen erfüllt werden.	Aufträge nacheinander formulieren oder durch Visualisierungen unterstützen: »1. Ziehe deine Jacke aus.« »2. Hole dein Frühstück aus der Tasche.« »3. Setze dich an deinen Platz.«

Tabelle 7: Spontane Äußerungen analysieren

### *Pädagogisches Handeln*

- Wir wenden uns dem Menschen direkt zu, stellen Blickkontakt her, sprechen ihn mit Namen an (Ansprache von hinten oder aus weiter Entfernung wird möglicherweise nicht erkannt).
- Wir nutzen Leichte Sprache<sup>1</sup> und treffen einfache, konkrete und eindeutige Aussagen. Wortschatz und Satzlänge passen wir an die Sprachverständnisfähigkeiten an.
- Wir sprechen langsam und deutlich. Wichtige Wörter und Wortfolgen betonen wir besonders.
- Wir unterstützen unsere Aussagen durch Visualisierungen (z. B. Bezugsobjekte, Gestik, sprachunterstützende Gebärden, Abbildungen, Piktogramme, Kommunikationsmittel zur Unterstützten Kommunikation).
- Wir bieten ritualisierte Aussagen und Zielformulierungen an, da durch Wiederholungen der Inhalt leichter gespeichert werden kann. Wir benennen konkret erreichbares konstruktives Verhalten. Insbesondere bei mehreren professionellen Bezugspersonen ist es hilfreich, gleiche Aussagen zu nutzen, um das Sprachverständnis zu fördern.
- Pädagogische Situationen werden an die Entwicklungsmöglichkeiten angepasst (Erich 2018).
- Pläne visualisieren Abläufe und bieten Orientierung (Häußler 2005).

## **Formulierungshilfen/Beispiele**

zur Klarheit im Hinblick auf den Verlauf, das Angebot und die Aufgaben, Ort und zeitliche Dimension

### *Zeitliche und inhaltliche Orientierung:*

- Wir machen jetzt ... bis ...
- Wir fangen in ... Minuten an (Time Timer oder Uhr). Bis dahin kannst du ....
- Erst räumen wir den Tisch ab, dann arbeiten wir mit ...
- Erst arbeitest du an diesem Platz/mit diesem Material, dann kannst du spielen.

### *Beziehungsorientierung:*

- Du arbeitest jetzt mit ...

### *Räumliche Orientierung:*

- Du kannst Dich dort hinsetzen/dort arbeiten.

### *Arbeitsorganisation:*

- Du kannst Folgendes tun/arbeiten:
- Fang schon an, ich komme in 5 Minuten zu Dir (evtl. Uhr oder Time Timer nutzen).
- Hol dir aus dem Regal das Material/aus dem Fach dein Heft und fange an.
- Mit dem Material kannst Du ...

### *Interaktion in Konfliktsituationen:*

- Verhalten beenden und alternative Angebote machen (»umlenken«):
- STOP, du kannst jetzt dies tun/dorthin gehen.
- STOP, du kannst später ...

In Konfliktsituationen ist es wichtig, Handlungsalternativen anbieten, aus denen ausgewählt werden kann. Dies verringert Machtkämpfe, da unser Gegenüber in die Entscheidung einbezogen wird.

Wir unterbrechen die Anforderung und bieten eine Handlung an, die Erfolg beinhaltet. Es kann hilfreich sein, eine (als Unterstützung gedachte) Rückzugsmöglichkeit zur Emotionsregulation anzubieten.

Erläuterungen und weitere Anregungen siehe Kap. 2.2. und 2.3. (Hehn-Oldiges 2024)

---

1 »Leichte Sprache« ist im Kontext der Barrierefreiheit zum Sprach- und Textverständnis bei Menschen mit Lernschwierigkeiten (»Geistige Behinderung«) entwickelt worden. Weitere Informationen finden sich unter: [www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2023/03/Regelwerk\\_NLS\\_Neuaufl2022\\_web.pdf](http://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2023/03/Regelwerk_NLS_Neuaufl2022_web.pdf) (Abruf 08.12.2023)

# Literatur

## **Weiterführende Literatur zur Entwicklung sozio-emotionaler Fähigkeiten:**

### *Entwicklungspädagogik (ETEP):*

Erich, R. (2018): Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten gezielt fördern – Das Programm der Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik. Stuttgart: Raabe.

### *Entwicklungsdiagnostik (BEP-KI):*

Senckel, B./Luxen, U. (2017): Der entwicklungsfreundliche Blick. Entwicklungschancen bei normal begabten Kindern und Menschen mit Intelligenzminderung. Weinheim: Beltz.

Hohmann, K. (2021): Gemeinsam durch die Wut. Wie ein achtsamer Umgang mit kindlichen Aggressionen die Beziehung stärkt. Altbild: edition claus.

Pitsch, H.-J. (2005): Zur Theorie und Didaktik des Handelns geistig Behinderter. 2. Auflage. Oberhausen: Athena.

Sarimski, K./Steinhausen, H. (2008): Psychische Störungen bei geistiger Behinderung. Göttingen: Hogrefe.

## **Grundlegende Literatur zu Ampel- und Ermahnungssystemen:**

Hehn-Oldiges, M./Ostermann, B. (2020): Ampeln und andere Ermahnungssysteme – problematische Strategien zur Erziehung. paedagogische-beziehungen.eu/ampeln-und-andere-ermahnungssysteme-problematische-strategien-zur-erziehung/ (Abruf 9.5.2020).

Hehn-Oldiges, M. (2022): Die Verhaltensampel aus Sicht der Kinderrechte. Grundschule aktuell (3) Heft 159, S. 14–16.

Hohmann, K. (2020): Ohne Verhaltensampel, aber in Beziehung – 7 Tipps für pädagogische Fachkräfte in Kita und Schule. Verfügbar unter: <https://kindheit erleben.de/ohne-verhaltensampel-aber-in-beziehung-7-tipps-fuer-paedagogische-fachkraefte-in-kita-und-schule/> (Abruf 07.03.2021).

Natho, Frank (2013): Mythos Konsequenz: Zur Wirkungslosigkeit von Strafe, von Macht und Ohnmacht in der Erziehung in: Systema – die systemische Zeitschrift 27. Jg. Heft 2/2013, 114–124. Weinheim.

Palmowski, Winfried (2008): Anders handeln. 5. Auflage. Dortmund: verlag borgmann.

## **Weiterführende Literatur zu Regeln, Zielen, Wiedergutmachung:**

Bergsson, M./Luckfiel, H. (2007): Umgang mit »schwierigen« Kindern, 7. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Dinkmeyer, D. Sr./McKay, G./Dinkmeyer, D. Jr. (2011): STEP – Das Buch für Lehrer/innen – wertschätzend und professionell den Schulalltag gestalten. Weinheim: Beltz.

Dinkmeyer, D. Sr./McKay, G./Dinkmeyer, J./Dinkmeyer, D. Jr. (2018): STEP – Das Buch für Erzieher/innen. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Dosch, A./Grabe, E. (2014): Die Wiedergutmachungs-Kartei. Berlin: Verlag an der Ruhr.

Hehn-Oldiges, M. (2018): Vorbildhafte Strategien pädagogischer Fachkräfte im Dialog. Referat im Rahmen des Fachcolloquiums »Wie lernen Kinder und Jugendliche Selbstachtung und Anerkennung der Anderen«. Reckahn, 9.6.2018. paedagogische-beziehungen.eu/596-2/ (Abruf 18.4.2020).

Lemme, M./Körner, B. (2018): »Neue Autorität« in der Schule. 3. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.

## **Weiterführende Literatur zu spezifischen Auffälligkeiten:**

Meyer, B./Tretter, T./Englisch U. (Hrsg.) (2020): Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen. 2. erweiterte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

## **Weiterführende Literatur zu Sprachverständnis und Kommunikationsförderung:**

Fröhlich, N./Castaneda, C./Waigand, M. (2019): (K)eine Alternative haben zu herausforderndem Verhalten?! Heigenbrücken. Monika Waigand.

Hachul, C./Schönauer-Schneider, W. (2016): Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. München: Urban & Fischer.

Häußler, A. (2005): Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis. Dortmund: borgmann.

Leber, I. (2009): Kommunikation einschätzen und unterstützen. Von Loeper

Leber, I. (2016): TippMal-App Sprachverständnis-Test. Bezug unter: [tippmal.com](http://tippmal.com)