

Jens Bartnitzky / Hans Brügelmann

## »Schwierige Kinder« – Was tun?

### Arbeit mit Verhaltenszielen (Jens Bartnitzky)

Kinder, die von Lehrerinnen und Lehrern als schwierig erlebt werden, haben selbst oft das Gefühl, dass sie alles falsch machen und dass sie als Person wegen ihres Verhaltens nur wenig gemocht werden. Oft ist ihnen nicht ganz klar, was genau sie falsch machen (meist sind es so viele Dinge, dass die Kinder keine Übersicht darüber haben) und welches Verhalten stattdessen von ihnen erwartet wird. Oder sie sind in bestimmten Situationen so unsicher und ängstlich, dass sie nicht darüber nachdenken können, welches Verhalten »richtig« wäre.

Hier können individuelle Verhaltensziele weiterhelfen. Dieser Zugang kommt eher aus der Förderschularbeit. Hier wird eine für die Grundschulsituation angepasste Variante beschrieben.

### Die Vorbereitung

Zunächst überlegt die Lehrkraft, welches Verhalten sie als besonders schwierig empfindet und formuliert daraus ein oder zwei Ziele für das Verhalten des Kindes. Diese sind möglichst kurz, einfach und positiv formuliert und sie beginnen mit »Ich ...« (vgl. Kasten auf Seite 223). Die Lehrkraft achtet darauf, dass die Verhaltensziele für das Kind auch erreichbar sind, wenn es sich darum bemüht, damit es Erfolgserlebnisse sammeln kann. »Ich rede, wenn ich an der Reihe bin« kann z. B. für einen Erstklässler, der alles sofort ausspricht, was ihm in den Sinn kommt, eine glatte Überforderung sein. Eventuell passt »Ich melde mich« erst einmal besser.

In einem Einzelgespräch, ggf. auch gemeinsam mit den Eltern und FachlehrerInnen, bespricht und vereinbart die Lehrkraft mit dem Kind, an welchen Verhaltenszielen es nun genau arbeiten soll. Das Kind wird beteiligt, übernimmt aber nicht die Gesprächsleitung. Es kann mithelfen, eine passende Formulierung zu finden, es kann evtl. aus mehreren Zielen etwas auswählen, woran es zuerst arbeiten möchte, aber es kann sich nicht frei aussuchen, welche Ziele es gern hätte. Die Botschaft der Lehrkraft ist in etwa: »Ich merke, dass es dir oft schwer fällt, dich richtig zu verhalten. Oft bekommst du deshalb auch Ärger. Ich möchte dir dabei helfen, dich richtig zu verhalten.« Die Lehrkraft erklärt, warum ein bestimmtes Verhalten wichtig ist, z. B. weil das Kind selbst und auch die anderen so besser lernen können.

Die Lehrkraft vereinbart weiter mit dem Kind, in welchen Unterrichtsstunden das Kind besonders an diesen Zielen arbeiten soll. Je mehr Stunden

aus dem Wochenstundenplan einbezogen werden, desto besser, doch muss am Ende jeder dieser Stunden ein Reflexionsgespräch mit dem Kind stattfinden. Dies bedeutet an Grundschulen in der Regel schon aus Ressourcen Gründen, dass nicht alle Stunden einbezogen werden können. Wenigstens eine Stunde pro Tag sollte es aber sein, damit das Kind effektiv an seinem Verhalten arbeiten kann.

### Das Reflexionsgespräch

Immer am Ende dieser Stunden wird mit dem Kind reflektiert, ob es in dieser einen Stunde geschafft hat, das vereinbarte Ziel zu erreichen. Eine über mehrere Stunden hinweg reichende Reflexion wie z. B. am Tagesende über den ganzen Tag ist in aller Regel nicht sinnvoll, denn im Gespräch muss das Kind Situationen, die zum Ziel passen, erinnern und benennen. Nach mehr als einer Stunde kann dies in aller Regel nicht mehr gelingen. Die Lehrerin muss im Gespräch wichtige Situationen aus der Stunde ggf. detailliert und exakt beschreiben können. Dafür muss sie sehr genau beobachten und sich ihre Beobachtungen auch merken. Auch dies ist bei mehr als einer Stunde sehr schwierig.

Das Reflexionsgespräch führt die Lehrkraft alleine mit dem Kind, z. B. während die anderen Kinder frei arbeiten, aufräumen, frühstücken oder sich unterhalten. Das Kind nennt als erstes sein Ziel (wörtlich) und schätzt ein, wie gut sein Verhalten zum Ziel passte. Diese Einschätzung belegt es mit konkreten Situationsbeispielen. Die Lehrkraft hilft beim Erinnern an Situationen aus der Stunde. Am Ende erklärt die Lehrkraft, inwiefern sie die Einschätzung des Kindes teilt und erklärt eventuelle Abweichungen genau. Bei unterschiedlicher Einschätzung gilt in der Regel letztlich die der Lehrkraft. Dies ist entscheidend, denn das Kind benötigt den Erwachsenen als Maßstab. Es braucht die klare Rückmeldung: Dies ist in Ordnung, jenes nicht. Nur mit einem klaren und beständigen Maßstab kann das

### Mögliche Zielformulierungen (zur Vorbereitung):

- **Sozialverhalten:**
  - Provokationen gehe ich aus dem Weg.
  - Ich bleibe ruhig.
  - Ich achte auf mich.
  - Ich bin freundlich zu anderen Kindern.
  - Ich spreche freundlich mit anderen Kindern.
  - Ich spreche freundlich mit Lehrern.
  - Ich achte auf meinen Tonfall.
  - Konflikte regele ich mit Worten oder hole mir Hilfe.
  - Ich vermeide Gewalt.
- **Arbeitsverhalten:**
  - Ich mache im Unterricht mit.
  - Ich beginne sofort mit der Arbeit.
  - Ich bearbeite meine Aufgaben bis zum Ende.
  - Ich konzentriere mich auf meine Aufgabe.
  - Ablenkungen gehe ich aus dem Weg.
  - Wenn etwas nicht gleich klappt, versuche ich es noch einmal.
  - Ich streng mich an.
  - Ich halte Ordnung.
  - Im Unterricht sitze ich an meinem Platz.
- **Gesprächsregeln:**
  - Ich rede, wenn ich an der Reihe bin.
  - Ich beachte die Gesprächsregeln.
  - Ich melde mich.
  - Ich warte, bis ich an der Reihe bin.
  - Ich lasse andere ausreden.
  - Ich spreche ruhig.
  - Ich höre zu.

## Schwierige Kinder: Ein Definitionsansatz

• Vordergründige Definition: Schwierige Kinder sind Kinder, die von ihrer Umwelt als schwierig erlebt werden. Da hier Lehrkräfte und Kinder mit schwierigem Verhalten angesprochen werden: Kinder, die ihre Lehrerinnen und Lehrer wegen ihres Verhaltens als schwierig erleben.

• Hintergründige Definition: Schwierige Kinder sind Kinder, die Schule als schwierig erleben. (Dies sind meistens wohl Kinder, die das Leben insgesamt und Schule im Besonderen als schwierig erleben.) Und auch hier die Ergänzung: ... und deren Verhalten Ausdruck dieses Erlebens ist.

## Arbeit mit schwierigen Kindern

• Die Arbeit mit Verhaltenszielen ist ein kleiner Ausschnitt aus einem umfassenden Konzept zur Arbeit mit schwierigen Kindern, das ich auch auf Fortbildungen vertrete (Bartnitzky 2008).

• Die Arbeit mit Verhaltenszielen stellt nur einen von insgesamt sieben Zugängen (man könnte auch sagen: Strategien) dar, die genutzt werden können, um mit schwierigen Kindern zu arbeiten. Sie ist insofern kein Erfolgsrezept. Vielmehr vertrete ich den Standpunkt, dass es bei der Arbeit mit einzelnen Kindern gar keine Erfolgsrezepte geben kann.

• Ich vertrete vier Prinzipien, die entscheidend für die Arbeit mit (einzelnen) schwierigen Kindern sind (und weitere drei für die Arbeit mit schwierigen Klassen, die hier nicht genannt werden):

**1. Sprich mit dem Kind und wahre die Verantwortung:** Erziehung erfolgt durch Dialog, doch sie ist nicht auf Dialog beschränkt. Im Dialog bin ich der Erwachsene und dort ist das Kind. Ich trage Verantwortung für die Erziehung des Kindes, das Kind aber nicht für die meine. Wir sind daher de facto nicht auf Augenhöhe und sollten auch nicht ständig versuchen, dies vorzutauschen. An manchen Stellen muss ich als Erwachsener sogar Entscheidungen gegen den Willen eines Kindes treffen, um die Verantwortung, die ich als Erwachsener für das Kind habe, zu wahren. Und trotzdem ist der Dialog die Grundlage der Erziehungsarbeit. Dialog und verantwortliches Handeln – beides gehört zusammen.

**2. Jedem das Seine:** Kinder müssen individuell gefördert werden. Dafür braucht es ein individuelles Förderkonzept, das erklärt, wie genau ein Kind gefördert werden soll und warum ich glaube, dass gerade dies die richtige Förderung ist. (Die Arbeit mit Verhaltenszielen kann hier eine Strategie eines umfassenderen Förderkonzepts sein.)

**3. Erkenne den Grund:** Ausgangspunkt für ein Förderkonzept ist nicht das Verhalten des Kindes, sondern der Grund für das Verhalten im Kind. Das Problem daran: Der Grund für das Verhalten liegt im Kind verborgen (in seinen Gefühlen, Gedanken, seiner Wahrnehmung) und ist für die Umwelt nicht unmittelbar sichtbar. Ich kann daher nur hypothesenartig auf den Grund schließen. Die Basis für meine Vermutungen wiederum ist vor allem das Verhalten des Kindes (dazu zählt auch alles, was das Kind mir erzählt und wie es das tut) und an zweiter Stelle alles andere, was ich über ein Kind in Erfahrung bringen kann (z.B. aus dem Elternhaus, von anderen Profis, aus der Biografie des Kindes ...)

**4. Alles ist Beziehungssache:** Erfolgreiche Förderung hängt insbesondere bei schwierigen Kindern von einer tragfähigen Beziehung ab. Dies bedeutet nicht nur, dass ich das Kind mögen muss (Das setze ich bei Lehrkräften ohnehin voraus, denn es gehört zu unserem Beruf, alle Kinder in unserer Obhut zu mögen.), sondern vor allem, dass das Kind uns mag. Nur wenn das gelingt, werden wir bei schwierigen Kindern Erfolgsaussichten haben.

## Literatur

Jens Bartnitzky (2008): Schwierige Kinder, schwierige Klassen – Was tun, wenn's brennt? In: Grundschule aktuell 101 (2008), S. 12 – 15.

Marita Bergsson & Heide Luckfiel (1998): Umgang mit schwierigen Kindern. Cornelsen Scriptor.

Kind sich orientieren und sein Verhalten sinnvoll verändern.

Das Reflexionsergebnis wird festgehalten, z. B. mit den Reflexionssymbolen Sonne, Wolke und Blitz (siehe Kasten auf S. 227).

Nach dem Gespräch sind die Situationen aus der vergangenen Stunde geklärt. Ohne emotionale »Altlasten« kann das Kind in die nächsten Stunden hineingehen und auch nach einer besonders schwierigen Stunde wieder sein Verhaltensziel erreichen.

## Gesprächshaltung und Gesprächstechniken

Im Gespräch zeigt sich die Lehrkraft stets freundlich und zugewandt, auch wenn es zuvor heftige Konflikte gab. Das Kind hat im Gespräch nichts zu verlieren, im Gegenteil: Es kann nur gewinnen. Das erste Mal kann es gewinnen, wenn es sein Ziel kennt. Dafür erhält es das erste Lob. Das zweite Mal kann es gewinnen, wenn es sein Verhalten zutreffend beschreiben kann, auch hierfür erhält es positive Rückmeldungen. Das dritte Mal kann das Kind gewinnen, wenn es sein Verhalten angemessen beurteilen kann. Hierfür kann es die dritte positive Rückmeldung bekommen. Werden die Gespräche so geführt, kommen fast alle Kinder gerne zu den Reflexionsgesprächen, selbst dann, wenn die Stunde eher schwierig war.

Die Lehrkraft muss beharrlich beim Ziel und dem entsprechenden Verhalten bleiben. Viele Kinder lenken ab oder nennen vor allem Ausreden. »Warst du freundlich zu den anderen Kindern?« – »Das war gut. Ich habe ja alles fertig bekommen!« oder »Die Laura wollte mir ja ihren Radiergummi nicht geben!« Meistens reicht es dann,

## Beispielgespräch

L am Ende der Stunde: Max, wie heißt dein Ziel?

M: Ich soll mich melden.

L: Ich spreche, ...

M: Ich spreche, wenn ich dran bin.

L: Ich spreche, wenn ich an der Reihe bin.

Genau. Wie hat das denn geklappt in der Stunde?

M: Hm, weiß nicht.

L: Schauen wir mal die Stunde an. Am Anfang haben wir an der Tafel Minus gerechnet. Wie war es da?

M: Gut, ich habe mitgemacht.

L: Hast du gesprochen, wenn du an der Reihe warst?

M: Du hast mich ja nicht drangenommen.

L: Hmm, und was hast du dann gemacht?

M: Na, dann hab ich es halt so gesagt.

L: Richtig. Dann habe ich dich ermahnt.

Was ist dann passiert?

M: Da war ich ein bisschen unfreundlich.

L: Stimmt. – Was musst du tun, wenn du dich meldest und du kommst nicht dran?

M: Ja, warten.

L: Hmm, genau. Später habt ihr dann am Platz gearbeitet und gerechnet, wie war es denn da?

M: Ja, ich habe auch gearbeitet.

L: Hast du gesprochen, wenn du an der Reihe warst?

M: Ja, ich brauchte Hilfe, da habe ich mich gemeldet und du bist gekommen.

L: Genau, das hat prima geklappt. Und am Ende haben wir Ergebnisse verglichen, wie war es da?

M: Super, ich habe mich gemeldet und durfte auch vorlesen.

L: Genau. Jetzt habe ich Sonne, Wolke und Blitz. Was meinst du, passt am besten zu deinem Verhalten?

M (zuckt mit den Schultern)

L: Eine Sonne ist es nicht, weil es am Anfang nicht geklappt hat, auch nicht, als ich dich ermahnt habe. Aber in den anderen Phasen hat es gut geklappt. Ein Blitz ist es also auch nicht.

M: Wolke?

L: Das sehe ich genauso. Prima.

wenn man die Frage freundlich, aber beharrlich ein zweites und ein drittes Mal wiederholt.

Manchmal sprechen die Kinder nicht über das fragliche Verhalten. Manchmal bleiben sie hartnäckig bei anderen Dingen, (»Ich habe sogar die Sternenaufgabe gemacht!«), manchmal zucken sie nur mit den Schultern. Dann kann die Lehrkraft sagen: »Ich gebe dir eine Rückmeldung: Ich habe Folgendes beobachtet ...« Es folgt eine genaue Beschreibung des entsprechenden Verhaltens. Auch bei der Bewertung gibt es solche Situationen, wenn ein Kind nach einer zuvor besprochenen sehr schwierigen Stunde hartnäckig bei »Sonne« bleibt oder nur mit den Schultern zuckt. Die Lehrkraft gibt auch dann eine Rückmeldung: »Ich gebe dir für diese Stunde eine Wolke / einen Blitz, weil ...«

### Die Bedeutung des Reflexionsgesprächs

Das Reflexionsgespräch ist das Zentrum der ganzen Strategie. Hier lernen die Kinder nach und nach dreierlei: Als Erstes lernen Kinder, ihr eigenes Verhalten wahrzunehmen. Viele, gerade jüngere Kinder merken z. B. gar nicht, wie oft sie in einer Stunde aufstehen und herumlaufen oder dazwischenreden.

Als Zweites lernen die Kinder, ihr Verhalten zu beurteilen. Sie scheinen oft zu denken: »Natürlich soll ich im Prinzip am Platz sitzen bleiben, aber wenn ich mich melde und du kommst nicht oder wenn ich dem Max etwas erzählen will, dann muss ich doch aufstehen und zu dir / zum Max gehen.« Die Kinder lernen mühsam, dass all diese alltäglichen Dinge keine hinreichenden Gründe sind, gegen das Verhaltensziel zu verstoßen. Gleichwohl gibt es natürlich gute Gründe, wenn ein Kind z. B. plötzlich Nasenbluten hat oder wenn es sein Papiertaschentuch wegwerfen muss.

Als Drittes lernen die Kinder, in den entsprechenden Situationen ihr Verhalten richtig zu steuern, anstatt erst im Nachhinein den Fehler zu erkennen. Nach und nach müssen sie sich hierfür immer weniger bemühen, immer mehr wird das richtige Verhalten zur Gewohnheit. Erst dann, wenn ein Kind das Zielverhalten wochenlang recht sicher gezeigt hat, kann die Arbeit an diesem Ziel beendet und die Arbeit an einem neuen Verhaltensziel begonnen werden. Mein Erfahrungswert ist, dass dies ungefähr ein Quartal dauern kann.

Mit diesen Lernschritten setzt sich die Arbeit mit Verhaltenszielen so, wie ich sie verstehe, deutlich von simplen Verstärkersystemen ab, bei denen schlicht richtiges Verhalten belohnt wird, falsches nicht belohnt oder bestraft. Echte Verhaltenszielarbeit motiviert Kinder nämlich nicht einfach, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen, die Kinder lernen im Verlauf der Arbeit, wie sie dieses Verhalten zeigen können.

Deshalb ist ein zeitnahes Reflexionsgespräch, das in der Regel nicht mehr als eine Unterrichtsstunde umfasst, unerlässlich. Eine reine Rückmeldung »Heute war dein Verhalten Wolke« ist meines Erachtens für das Kind etwa

so wenig hilfreich, da informationsarm, wie ein »befriedigend« unter einer Mathearbeit.

Die Verhaltenszielarbeit beruht grundsätzlich auf Freiwilligkeit. Sie funktioniert auch nur dann, wenn das Kind an seinen Verhaltenszielen arbeiten möchte. Dies bedeutet aber nicht, dass das Kind nur zum Gespräch kommt, wenn es gerade Lust hat. Wurde einmal vereinbart, mit einem Verhaltensziel zu arbeiten, ruft die Lehrkraft das Kind zu den Gesprächen auch stets zu sich und erwartet auch, dass es kommt. Grundsätzliche Freiwilligkeit ist nicht mit Arbeit nach akuter Lust und Laune zu verwechseln. Wenn sich ein Kind dauerhaft gesprächsunwillig zeigt und auch nicht um Verhaltensänderungen bemüht ist, kann die Arbeit mit Verhaltenszielen guten Gewissens und mit genau dieser Begründung beendet werden. Die eingesparte Unterrichtszeit kann dann anders sinnvoller eingesetzt werden.

Die Bedeutung der Symbole ist in etwa:



Dein Verhalten ist genau so in Ordnung. So könntest du dich immer verhalten.



Dein Verhalten war zum Teil in Ordnung. Es gab aber auch Teile, wo du dich noch besser verhalten musst.



Dein Verhalten ist so nicht in Ordnung.

### Die organisatorischen Aspekte des Reflexionsgesprächs

Der Zeitbedarf für diese Reflexionsgespräche hängt von der Reflexionswilligkeit und -fähigkeit des Kindes ab. Nach einer Eingewöhnungszeit von ein bis zwei Wochen sollten etwa zwei bis drei Minuten pro Gespräch eingeplant werden. Diese Zeit muss aus der Unterrichtszeit genommen werden, pro Klasse kann daher in der Regel nur mit einem oder maximal zwei Kindern so gearbeitet werden.

Wer mit Verhaltenszielen anfängt, sollte sich darauf einstellen, mindestens ein ganzes Jahr, möglicherweise die ganze Grundschulzeit des Kindes über diese Arbeit fortzuführen. Es sollte daher von Beginn an ein Stundenumfang gewählt werden, der zuverlässig über einen langen Zeitraum hinweg aufrechterhalten werden kann.

### Die Reflexionssymbole

Die Reflexion mit lachenden Gesichtern (Smilies), neutralen und weinenden Gesichtern (»Weinis«) halte ich trotz ihrer flächendeckenden Verbreitung für schlicht falsch. Es gibt in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern einen Grundsatz, über den unter Fachleuten auch Konsens zu herrschen scheint: »Ich schätze dich als Person, dein Verhalten lehne ich ab.« Ich sehe keine Schwierigkeiten mit dem Lachgesicht, das »neutrale« Gesicht (das tatsächlich gar nicht neutral aussieht) und der »Weini« aber sagen dem Kind »Ich bin traurig« oder »Ich bin enttäuscht« und widersprechen damit dem

genannten Grundsatz, weil sie die Bewertung von Person und Verhalten mischen.

Ich schlage Sonne, Wolke (mit ein wenig Sonne) und Blitz vor. Sie werden schon von Erstklässlern intuitiv verstanden, vielleicht deshalb, weil sie die Atmosphäre einer Situation aufgreifen. (Eine Blitzstunde hat sich meist auch »blitzig« angefühlt.)

Zur Entscheidung zwischen Sonne, Wolke und Blitz sind für mich wichtige Kriterien, in wie vielen Phasen (also wie flächig über die ganze Stunde verteilt) ein Verhalten gezeigt wurde (falsches Verhalten in einer Phase könnte noch Sonne sein, in zwei oder mehr Phasen eher nicht), wie massiv ein Verhalten gezeigt wurde (ein Nachbarkind einmal beschimpfen könnte noch Sonne sein, es systematisch ärgern oder körperlich angehen, sicher nicht) und wie das Kind auf eine Intervention der Lehrkraft reagiert hat (reagiert das Kind sofort oder setzt es sein Verhalten nach einer Intervention fort?).

### Die Einbindung der Eltern

Die Fördermaßnahme kann sich auf diese Reflexionsgespräche, die auf einem Bogen festgehalten werden, beschränken. Wo möglich, ist es aber sinnvoll, wenn die Reflexionsergebnisse in das Mitteilungsheft eingetragen und von den Eltern unterschrieben werden.

### Die Einbindung eines Verstärkersystems

Vermutet die Lehrkraft, dass eine reine Reflexion nicht genügt, kann erwünschtes Verhalten zusätzlich verstärkt werden. Zwei Beispiele: a) Hat das Kind an einem Tag nur Sonnen und höchstens eine Wolke, erhält es einen Stempel oder einen schönen Aufkleber in sein Hausaufgabenheft oder auf den Reflexionsbogen. b) Das Kind sammelt Klebepunkte auf einer gesonderten Seite der Mappe. Für eine Sonne oder für zwei Wolken gibt es einen Klebepunkt. Hat das Kind eine festgelegte Anzahl an Klebepunkten, darf es einmal Hausaufgaben freinehmen. Als Faustregel für den richtigen »Kurs« beim Verstärkereintausch kann gelten, dass ein Erstklässler etwa eine Woche bemühtes Verhalten (ca. 75 % Sonnen und 25 % Wolken) zeigen sollte, um einen Verstärker zu erlangen, ältere Schulkinder zwei Wochen.

Verhaltensziele können eine enorme Wirkung entfalten, wenn das Kind sich gut darauf einlässt und an einer Verhaltensänderung selbst interessiert ist. Verhaltensziele werden nutzlos sein, wenn das Kind sich dagegen verweigert. Es muss also ein grundsätzliches Einverständnis zwischen Lehrkraft und Kind vorliegen.

### Varianten für ganze Klassen

*Sternchenstunde:* In Stillarbeits-Phasen kann die Sternchenstunde ausgerufen werden. Jeder Tisch, dessen Kinder alle ruhig und fleißig gearbeitet haben, erhält zum Schluss einen Strich vom Stern. Volle Sterne werden auf einem Papier mit Stempel festgehalten und können in kleine materielle Verstärker (Mandala, Aufkleber) oder eine gemeinsame Klassenaktion eingetauscht werden.

*Ziele des Monats:* Pro Monat werden in der Klasse oder pro Gruppe ein oder zwei Ziele vereinbart, die alle ein oder zwei Stunden oder einmal am Tag reflektiert werden, z. B. mit Sonnen. Mögliche Verstärker (wenn gewünscht): Mandala, Aufkleber, als erstes Kind oder Gruppe etwas tun dürfen, gemeinsame Klassenaktion.

*Tipps:* Belohnungen frühzeitig vereinbaren – Kinder wissen gern, wofür sie sich anstrengen; einzelne störende Kinder isolieren, aber Rückkehrmöglichkeit in die Gruppe eröffnen (z. B. Extra-Tisch, Nebenraum).

 → [J.Bartnitzky\\_Schwierige Kinder – schwierige Klassen.pdf](#)

### Widerspruch: Mit Kindern »auf Augenhöhe« bleiben

(Hans Brügelmann)

Das von Jens Bartnitzky vorgestellte Konzept kommt dem Bedürfnis all derer entgegen, die unter schwierigen Bedingungen arbeiten und händeringend nach Hilfe suchen. Da sind klare methodische Rezepte verführerisch.

Eines vorweg: Als Schreibtischmensch nehme ich mir nicht heraus, KollegInnen, die in einem schwierigen Alltag um ihr Überleben kämpfen, besserwisserisch zu erklären, was in ihrer konkreten Situation falsch oder richtig ist. Insofern sehe ich Not-Hilfen wie Ritalin oder Verstärkerpläne differenziert. Aber ich sehe auch ihre Ambivalenzen. Vor allem darf das, was in Krisensituationen allen Beteiligten eine Atempause verschaffen kann, um Probleme gründlicher anzugehen, nicht schon deshalb zur Regelmethode werden oder gar als Lösung angesehen werden. Medizinisch gesprochen: eine Diät oder eine Arznei sind keine Grundnahrungsmittel.

Nun ist Bartnitzky kein naiver Behaviourist, der glaubt, das Verhalten der Kinder von außen beliebig steuern zu können (s. Kasten »Schwierige Kinder« und seine Beiträge in Grundschrift aktuell Nr. 101 [2008], S. 12 – 15, sowie in Grundschriftverband [2007, H. 1]). In diesem Beitrag aber macht er

es sich zu einfach. Seine Darstellung beschränkt sich auf Chancen, die das vorgeschlagene Konzept bietet. Auf Risiken oder gar grundsätzliche Schwächen geht sie nicht ein. Derer sehe ich vier:

- 1) Die Definitions- und Sanktionsmacht bei Störungen hat die Lehrperson, das betroffene Kind wird nur in abhängiger Position, die anderen SchülerInnen der Lerngruppe werden gar nicht einbezogen.
- 2) Das Problem wird allein dem Kind zugeschrieben, Störungen werden nicht systemisch erklärt und angegangen.
- 3) Wahrnehmung und Handeln der Lehrperson beschränken sich auf die Symptomebene, persönliche Motive oder Wahrnehmungen, die zu der Störung führen, interessieren nicht.
- 4) Das Vorgehen erzieht zur (äußeren) Anpassung, das Kind lernt nicht, sich selbst Ziele zu setzen und die Verantwortung für das eigene Verhalten zu übernehmen.

Es gibt eine breite Literatur zu der Frage, wann ein Verhalten als »Störung« zu betrachten ist. Schon Laing/Esterson (1964) stellten die Frage, ob Abweichungen von der Norm Indizien für Unnormalität der Person oder der Institution sind, in der diese leben muss. Störung ist insofern keine persönliche Eigenschaft. Auffälligkeiten entstehen in der Interaktion von Personen und Strukturen, also in einem bestimmten Kontext – und: sie haben eine Geschichte, die für aktuelle Deutungen und Verhaltensweisen der Beteiligten bedeutsam sind. In seinen grundsätzlichen Annahmen geht Bartnitzky auf diese Einsicht ein (s. Kasten), in der Darstellung des konkreten Vorgehens geht sie verloren. Zu leicht wird dann zur Technik, was im Konzept noch von einer bestimmten Haltung abhängig gemacht wird.

Zu bedenken ist nämlich, dass »Effektivität« nicht das einzige Kriterium für die Wahl von Methoden sein kann. Die UN-Kinderrechtskonvention fordert, Kinder als Subjekte ernst zu nehmen und an der Regelung ihrer Angelegenheiten zu beteiligen. In diesem Punkt changiert Jens Bartnitzky in seiner Argumentation: einerseits betont er die »Freiwilligkeit« und wie wichtig es ist, das betroffene Kind an den Absprachen und Einschätzungen zu beteiligen; letztlich ist es aber die Lehrperson, die entscheidet, was sie stört, welche Verhaltensziele zur Auswahl stehen und wann diese erfüllt sind. Und hier beginnen meine grundsätzlichen Schwierigkeiten.

Wie das Kind selbst die Situation und die Gründe seines Verhaltens sieht, interessiert in der Arbeit mit Verhaltenszielen nicht. Es geht allein um die Beseitigung einer von außen wahrgenommenen Störung, um die Anpassung an eine vorgegebene Regel. Für diesen Wunsch der Lehrperson mag es Gründe geben. Aber diese stellen nur die eine Seite der Medaille dar. Der Grundschulverband (2005; 2007) hat als zentrales Merkmal seiner Pädagogischen Leistungskultur das dialogische Aushandeln von Lösungen für

Lernprobleme bestimmt. Dies darf sich nicht – wie in Bartnitzkys Vorschlag – auf kleine Ausschnitte des Prozesses beschränken.

So haben Menschen sehr unterschiedliche Schwellen, ab denen sie ein Verhalten (Unordnung, Lautstärke, Bewegung, körperliche Nähe, Widerspruch) als störend wahrnehmen. Bei Bartnitzky ist es ausschließlich die Lehrperson, die diese Schwelle definiert – auch wenn das Kind punktuell einbezogen wird. Aber was ist mit den MitschülerInnen? Die Klasse ist eine Gruppe und in dieser Gruppe sind alle vom Verhalten des Einzelnen betroffen. Ihr Recht auf Mitbestimmung schließt eine Mitverantwortung ein für die Setzung von Regeln, für deren Einhaltung und für die Lösung von Konflikten. Unter dem Stichwort »Demokratische Schule« sind andernorts (vgl. die Beiträge zu Burk u. a. 2003; Backhaus u. a. 2008) Institutionen (wie der Klassenrat) und Verfahren (wie ein Schlusskreis am Ende eines jeden Schultages) als Alternativen zu Bartnitzkys Vorschlägen entwickelt worden, die die gesamte Lerngruppe in die Verantwortung für Probleme nehmen. Zu dieser Gruppe gehört auch die Lehrperson – als Moderatorin und als ein besonders bedeutsames Mitglied der Gruppe, aber nicht als Vormund des einzelnen Kindes, sondern als sein kritisches Gegenüber und als seine zugewandte Helferin. »Was können wir gemeinsam tun, damit wir besser miteinander klar kommen?«, ist die Frage, die sich an alle Beteiligten richtet.

Dabei ist allerdings zu bedenken: Die »Kraft der Gruppe« (Heide Bam-bach) kann sich nur entfalten, wenn diese nicht einseitig belastet ist. Unter diesem Gesichtspunkt erweist sich die Konzentration von »verhaltensauffälligen« Kindern in Schulen für »Erziehungsschwierige« als besonders fatal. Inklusion ist insofern nicht nur ein Recht einzelner Kinder auf Teilhabe am gemeinsamen Unterricht, sie ist auch Bedingung für eine produktive Lernökologie – nicht nur in kognitiver, sondern eben auch in sozialer Hinsicht (vgl. Preuss-Lausitz 2005).

Wer Selbstverantwortung will, muss die Bereitschaft und Fähigkeit der Kinder fördern, sich selbst zu steuern. Das ist ein oft anstrengender Lernprozess. Aber die Form des Prozesses und einzelner pädagogischer Aktivitäten muss mit dem übergreifenden Ziel kompatibel sein. Im Straßenverkehr sind Starenkästen zur Kontrolle von Geschwindigkeitsbegrenzungen ein effektives Mittel, um die Einhaltung einer Regel zu erzwingen – aber nur für die 50 Meter vor der installierten Kamera. Eine analoge, bloß äußerliche und auf den vom Lehrer kontrollierten Raum beschränkte Anpassung an Verhaltenserwartungen kann nicht das Ziel von Pädagogik sein.

Die Arbeit mit Verhaltenszielen und mit Belohnungen ist deshalb nicht generell zu verwerfen. In Notsituationen mag sie ein hilfreicher Strohhalm sein, auch als Brücke zu einer Problemlösung »auf Augenhöhe«. Aber dann muss sie explizit als Übergang gedacht sein zu gemeinsamen Konfliktlösungen – auch für das Kind transparent, damit es möglichst rasch die Kontrolle

selbst übernehmen kann (z.B. durch Selbst- anstelle von Fremdverstärkung).

Mein dringender Wunsch: Die genannten Grenzen und Einschränkungen sollten Lehrerinnen und Lehrer im Blick haben, wenn sie über eine Arbeit mit Verhaltenszielen nachdenken – und erst recht, falls sie sich für diesen Weg entscheiden.

### Literatur

- Backhaus, A. u. a. (Hrsg.) (2008): Demokratische Grundschule - Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Arbeitsgruppe Primarstufe/ FB2. Universität: Siegen.
- Burk, K. u. a. (Hrsg.) (2003): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 116. Frankfurt / M.: Grundschulverband.
- Grundschulverband (Hrsg.) (2005): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1/2 (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht). Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 119. Frankfurt / M.: Grundschulverband.
- Grundschulverband (Hrsg.) (2007): Pädagogische Leistungskultur: Ästhetik, Sport, Englisch – Arbeits-/Sozialverhalten. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 124. Frankfurt / M.: Grundschulverband.
- Laing, R. D. / Esterson, A. (1964): Sanity, madness and the family. Tavistock: London (dt. Wahnsinn und Familie 1974).
- Preuss-Lausitz, U. (2005): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung, Eine empirische Studie und ihre persönlichen Konsequenzen. Beltz: Weinheim / Basel.

### Widerspruch: Kinder brauchen auch verantwortliche Führung

(Jens Bartnitzky)

Hans Brügelmann wirft mir vor, die Darstellung auf Chancen zu beschränken, von Risiken oder grundsätzlichen Schwächen nicht zu sprechen. Das ist unzutreffend. Vielmehr ist es so, dass ich Risiken und Schwächen an anderen Stellen sehe als er.

Ich habe in meinem Beitrag folgende grundsätzliche Schwächen benannt:

- Die Arbeit ist zeitaufwändig und muss langfristig gesehen werden. Sie kann daher (bei den grundschulüblichen Ressourcen) nur einem oder maximal zwei Kindern pro Klasse zugutekommen.
- Verhaltenszielarbeit ist kein Erfolgsrezept (das es auch nicht geben kann). Viele Kinder lassen sich darauf ein, andere nicht.

Was Brügelmann wiederum als grundsätzliche Schwächen benennt, bewerte ich anders:

Ad 1: Die letzte Definitionsmacht (insbesondere für richtiges und falsches Verhalten) muss bei der Lehrkraft (und nicht beim betroffenen Kind) liegen. Das Kind braucht den Erwachsenen als Bezugsmaßstab, an dem es sich selbst ausrichten kann. Das bringt für die Lehrkraft die Verantwortung mit sich, von ihren persönlichen Empfindlichkeiten und Wünschen Abstand zu nehmen. Stattdessen muss sie die Bedürfnisse des konkreten Kindes und der ganzen Lerngruppe professionell beurteilen und vertreten. Es darf bei der Beurteilung von Verhalten nicht darum gehen, was eine Lehrerin stört oder nervt, der Maßstab muss sein, was dieses eine Kind und der Rest der Lerngruppe braucht, um in der Klasse leben und lernen zu können. Die Lehrkraft fungiert als deren Interessenvertreterin.

Warum ich diese Fragen dann nicht zwischen dem betroffenen Kind und der Gruppe aushandeln lasse und eher moderierend tätig werde? Zunächst einmal gibt es schwieriges Verhalten, das den Rest der Gruppe gar nicht betrifft. Wenn Kinder z. B. allen Arbeiten aus dem Weg gehen, keine Hausaufgaben anfertigen, ihr Material nicht dabei haben oder, wenn sie sich z. B. überfordert fühlen, weglaufen, dann sind dies Konflikte zwischen dem Kind und der Lehrkraft, die Lerngruppe ist daran eher unbeteiligt. In anderen Fällen, in denen ein Kind z. B. durch Lärm die Gruppe beim Lernen stört, ist es sicher naheliegend, zunächst nach einer schwierigen Stunde Rückmeldungen aus der Gruppe zu sammeln (Was war los? Was ist schief gelaufen? Was wünschst du dir von Max? Max, was meinst du dazu? Wie können wir Max dabei helfen?). Führen solche Gespräche zum gewünschten Erfolg, ist es gut. Tun sie es nicht, ist die Lehrerin gefragt, eine sinnvolle Förderung zu konzipieren, um Max zu helfen. Falls sie sich entscheidet, mit Verhaltenszielen zu arbeiten, empfehle ich für die Grundschule tatsächlich, die weiteren Schritte nur zwischen Lehrkraft und Kind auszumachen. Der Klasse kann dabei transparent gemacht werden, was geschieht.

Aus dieser methodischen Empfehlung für die Grundschule möchte ich aber kein allgemeines Dogma machen: In meiner letzten Förderschulklasse (Klasse 5/6 mit zehn Kindern) habe ich die Reflexionsgespräche dem Klassensprecher überlassen, an der Sonne-Wolke-Blitz-Beurteilung beteiligte sich die ganze Klasse. Ich hielt mich zurück, es sei denn, ich wurde zur Klärung angerufen oder merkte, dass ein Gespräch aus dem Ruder lief. Denn auch mit Einbezug der Klasse muss gelten: Die Lehrkraft ist die letzte Instanz, nicht die basisdemokratische Entscheidung der Klassengemeinschaft!

Ich empfehle dieses Verfahren aus drei Gründen nicht für die Verhaltenszielarbeit in der Grundschule: a) Es ist enorm zeitaufwändig (und wird bei mehr Kindern noch zeitaufwändiger), b) Kinder urteilen häufig nicht fair über andere: Sympathie spielt eine große Rolle, Machtmotive eine andere, im Extremfall bis hin zur Erpressung (»Gib mir deinen Schokoriegel und ich setze mich für eine Sonne ein.«) c) Bei den betroffenen Kindern handelt es

sich meist um sozial sehr unsichere, misserfolgsgewöhnte Kinder. Um sich im Reflexionsgespräch zu öffnen, von seinen Fehlern zu berichten, sich der Verhaltenskritik zu stellen, benötigen sie die Garantie eines zugewandten, fairen Gesprächs ohne jede Gemeinheit. Dies lässt sich im Gespräch mit einer Kindergruppe meist nicht zuverlässig einlösen. Ich möchte hiermit nicht gegen den von Brügelmann angesprochenen Klassenrat oder Schlusskreis sprechen. Aber: Sie stellen keine Alternative zur Verhaltenszielarbeit dar. Mit ihnen können kleinere Probleme angegangen und gelöst werden, bei größeren Problemen können sie die Förderung ergänzen.

Ad 2: Verhaltenszielarbeit ist nicht systemisch orientiert, soweit liegt Brügelmann richtig. Sie nimmt aber auch keine Problemzuschreibung vor. Sie folgt schlicht dem Grundsatz: Jeder ist für sein eigenes Verhalten verantwortlich. Auch das zu Hause vernachlässigte Kind, das viel Gewalt erleben musste, muss lernen, die Verantwortung für sein eigenes, z. B. gewalttätiges, Verhalten zu tragen. Dies fällt bei der Verhaltenszielarbeit noch relativ leicht, weil es hier keine Sanktionen gibt. Es gibt nur eine Sonne, eine Wolke oder einen Blitz. Und vielleicht gibt es die Möglichkeit, mit vielen Sonnen einen Verstärker zu erreichen.

Wenn wir einem solchen Kind helfen wollen, müssen wir mehrgleisig handeln: Ein individuelles Förderkonzept (siehe dazu den Kasten »Arbeit mit schwierigen Kindern«) sieht meist viele präventive Strategien vor (z. B. in den Bereichen Raumgestaltung, Strukturierung des Unterrichts, Lehrersprache), einige interventive Strategien (z. B. in der Konfliktbearbeitung, im Umgang mit Regeln und Konsequenzen), ferner begleitende stabilisierende Strategien (z. B. verbesserte Elternarbeit, Nutzung von außerschulischen Hilfesystemen, Nutzung der Stärken des Kindes) und oft eben auch die Arbeit mit Verhaltenszielen.

Strenge systemische Grundsätze sind gerade in der Schule heikel: Oft liegen Problemursachen in der Familie verborgen. Bei allen Bemühungen um gute Elternarbeit und bei aller Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen ist für Lehrkräfte in den meisten Fällen nur sehr wenig Einfluss auf häusliche Situationen möglich. In manchen Fällen bleiben auch engagierte Kolleginnen und Kollegen schlicht erfolglos, z. B. weil eine Familie sich gegen Einflüsse abschirmt. Ich verstehe unsere Arbeit als Lehrerinnen und Lehrer daher primär (sicher nicht ausschließlich) als eine Arbeit mit dem Kind und der Klasse. Hier spielt sich der größte Teil meiner täglichen Arbeit ab, hier habe ich gute Einflussmöglichkeiten. Diese alle zu nutzen, ist meine Aufgabe. Verhaltenszielarbeit kann dabei ein Baustein unter vielen sein.

Ad 3: Der Vorwurf, Wahrnehmung und Handeln der Lehrkraft würde sich auf die Symptomebene beschränken, ist falsch. Das Gegenteil ist der Fall,

wie das Prinzip »Erkenne den Grund« (siehe Kasten »Arbeit mit schwierigen Kindern«) zeigt. Für die Erstellung des Förderkonzepts tritt die Bedeutung aller beobachtbarer »Symptome« gänzlich in den Hintergrund. Sie sind lediglich die Datenbasis, mit deren Hilfe die Lehrkraft versucht, den eigentlichen Gründen für das Verhalten des Kindes auf die Spur zu kommen. An dieser Stelle zählen am Ende nur Wahrnehmungen, Gefühle, Motive des Kindes. Sie entscheiden u. a. darüber, ob überhaupt mit Verhaltenszielarbeit begonnen werden sollte und welche anderen Strategien eingesetzt werden.

Ein Beispiel: Moritz, ein eher leistungsschwaches Kind, das im Unterricht lange überfordert wurde, hat – um sich vor Misserfolgen zu schützen – wirksame Arbeitsvermeidungsstrategien entwickelt. Er verweigert nicht direkt, kennt und nutzt aber viele Tricks, um sich den Arbeitsanforderungen unauffällig zu entziehen. Das Förderkonzept erkennt diese Situation und sieht u. a. individualisierte Aufgabenstellungen, besonders viel Ermutigung und Lob, die Nutzung von Stärken im sozialen Bereich durch Übernahme von Verantwortung für die Klasse, klare und transparente Minimalanforderungen mit angemessenen Konsequenzen bei Nichterreichen und eben Arbeit am Verhaltensziel »Ich beginne sofort mit der Arbeit« vor. Moritz zeigt sich im Gespräch willig, sein Verhalten zu ändern, hängt aber an den gewohnten Vermeidungsmustern und ist ungeheuer leicht zu entmutigen (wenn z. B. vor der Bearbeitung einer Aufgabe noch die Aufgabenstellung gelesen werden muss).

In bestimmten Stunden führt die Lehrkraft Reflexionsgespräche zum genannten Ziel mit Moritz. Oft gelingt ihm sein Ziel, sofort zu beginnen, auch wenn er später die Arbeit wieder einstellt. Das ist als erster Schritt in Ordnung so. Eingefahrene Verhaltensmuster zu ändern, dauert seine Zeit, und Moritz braucht Erfolge, um Mut zu fassen. Wenn er wieder einmal in sein gewohntes Verhaltensmuster zurückgefallen ist, nennt er als Erklärungen dafür z. B.: »Mein Bleistift war ja nicht angespitzt«, »Ich musste noch Hände waschen«, »Ich musste dem Max noch was ganz Wichtiges sagen«, »Ich habe meinen Radiergummi nicht gefunden«. Richtig ist, dass ich der Lehrerin aus zwei Gründen empfehle, an dieser Stelle nicht darauf einzugehen: a) Mit solchen Problemen müssen sich alle Kinder auseinandersetzen – und arbeiten trotzdem. Niemand will Moritz daran hindern, seinen Bleistift anzuspitzen, wenn dies erforderlich ist, aber er darf deshalb auch nicht seine Pflicht vernachlässigen, im Unterricht mitzuarbeiten. Moritz muss lernen, selbst die Verantwortung für sein Handeln zu übernehmen, z. B. dafür, dass sein Bleistift angespitzt ist oder er es so zügig nachholt, dass es zu keiner nennenswerten Verzögerung kommt. b) Die Gründe, die Kinder für ihr Verhalten angeben, sind nur in wenigen Fällen die wahren Ursachen. Auch wenn Moritz sich mit Spitzen aufgehalten hat, war dies doch nur ein Vermeidungsverhalten, um sich der Arbeitssituation zu entziehen. Verhal-

tensursachen werden insofern nicht ignoriert, sie werden im Gegenteil so exakt wie möglich einbezogen, auch wenn das Kind sie gar nicht benennen könnte.

Das bedeutet natürlich, dass die Lehrkraft alle Grundlagen des Förderkonzepts bei ihrer Arbeit mit einem Kind stets im Kopf hat und sich davon lenken lässt, damit die Haltung nicht zur Technik verkommt, wie Brügelmann es fürchtet. Dies ist anspruchsvoll, aber Lehrerinnen und Lehrer sind Profis, denen man dies zumuten kann und muss.

Ad 4: Hier wirft Brügelmann vor, das Vorgehen erziehe zur »(äußeren) Anpassung«, eine Verantwortungsübernahme finde nicht statt. Ich meine auch hier: Das Gegenteil ist der Fall! Verhaltenszielarbeit nimmt Kinder unmittelbar in die Verantwortung für ihr Verhalten hinein. Allerdings eher für die Verantwortung für ihr Handeln in konkreten überschaubaren Situationen als für die großen, letztlich Konsequenzen für ihr Handeln.

Im gerade genannten Beispiel handelt die Lehrkraft nicht mit Moritz auf Augenhöhe aus, ob Arbeiten im Unterricht nun wichtig ist oder nicht. Die Lehrerin beruft sich nicht darauf, dass man ohne Arbeiten nicht genug lernt und später keine Arbeitsstelle findet, dass laut Schulgesetz Schüler zur aktiven Mitarbeit verpflichtet seien oder Ähnliches. Sie macht die klare Vorgabe: Im Unterricht müssen alle Kinder arbeiten, auch du. Sie unterstützt Moritz dabei und macht ihm das Arbeiten leichter. Und am Ende nimmt sie ihn in die Verantwortung für das Verhalten in Bezug auf die überschaubare Zielsetzung, sofort mit der Arbeit zu beginnen.

Wenn es Moritz in den nächsten Wochen immer häufiger und besser gelingt, mit seiner Arbeit zu beginnen, wird er neben diesen Verhaltensfolgen auch Lernerfolge verzeichnen können. Er wird feststellen: »Ich kann diese Aufgaben! Ich muss gar keine Angst davor haben.« Er wird gelobt, zeigt stolz, was er gearbeitet hat, merkt, dass der Druck schwindet. Und er wird beginnen, sein neues Verhalten aufgrund dieser positiven Erfahrungen auszubauen und auch auf Stunden zu übertragen, an deren Ende gar kein Reflexionsgespräch steht. Dieser Prozess mag einige Monate dauern, aber er findet in den allermeisten Fällen statt. Er zeigt, dass es gerade nicht um äußere Anpassung geht, sondern um eine Hilfestellung zu einem erfolgreicheren Lernen und einem zufriedeneren Leben.

Mein Fazit: Verhaltenszielarbeit ist kein »Strohalm« in einer »Notsituation«. Sie ist ein Zugang in einem Repertoire guter und professioneller pädagogischer Strategien. Die Verantwortung lässt sich in einem altersangemessenen Verhältnis zwischen Kind und Erwachsenen aufteilen. Denn die Übertragung aller Verantwortung auf das Kind ist für Kinder im Grundschulalter ebenso verkehrt wie ein grundsätzliches Aushandeln auf Augenhöhe.

Kinder können die gesamte Tragweite ihres Handelns bei weitem nicht überblicken und sollten nur soviel Verantwortung tragen müssen, wie sie auch überschauen können. Und weil sie so der Unterstützung und Mitverantwortung durch Erwachsene bedürfen, befinden sie sich auch nicht auf Augenhöhe mit ihnen. Dieser Zustand ist vielmehr das Ziel, das irgendwann in der Adoleszenz (ich wage keine Altersangabe) erreicht werden soll. Das Baby, das Kind, der Jugendliche befinden sich mit den zuständigen Erwachsenen stets auf dem gemeinsamen Weg dorthin.

### Zwischenhalt: Zum Selbstbestimmungsrecht von Kindern in der Schule

(Jens Bartnitzky / Hans Brügelmann)

Mit dem Kommentar von Hans Brügelmann und der Replik von Jens Bartnitzky sind die Positionen unserer Kontroverse ausführlich dargestellt. Deutlich geworden ist vor allem, dass die Differenz zwischen uns sich nicht auf den Umgang mit Normabweichungen im Unterricht beschränkt, sondern dass sich unsere Sicht auf Kinder und auf die Rolle von Erwachsenen im Verhältnis zu ihnen und auf den institutionellen Rahmen »Unterricht« bzw. »Schule« grundsätzlich unterscheidet.

Brügelmann fordert ein grundsätzliches Begegnen »auf Augenhöhe«, während J. Bartnitzky erklärt, dass durch die einseitige Erziehungsverantwortung Erwachsener und Kind in einem Abhängigenverhältnis stehen und sich nicht auf Augenhöhe begegnen können.

Brügelmann fordert auch bei Konflikten das dialogische Aushandeln von Lösungen mit allen Betroffenen, während J. Bartnitzky sich für eine Mischung aus Dialog und verantwortungsvollen Entscheidungen durch den Erwachsenen (diese zum Teil auch gegen den Willen des Kindes) einsetzt.

Brügelmann benennt für seine Position u.a. die aus der UN-Kinderrechtskonvention ableitbaren Individualrechte. J. Bartnitzky wiederum führt für seine Sichtweise insbesondere die Aufgabe der Erziehung von Kindern durch Erwachsene in der Schule an, aus der er auch die Pflicht des Grenzensetzens ableitet.

Wegen der grundlegenden Bedeutung dieser unterschiedlichen Deutungen für die gesamte schulische Unterrichts- und Erziehungsarbeit (letztlich nicht nur bei Konflikten) wünschen wir beide uns die Fortsetzung dieser Diskussion durch alle an (Grund-)Schule Beteiligten.