

Bill Rogers

Classroom Management

Das Praxisbuch

Aus dem Englischen von Michael Kühlen

BELTZ

Dr. Bill Rogers hat viele Jahre in Australien als Lehrer gearbeitet, bevor er sich als Autor, Trainer und Vortragsreisender in Bildungsfragen selbstständig machte. Er ist in Großbritannien, Australien und Neuseeland tätig. Seine Themen sind Classroom Management, Disziplin, guter Unterricht und Stressbewältigung für Lehrer. Mehr über seine Arbeit finden Sie unter www.billrogers.com.au.

PBM
630
157

UB Dortmund
Emil-Figge-
Bibliothek 4

EFB2410

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Titel der englischen Originalausgabe:
Classroom Behaviour. A Practical Guide to Effective Teaching, Behaviour Management and Colleague Support. 3rd edition.
English language edition published by SAGE Publications of London, Thousand Oaks, New Delhi and Singapore, © Bill Rogers, 2011

© 2013 Beltz Verlag • Weinheim und Basel
www.beltz.de
Herstellung: Sarah Veith
Satz: Sarah Ferdin
Druck: Beltz Druckpartner GmbH & Co KG, Hemsbach
Reihengestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Umschlaggestaltung: Torge Stoffers, Leipzig
Umschlagabbildung: Image Source/getty images
Printed in Germany

ISBN 978-3-407-62796-4

Inhalt

Einführung	
»Ich hätte nie gedacht, dass ich einmal Lehrer werden würde«	7
Kapitel 1	
Schülerverhalten und Lehrerverhalten – eine Wechselbeziehung	13
Kapitel 2	
Neues Schuljahr, neue Klasse: Die entscheidende Phase für Classroom Management	41
Kapitel 3	
Die sprachliche Seite von Classroom Management	81
Kapitel 4	
Effektiv unterrichten – grundlegende Einsichten und Kompetenzen	110
Kapitel 5	
Konsequenzen	141
Kapitel 6	
»Schwierige« Schüler, Schüler mit emotionalen Problemen, verhaltensauffällige Schüler	157
Kapitel 7	
Mit Zorn und Wut bei uns und anderen umgehen	186

uns bewusst entscheiden, unser Lehrerverhalten zu verändern und uns die Kompetenzen anzuzeigen, die man braucht, um Schülerverhalten positiv zu beeinflussen.

Überlegen Sie bei der Lektüre der folgenden Fallbeispiele, wie sich Schülerverhalten und Lehrerverhalten gegenseitig beeinflussen: Die Art, das Ausmaß und die Auswirkungen störenden Schülerverhaltens sind nicht einfach nur das Ergebnis bestimmter Schüler, die sich störend verhalten – jedes Schülerverhalten ist Verhalten, das in einem bestimmten Kontext *erlernt* wird.

Managementstil 1: Zu streng angehen

Seine Lehrer beschreiben Corey als »ein bisschen faul« und »ziemlich nervig«. Die Unterstützung aus dem Elternhaus für die Ausbildung seiner Selbstorganisationskompetenz und für seine Beteiligung am Unterricht ist »eingeschränkt«. Corey hat sich in seinen Stuhl zurückgelehnt, mit einem leeren Blick in den Augen. Er schaut zum Fenster hinaus (Richtung Freiheit?). Der Mathematikunterricht fesselt nicht wirklich seine Aufmerksamkeit. Heute ist seine dritte Stunde bei diesem Lehrer.

Der Lehrer geht zu ihm, stellt sich neben Coreys Tisch und fragt: »Warum hast du noch nicht mit der Arbeit angefangen?«

»Ich hab keinen Stift, oder?« Noch ist Corey zumindest ehrlich.

»Wie redest du mit mir?!« Dem Lehrer gefallen Coreys Tonfall und seine ganze Art nicht (»So was von faul!«).

»Ich hab eben keinen Stift, oder? Was soll ich denn sonst sagen?« Corey verschränkt mürrisch seine Arme und schaut weg.

»Dann besorg dir einen!« Corey steht auf und läuft aus der Klasse. Der Lehrer holt ihn gerade noch ein.

»Wo willst du denn hin? Komm wieder hier rein!«

Corey sagt mit aufgesetzter Verzweiflung: »Aber Sie haben mich doch gebeten, mir einen Stift zu besorgen! Ich guck mal, ob ich draußen einen in meiner Jacke habe.« Er schnalzt mit der Zunge und seufzt laut.

»Ich hab gemeint, dass du dir einen von jemandem borgen sollst. Du kannst doch nicht einfach aus der Klasse laufen!«

Corey schlendert zu einem Klassenkameraden.

»He, Craig, gib mir mal 'nen Stift.«

Craig antwortet: »Dir geb ich keinen Stift – den letzten hab ich nie zurückbekommen.«

Corey geht wieder zum Lehrer. Die meisten Schüler haben einen diebischen Spaß an dieser kleinen Szene. »Der will mir keinen Stift geben.« Er grinst.

Der Lehrer sagt: »Ich hab jetzt genug. Du weißt genau, dass du was zu schreiben mitbringen –« Corey unterbricht: »Jaja, aber jeder vergisst mal was.«

»Wenn du es nicht schaffst, ordentlich vorbereitet zum Unterricht zu kommen, kannst du auch zum Direktor gehen.«

»Okay! Mach ich. Der Unterricht hier ist eh scheiße!« Er stürmt aus der Klasse.

Der Lehrer ruft ihm nach: »Genau. Wir sehen uns dann beim Nachsitzen!«

Der Schüler ist inzwischen schon halb den Gang runter: »Mir doch egal!«

Eine kleine Sache wie ein vergessener Stift führt zu einem kleineren Tumult – eigentlich ungläublich. Das habe ich schon bei einigen Lehrern erlebt. Vielleicht hat der Lehrer einen schlechten Tag (und der Schüler auch). Vielleicht ist der Lehrer griesgrämig, kleinlich, pedantisch, sarkastisch – egal. Klar ist, dass das Verhalten des Lehrers genauso viel Anteil an diesem Vorfall hat wie das Verhalten des Schülers.

In einer anderen Klasse gibt es einen ähnlichen Vorfall. In einer Einzelarbeitsphase kommt die Lehrerin zu einem Schüler, der sich schon mehrere Minuten nicht seiner Arbeit gewidmet hat. Sie hat ihm Zeit gegeben, sich in seine Aufgabe einzufinden (vgl. »Vorlaufzeit«, S. 101): Vielleicht muss er noch nachdenken, vielleicht braucht er ein paar Minuten, um seine Gedanken zu ordnen und zu formulieren, vielleicht leidet er an einer Form von Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom.

Die Lehrerin sagt: »Hallo Bradley, mir ist aufgefallen, dass du nicht arbeitest. Kann ich dir irgendwie helfen?« Sie fragt bewusst nicht, *warum* er noch nicht angefangen hat zu arbeiten. Bradley sagt: »Ich hab keinen Stift.«

»Du kannst einen von mir kriegen«, antwortet die Lehrerin.

Da es eine der ersten Stunden mit dieser Klasse ist, weiß die Lehrerin noch nicht, welche Schüler wirklich vergesslich sind, welche vielleicht faul sind, welche sich so vielleicht Aufmerksamkeit verschaffen oder irgendwelche »Spielchen« spielen oder vielleicht sogar Probleme mit dem Unterricht haben. Die Lehrerin hat eine Schachtel mit roten und blauen Buntstiften, Linealen, Radiergummis und Bleistiften. Alle sind mit gelbem Klebeband markiert, damit man sie sofort der Schachtel, die auch gelb ist, zuordnen kann. Auf der Schachtel steht in großen Buchstaben: »Bitte hier wieder abgeben. Vielen Dank im Voraus, Frau Brown.«

»Okay, aber mir fehlt doch jetzt ein roter Stift.«

»Da ist auch einer in meiner gelben Schachtel.« Sie zeigt auf das Lehrerpult.

»Ja, aber ich hab kein Papier.« Er grinst.

»Bradley, neben der gelben Schachtel liegen liniertes Papier und normales Papier.« Sie zwinkert ihm zu und sagt: »Okay, Bradley? Ich komm dann später vorbei und schau, wie's bei dir klappt.« Sie geht wieder weg. Ihr Tonfall und ihr Verhalten zeigen, dass sie sehr wohl weiß, dass es Bradley um Arbeitsvermeidung ging, aber dass sie davon ausgeht, dass Bradley jetzt tatsächlich mit der Arbeit anfangen wird. Sie kommt etwas später zurück, als alle konzentriert bei der Arbeit sind, um kurz mit Bradley zu reden, sich davon zu überzeugen, dass seine Arbeit Fortschritte macht, und um ihn dabei zu ermutigen und zu unterstützen.



Übrigens

Einige Lehrer meinen, dass wir »solche« Schüler nur in ihrem Verhalten bestärken, wenn wir ihnen beispielsweise Stifte leihen. Würden sich solche Lehrer lieber streiten? Oder die Schüler bestrafen? Normalerweise kommen nur einige wenige Schüler ohne die nötigen Arbeitsmaterialien zum Unterricht. In den entscheidenden ersten Unterrichtsstunden, in denen wir die Grundlage für unsere Beziehung zur Klasse legen, würden die Lehrer, mit denen ich zusammengearbeitet habe, ihnen mit diesen Arbeitsmaterialien aushelfen. Wenn ein Schüler dann hartnäckig ohne die nötigen Unterrichtsmaterialien in die Klasse kommt (z. B. dreimal kurz hintereinander), setzen wir uns direkt mit ihm zusammen, um ihm Fragen zu stellen und Unterstützung anzubieten. Bei einigen Schülern haben wir gute Erfahrungen damit gemacht, dem Schüler ein entsprechend gefülltes Mäppchen zur Verfügung zu stellen, das er dann bei Schulschluss zurückbringt.

Eine Schülerin der dritten Klasse, bei der besonderer Förderbedarf diagnostiziert worden ist, hat ein kleines Spielzeug herausgeholt und auf ihr Pult gelegt, bevor sie sich an ihre Aufgabe gemacht hat. Der Lehrer geht zu ihr und sagt mit unnötig strenger Stimme: »Du weißt doch, dass ihr kein Spielzeug auf eurem Pult liegen haben sollt, oder?« Er nimmt ihr das Spielzeug ab und geht weg. Das Mädchen protestiert natürlich, und er sagt: »Mach dich wieder an die Arbeit, oder du musst sie in der Pause fertig machen.«

Wer würde so mit einem Schüler reden? Er schon. Das ist umso bestürzender, als der Lehrer um die besondere Situation seiner Schülerin weiß.

Er hätte zu seiner Schülerin gehen, sich das Spielzeug ansehen, sogar lächeln können – und ihr dann durch geschickte Vorgaben erlauben können, sich selbst zu entscheiden (»enge Wahlmöglichkeit«, siehe S. 88). Zum Beispiel:

»Danielle, du hast da aber ein schönes Spielzeug (...). Wir konzentrieren uns jetzt alle auf unsere Aufgaben. Ich möchte, dass du es entweder in deinen Stehsammler tust oder auf meinen Schreibtisch legst und dann mit deiner Arbeit weitermachst. Ich komme in ein paar Minuten noch mal vorbei und gucke, wie es läuft bei dir.«

So kann die Schülerin selbst eine Entscheidung treffen, sie ist wieder auf ihre Aufgabe fokussiert, und sie weiß, dass von ihr Mitwirkung erwartet wird.

Ein anderes Beispiel: Eine Neuntklässlerin kommt ein paar Minuten zu spät zum Unterricht. Melissa braucht viel Aufmerksamkeit. Sie winkt einigen ihrer Freundinnen zu, als sie die Klasse betritt. Melissa trägt besonders große Ohrhinge, die an dieser Schule auch außerhalb des Sportunterrichts verboten sind.

- Lehrer: He, komm mal her [in scharfem Tonfall, sichtbar genervt von Mellissas Verspätung und ihrem großen Auftritt]. Warum kommst du zu spät?
- Schülerin: Ich bin doch nur ein paar Minuten zu spät.
- Lehrer: Und warum hast du diese ... Dinger da an?
- Schülerin: Was?
- Lehrer: Na, die da. Du weißt doch genau, was ich meine. Diese komischen Ohrhinge da.
- Schülerin: Aber Mrs Daniels [ihre Klassenlehrerin] hat vorhin auch nichts gesagt. [Melissa klingt motzig – so, als wäre ihr alles egal. Sie schaut weg. Der Lehrer hört eine Kampfansage aus ihren Worten heraus – aber zu einer Kampfansage macht er sie erst durch sein Verhalten.]
- Lehrer: Hör zu, mir ist total egal, was Mrs. Daniels gesagt hat oder nicht – du nimmst die jetzt ab. Du weißt genau, dass du solche Monsterdinger hier nicht tragen darfst. [Der Lehrer ist jetzt eindeutig sauer. Er glaubt, dass er jetzt nicht nur die Regeln durchsetzen muss – er muss auch gewinnen.]
- Schülerin: Ah ja? Und warum machen uns die anderen Lehrer deswegen nicht so an?
- Lehrer: Was glaubst du wohl, wer du bist? Du nimmst die jetzt ab, oder du kannst dich schon mal auf Nachsitzen einrichten.

Das ist genau so passiert – und es passiert anderswo immer noch. Einige Lehrer glauben, dass ein solches Lehrerverhalten »legitim« sei, weil es zeigt, wer das Sagen hat, und weil es die Schulregeln durchsetzt. Aber welche Botschaft kommt beim Publikum

(den Mitschülern) und Melissa wirklich an, wenn sie sehen, wie der Lehrer mit diesem Verstoß gegen die Kleiderordnung umgeht?

Wenn der Lehrer in seinem Classroom Management so stark kontrolliert – wenn er kontrollsüchtig ist –, werden viele Schüler den Lehrer herausfordern und einen »Köder« für ihn auslegen (das hat mich in dem Alter auch gereizt!).

Managementstil 2: Gar nicht angehen

Ich ging nach der sechsten Stunde über den Schulhof und sah, wie zwei Schüler mit ihren Fahrrädern Richtung Ausgang fuhren und dabei auf den Rädern herumkasperlen. Die meisten Schüler schoben ihre Fahrräder auf dem Schulhof – so steht es in der Schulordnung. Ich bemerkte auch einen Kollegen, der noch Aufsicht hatte und die beiden Jungen gesehen haben musste. Er war Richtung Lehrerzimmer unterwegs, mit sehnsüchtigem Blick, und ignorierte die beiden Radfahrer. Vielleicht summite er eines der Lieblingslieder aller Lehrer: »Bis zum Schuljahresende zähl die Tage ich behände ...« Ich war ungefähr 20 Meter von den Jungen entfernt und rief sie zu mir.

»Leute (...), Leute (...).« Schließlich bekam ich Blickkontakt aus der Ferne. »Kann ich mal gerade hier mit euch sprechen (...) Danke.«

Sie hielten an, noch auf dem Sattel, kurz vor dem Ausgang. Ich dachte, sie würden einfach davonfahren (das ist mir auch schon passiert).

»Was ist denn? Was wollen Sie denn von uns?!

Sie riefen einmal quer über den Schulhof. Sie schauten genervt. Ihr Blick sagte deutlich: »Wir haben's eilig, lass uns in Ruhe.« Ich wollte, dass sie kurz zu mir kamen, sodass ich ohne Publikum mit ihnen sprechen konnte. Auf einem Schulhof ist das meistens am besten. So verhindert man, dass die Mitschüler sich einmischen und eine Rolle spielen wie der Chor im griechischen Theater. Ich rief sie noch einmal zu mir.

»Mensch, was ist denn? Was haben wir denn gemacht?«, riefen sie zurück.

»Keine Sorge. Ich möchte mich kurz mit euch unterhalten (...) jetzt. Danke.« Ich drehte mich um, ging ein paar Schritte und stellte mich dann so hin, dass ich sie nicht direkt ansah, um meine Erwartungshaltung auszudrücken und ihnen »Vorlaufzeit« (vgl. S. 101 f.) zu geben. Die ganze »Szene« (eine der vielen, die uns auf unserem Weg als Lehrer unterkommen) hatte überhaupt nicht lang gedauert.

Aus dem Augenwinkel sah ich, wie sie über den Schulhof auf mich zukamen. Ich wollte die ganze Sache nicht körpersprachlich eskalieren lassen. Ich habe erlebt, wie Lehrer Schüler zu sich riefen, breitbeinig dastanden und dabei die Fäuste in die Seiten gestemmt hatten – und so vermittelten, gleich käme es zum Showdown.

Sie kamen rüber und blieben mit ihren Rädern ein paar Meter von mir entfernt stehen.

»Ja? Was?« Sie seufzten, guckten erst ironisch und dann weg. Ich ignorierte das alles bewusst, um mich auf das Entscheidende zu konzentrieren: Fahrradfahren auf dem Schulgelände.

Ich stellte mich kurz vor und fragte sie nach ihren Namen.

»Adam (...) Lukas (...).« Sie schmolten und seufzten noch immer.

»Leute (...). Ich weiß, ihr seid auf dem Weg nach Hause. Das wird nicht lange dauern hier. Adam und Lukas (...) Was steht in der Schulordnung zum Thema Fahrradfahren auf dem Schulgelände?«

Vermeiden Sie es, Warum-Fragen zu stellen.

»Was?« Adam wusste zunächst nicht so recht, worauf ich hinauswollte. Ich wiederholte die Frage.

»Was steht in der Schulordnung –?«

»Andere Lehrer machen da nicht so ein Gewese.« Jetzt wusste er, was ich von ihm wollte.

»Das kann schon sein.« Ich lächelte – eine halbe Zustimmung (siehe S. 26 ff.). »Wie lautet die Regel?«, fragte ich noch einmal. Jetzt sah Adam mich direkt an und grinste.

»Kommt drauf an, wer Aufsicht hat.«

Genau. Die Schüler wissen normalerweise, welche Lehrer hinsehen und welche wegsehen.



Übrigens

Nicht alle Schüler antworten, wenn man sie nach einer Regel fragt. Wenn sie das nicht tun, können wir die Frage für sie beantworten. So können wir ihnen helfen, sich ihres eigenen Verhaltens besser bewusst zu werden.

Es ist deutlich schwieriger, sich als Lehrer konsequent zu verhalten, wenn einige Lehrer kleinere Regelverstöße ignorieren oder einfach nicht ansprechen; das Tragen von Mützen oder Kappen in der Klasse, Kaugummikauen im Unterricht, Rennen auf dem Gang, testestorengesteuerte, »freundschaftliche« Raufereien, Fahrradfahren auf dem Schulgelände. Man stumpft leicht ab, wenn es darum geht, so etwas anzusprechen. Wenn es an einer Schule eine Kultur des Wegsehens gibt, wird es für andere Lehrer doppelt schwer, entspannt hinzusehen (siehe unten: Managementstil 3).

Einige Schüler streiten sich bis aufs Blut mit einem Aufsicht führenden Lehrer, wenn der sie zur Seite nimmt, um sie an die Regeln zu erinnern. Andere laufen einfach weg. Statt uns auf einen bösen Streit einzulassen, benutzen meine Kollegen und ich gern unser »VBB«. In diesem »Verhaltensbeobachtungsbuch« (mit gelbem Umschlag, wie die Gelbe Karte im Fußball ...) notieren wir ihren Namen, das Vorgefallene, das Datum und so weiter. Wenn wir den Namen nicht wissen, fragen wir die umstehenden Schüler. Normalerweise jagen wir Schülern nicht hinterher (außer jüngere Kinder sind körperlich in Gefahr). Innerhalb der nächsten 24 oder 48 Stunden spricht dann der Aufsicht führende Lehrer mit dem Schüler – zusammen mit dem Klassenlehrer. Nicht die Konsequenzen selbst, sondern allein schon die *Gewissheit*, dass eine Reaktion erfolgen wird, vermittelt den Schülern, dass die Lehrer nachfassen und für die Einhaltung der Regeln sorgen werden (S. 104).

Managementstil 3: Entspannt angehen

Melissa, eine Neuntklässlerin, kommt zu spät zum Unterricht. Ihre Clique grinst, der Lehrer lächelt ihr kurz zu und runzelt die Stirn.

Er begrüßt sie freundlich: »Hallo Melissa.« Ihre Freundinnen kichern.

Mit etwas leiserer Stimme sagt der Lehrer: »Aha, du kommst zu spät. Bitte setz dich hin.« Der Lehrer macht jetzt keine große Sache aus Melissas Zuspätkommen und ihren regelwidrigen Riesenohrhingen. Während Melissa an ihren Platz geht (war das der wiegende Gang eines Supermodells?) holt sich der Lehrer die Aufmerksamkeit der ganzen Klasse zurück und wendet sie wieder dem Unterricht zu, als ob nicht groß etwas passiert wäre (was ja auch der Fall ist). Die ruhige, selbstbewusste Art des Lehrers und seine Konzentration auf den Unterricht haben Melissas großen Auftritt deutlich kleiner werden lassen.

Später, während alle mit Einzelarbeit beschäftigt sind, bittet der Lehrer Melissa unauffällig zu sich, sodass sie nicht mehr ihre Mitschüler als Publikum hat.

»Melissa, du bist letztes Mal zu spät gekommen und die Stunde davor auch. Wir müssen uns nach der Stunde mal kurz unterhalten.«

Melissa stöhnt. »Warum? Das war nicht meine Schuld!«

»Vielleicht kannst du mir das ja nach der Stunde erklären. Dauert auch nicht lang. Schöne Ohrhinge.« Er gibt dem Gespräch rasch eine andere Wendung.

»Was?«

»Schöne Ohrhinge ...«

Melissa grinst mit kaum verhohlenen Misstrauen. »Mhm.«

»Was steht in der Schulordnung zum Thema Ohrhinge, Melissa?«

Der Lehrer vermeidet die sinnlosen Fragen »Warum trägst du ...« oder »Trägst du Ohrhinge?«. Warum sollten wir einen Schüler fragen, *warum* sie etwas tun, das nicht erlaubt ist, wenn wir – und sie – wissen, *dass* sie es tun?

Melissa greift zu einem uralten Schülertrick: »Aber Mrs Daniels hat vorhin auch nichts dazu gesagt.« Melissa seufzt, faltet ihre Arme vor der Brust zusammen und setzt ein motziges, finsteres Gesicht auf.

»Das mag schon sein.« Weder bezichtigt der Lehrer Melissa der Lüge, noch bewertet er das Verhalten seiner Kollegin, die möglicherweise über die entsprechende Regel in der Schulordnung hinweggesehen hat. »Ich kann sie ja noch mal fragen.« Der Lehrer spricht mit angenehmer Stimme, nicht sarkastisch, ohne zu provozieren.

Er wiederholt die Frage: »Was steht in der Schulordnung zum Thema Ohrhinge?« Durch die direkte Frage (»Was?«) ist der Ball wieder bei Melissa. Melissa führt wieder Mrs Daniels an. Der Lehrer signalisiert (kurz) teilweise Zustimmung: »Ja, das hast du gesagt«, bringt das Gespräch aber wieder auf die Schulordnung: »Was steht in der Schulordnung ...?«

Melissa seufzt: »Jaaah. Okay ... Die sind nicht erlaubt.« Sie sagt das in einer leidenden Stimme, die klar vermittelt: »Warum haben wir hier eigentlich diese blöde, kleinliche Regel?«

»Okay, Melissa. Es gehört zu meinen Aufgaben, dich an die Regeln zu erinnern. Du weißt selbst, was du jetzt tun musst.« Er lächelt. »Ich komm dann nachher noch mal bei dir vorbei und gucke, wie du mit dem Arbeitsblatt vorankommst.«

Der Lehrer hat sich wieder dem Unterricht zugewendet. Er macht klar, dass die kurze Erinnerung an die Regeln jetzt abgeschlossen ist, und vermittelt die Erwartung, dass Melissa jetzt die Ohrhinge abnimmt. Indem er der Schülerin »Vorlaufzeit« (S. 101 f.) gibt, vermeidet er einen demütigenden Showdown, bei dem Melissa ihm die Ohrhinge bringen müsste – am besten noch in die ausgestreckte Hand des Lehrers. Wenn Melissa die Ohrhinge nicht abnimmt, weiß der Lehrer, dass es hier eigentlich um einen Machtkampf geht – und statt Melissa zu zwingen, ihm die Ohrhinge zu geben, bedient er sich des Instruments der »aufgeschobenen Konsequenz« (S. 149 ff.).

Die Buschtrommeln werden unter den Schülern die Nachricht verbreiten, dass dieser Lehrer auf die Einhaltung der Schulordnung achtet (selbst wenn es um Ohrhinge geht). Positiv gewürdigt werden wird dabei die *Art und Weise*, wie dieser Lehrer das tut.

Lohnt es sich, dass der Lehrer mit dem Zuspätkommen und den übergroßen Ohrhingen auf *diese* Art und Weise umgeht? Die Antwort ist Ja. »Entspannte Kontrolle«, so wie ich sie in diesem Abschnitt vorgestellt habe, erlaubt dem Lehrer, konsistent zu bleiben, ohne sich dafür verrenken zu müssen. Es wird uns nie gelingen, im ganzen Kollegium einen völlig einheitlichen Umgang mit Regelverstößen zu erreichen – aber »entspannte Kontrolle« ist praktikabel und erlaubt ein hohes Maß an Einheitlichkeit.

Mit »entspannter Kontrolle« sendet der Lehrer im obigen Beispiel klare Botschaften über Zuspätkommen und die Regeln der Schulordnung in Bezug auf Schmuck – auf eine möglichst unaufdringliche Art und Weise, die die respektvolle Beziehung zwischen Lehrer und Schüler nicht beschädigt. Der Lehrer geht das Thema Zuspätkommen an, wann er es für richtig hält – statt in der *Situation selbst* überzureagieren.



Übrigens

Wenn der Schüler dreimal kurz hintereinander zu spät kommt, vereinbart der Lehrer besser ein Gespräch unter vier Augen, zum Beispiel in der großen Pause, um die Ursachen zu ergründen und Unterstützung anzubieten. Es lohnt sich, zu überprüfen, ob der Schüler auch bei anderen Lehrern zu spät kommt, um mit ihnen gegebenenfalls eine gemeinsame Lösung zu finden.

Vulgäre Sprache

Vor einigen Jahren unterrichtete ich Mathematik gemeinsam mit einem Kollegen. In einer Stunde hatten wir die Plenumsphase abgeschlossen und gingen jetzt im Klassenzimmer umher, um Schüler bei der Einzelarbeit zu unterstützen und zu ermutigen und ihnen zu helfen, bei der Sache zu bleiben.

Aus dem Augenwinkel sah ich, wie Cassie in hohem Bogen einer anderen Schülerin einen Radiergummi zuwarf – die ihn aber nicht fing. Cassie wandte sich mit lauter Stimme quer durch den ganzen Raum an ihre Mitschülerin: »He, du Arsch!« – lachend, kumpelhaft (hätte ihre Freundin den Radiergummi fangen sollen?).

Das andere Mädchen lachte – wie viele andere in der Klasse. Mein Kollege stand näher dran als ich, hatte aber nicht eingegriffen. Quer durch den Raum bat ich Cassie, zu mir zu kommen (weg von ihrer Clique). Sie blieb sitzen.

»Was? Was wollen Sie?« Sie schaute mich finster an.

Ich wiederholte: »Komm mal bitte kurz zu mir rüber. Danke.« Ich hatte das mit fester, aber entspannter Stimme gesagt, während ich mich einer Gruppe von anderen Schülern zugewendet hatte.

»Was hab ich denn gemacht, he?«

Ich hatte keine Lust, das über mehrere Bankreihen hinweg aus der Ferne zu diskutieren. Ich hatte sie von ihren Klassenkameraden weg zu mir gebeten, um sie nicht unnütz in Verlegenheit zu bringen und um (kurz) mit ihr über ihr Verhalten zu sprechen. Cassie weiß auf jeden Fall, wie man sich in Szene setzt.

Zum dritten (und letzten) Mal sagte ich: »Ich möchte hier kurz mit dir sprechen. Jetzt (...) Danke.«

Ich wandte mich wieder von Cassie ab und der anderen Gruppe zu, um meine Erwartungshaltung auszudrücken. Hätte sie sich geweigert, zu mir zu kommen, hätte ich eine »aufgeschobene Konsequenz« angekündigt (siehe S. 88, 142, 149 ff.).

Sie kam zu mir, stellte sich neben mich und seufzte, die Hände vor der Brust gekreuzt, den Blick zur Decke gerichtet.

»Was wollen Sie denn von mir?«, fragte sie mit müder Stimme, die klang wie: »Ich tue Ihnen einen Gefallen, wenn ich zu Ihnen rüberkomme.«

Es ist schwierig, sich in einer solchen Situation auf das »ursprüngliche« Verhalten zu konzentrieren. Ich ignorierte ihre mürrische Körpersprache und sagte: »Ich wollte dich nicht vor deinen Klassenkameraden in Verlegenheit bringen.«

»Was?« Es schien ihr nicht klar zu sein, warum ich mit ihr sprechen musste.

»Du hast Melinda einen Radiergummi zugeworfen, und sie hat ihn fallen lassen. Du hast sie quer durch die ganze Klasse »Arsch« genannt.« Ich sprach mit ruhiger Stimme. Sie schaute mich ungläubig an.

»Was? Das ist der doch egal. Die ist doch meine Freundin. Mein Gott!« (So was von ungerecht!)

Sollten wir vulgäre Sprache einfach hinnehmen? Es gibt ja Leute, die genau diese Position vertreten. Sollten wir freundschaftliches verbales »Gerangel« hinnehmen, wenn es sich solcher Wörter wie Hure, Nutte, Arsch oder Wichser bedient? Wenn wir da nicht eingreifen, sagen wir implizit: »Mir ist es egal, wenn ihr in unserer Klasse so miteinander redet« – und mir ist das eben nicht egal (siehe auch S. 198 ff.).

Teilweise stimmte ich Cassie zu: »Vielleicht ist das Melinda egal. Mir nicht.« (Das meinte ich auch so.)

Sie seufzte und sagte: »tschuldigung.«

Ich erinnerte sie *kurz* an die Regeln in unserer Klasse über einen respektvollen Umgang miteinander.

»Kann ich mich jetzt wieder hinsetzen?« Ihr Tonfall und ihre ganze Art waren weiterhin von motziger Gleichgültigkeit bestimmt.

Es wäre sinnlos gewesen, jetzt noch zu sagen: »Das tut dir doch nicht wirklich leid. Entschuldige dich ordentlich – so, als ob du es ernst meinst.« Ich habe erlebt, wie Lehrer Schüler wie Cassie gezwungen haben, das Gesicht zu verlieren, oder sich mit ihnen auf einen verbalen Schlagabtausch eingelassen haben – alles wegen des Tonfalls, in dem sich der Schüler entschuldigte.

Als Cassie an diesem Morgen das Klassenzimmer verließ, sagte sie zu mir: »Mathe war echt okay, bis Sie hier mit diesem Team Teaching dazugekommen sind.« Das stimmte wahrscheinlich (wenn man ihr Verständnis von »okay« zugrunde legt). Die Klasse hatte sich daran gewöhnt, sehr *laut* zu sein: Die Stillarbeitsphasen waren nie wirklich still gewesen, immer wieder wurde reingerufen, dazwischengeredet – und es gab die Art von Kabeleien, die ich an diesem Morgen zwischen Cassie und Melinda gehört hatte. Eine Reihe von Schülern hatte bis zu diesem Tag noch nie eine Rückmeldung dazu bekommen.

Cassie war in den nächsten Wochen zugänglicher. Wir kamen zu einem grundlegenden, respektvollen Verständnis darüber, welche Erwartungen es gab, wie man sich auf die Sache konzentrierte und wie die Klasse als Gruppe funktionierte. Das dauerte, kam nicht von selbst und verlangte viel Wohlwollen.

Reflektieren – auch als Praktiker

Unabhängig davon, wie viele Jahre wir schon im Schuldienst sind – es lohnt sich immer, das eigene Unterrichtsverhalten und das eigene Classroom Management zu reflektieren. Ich wurde einmal Zeuge, wie eine Kollegin über sich selbst sagte: »Was Hänchen nicht lernt ...« Meine Kollegin war in einer kleinen Arbeitsgruppe zum Thema Classroom Management. Ich wusste, dass sie in einigen ihrer Klassen Probleme hatte (es aber schwer fand, darüber zu reden). Unsere Gruppe war ein Forum, das zu diesem Thema kollegialen Austausch ermöglichen sollte. Weil sie Hänchen ein bisschen zu entschieden angeführt hatte, antwortete ich: »Aber du bist nicht Hänchen, auch nicht Hans – du bist Theresa.« Meine Kollegin lächelte zurück. »Wenn wir unser Classroom Management verbessern, vielleicht sogar ändern wollen und wenn wir wissen, wie man Classroom Management effektiver gestalten kann, dann können wir immer dazulernen – mit Unterstützung von anderen.«

»Ursprungsverhalten« und »Folgeverhalten«

In vielen der Lehrer-Schüler-Situationen, die in diesem Buch dokumentiert sind, wird Ihnen eines auffallen: Die nonverbale und die verbale Reaktion eines Schülers erhöhen potenziell den Stress für den Lehrer, wenn er Schülerverhalten anspricht. An anderer Stelle habe ich diese Reaktion des Schülers als »Folgeverhalten« bezeichnet. Wenn der Schüler schmolzt, seufzt, motzig schaut, unwillig den Kopf schüttelt, nur zur Decke blickt, die beleidigte Leberwurst gibt, auf Zeit spielt, konfrontativ argumentiert – dann ist das ein Folgeverhalten (Rogers 2006b). Dieses Folgeverhalten ist häufig stressiger für den Lehrer als das ursprüngliche Verhalten des Schülers, das der Lehrer zum Thema gemacht hat.

Ein Beispiel: Ein Schüler hat seinen Arbeitsplatz nicht aufgeräumt, und es sind nur noch wenige Minuten bis zum Klingeln. Der Lehrer erinnert den Schüler, dass er noch aufräumen muss. Der Schüler sagt: »Ist ja gut!«, aber er seufzt dabei, rollt mit seinen Augen und schaut an die Decke, lehnt sich zurück, lehnt sich vor – aber macht keine Anstalten, aufzuräumen. Es ist, als würde er sagen: »Schon wieder!«, oder: »Bla, bla, bla.«

Der ursprüngliche Anlass (Müll auf dem Boden) ist kein großes Thema für den Lehrer. Er muss es ansprechen, aber das ist eigentlich alles. Selbst die Formulierung, die der Schüler verwendet (»Ist ja gut!«), ist nicht wirklich ein Problem für ihn. Es geht ihm um den Tonfall, das laute Seufzen, den Blick zur Decke. Die Körpersprache des Schülers sagt ganz offensichtlich: »Mir ist alles total egal – lass mich zufrieden!« Dieses Folgeverhalten scheint dem Lehrer sehr schnell viel schlimmer und frustrierender als der Müll auf dem Fußboden.

Vor einigen Jahren unterrichtete ich gemeinsam mit einem Kollegen eine 10. Klasse in Sozialkunde. Es war unsere erste Stunde mit dieser Klasse. Eine Schülerin auf einem der hinteren Plät-

ze lehnte sich in ihrem Stuhl zurück und versprühte eine Flüssigkeit aus einem kleinen Flakon im Raum, offenbar Parfüm. Einige ihrer Mitschüler fanden das überhaupt nicht lustig. Andere (ihre Freundinnen und ihr dankbares Publikum) lachten. Einige der Jungen beteiligten sich: »Ääh! Das stinkt!« Dieses Verhalten konnte man nicht ignorieren.

Ich wandte mich quer durch den Raum an sie: »Anne (...), Anne (...)« – wir waren am Anfang die Anwesenheitsliste durchgegangen, und ich erinnerte mich an ihren Namen. Sie schaute mich mit einem Ausdruck von (gespielter?) Überraschung an.

»Ja – was?« Der Seufzer. Sie lehnte sich in ihrem Stuhl zurück. Der Flakon stand noch auf ihrem Pult. Sie grinste.

»Du hast da ein Fläschchen ›Impulse‹ (ich dachte, das sei die Marke), und du hast es hier in der Klasse versprüht.« Es ist immer hilfreich, konkret zu sein und kurz die Tatsachen zu nennen. »Ich möchte, dass du das Parfüm auf mein Pult stellst oder in deinem Rucksack verstaust. Danke.« Ich gab ihr also »enge Wahlfreiheit« (S. 88), statt nach hinten zu ihrem Platz zu gehen und sie zu bitten, mir den Flakon zu geben – oder ihn ihr einfach abzunehmen.

»Das ist nicht ›Impulse‹, das ist ›Evoke‹, war ihre Antwort. Sie sagte das zweifelsohne, um noch mehr Aufmerksamkeit von ihren Klassenkameraden zu bekommen (»Beachtet mich alle!«). Ihr Tonfall vermittelte: »Komm, wir spielen jetzt Pingpong mit Worten, ja?«

Mehr als das ursprüngliche Verhalten, mit dem alles angefangen hat, ärgert Lehrer das Folgeverhalten: Seufzen, unwillige Kopfbewegungen, der abgewandte Blick (am liebsten Richtung Decke), das hochmütige Grinsen – und natürlich alle die Zeit fressenden Diskussionen, die einige Schüler vom Zaun brechen.

Statt mich mit Anne über die Marke zu streiten (»Das ist mir doch egal, und wenn es Chanel No. 47 ist!« Leg das jetzt weg oder ...«), sagte ich: »Ich möchte, dass du das Parfüm in deinem Rucksack verstaust oder auf mein Pult stellst.« Ich gab ihr also noch einmal »enge Wahlfreiheit«. Ihr Rucksack stand unter ihrem Pult.

»Aber hier stinkt's!« Sie wollte immer noch Pingpong mit mir spielen. Kurze, teilweise Zustimmung kann dabei helfen, einen sinnlosen Streit zu vermeiden.

»Ich weiß.« Sie hatte recht: Die Fabriken bei uns produzierten Abgase, die zum Teil wirklich übel rochen. Man konnte sie fast mit Händen greifen, wenn sie an einem heißen Tag in unsere Klassenzimmer wehten. »Und ich möchte, dass du ...« Ich wiederholte die enge Wahl.

Nun konnte ich Anne mit dieser Wahlmöglichkeit allein lassen (nur ein kleines Risiko) und verschaffte mir wieder die Aufmerksamkeit der ganzen Klasse, indem ich so etwas sagte wie: »So, jetzt guckt mal alle wieder zu mir nach vorne (...). Danke«, und mich wieder dem Thema zuwendete, das ich vorher behandelt hatte. Aus dem Augenwinkel sah ich, wie sie – ganz langsam – das Parfümfläschchen in ihrem Rucksack verstaute.

Wenn sie das nicht gemacht hätte, wäre ich später bei der Einzelarbeit auf sie zugegangen und hätte ohne Publikum mit ihr geredet. Wenn sie sich schlicht geweigert hätte, das Parfüm wegzulegen, hätte ich ihr eine aufgeschobene Konsequenz angekündigt (siehe S. 88 f., 149 ff.).

Die Schwierigkeit in solchen Situationen besteht immer darin, Ruhe und Selbstkontrolle auszustrahlen, wenn man mit derartigem Folgeverhalten konfrontiert wird. Ja, manchmal kann es angemessen und notwendig sein, seine Frustration und seinen Ärger auch klar auszudrücken (siehe Kapitel 7), aber bei albernem Spielchen wie im beschriebenen Fall ist es am wirkungsvollsten, dem Schüler eine enge Wahlmöglichkeit zu geben, Streit zu vermeiden und die Aufmerksamkeit der Klasse wieder dem Unterricht zuzuwenden.

Natürlich hätte ich auch

- zur Schülerin gehen und ihr das Parfüm abnehmen können: »So, das nimm ich mit!«;
- von ihr verlangen können, dass sie mir das Parfüm gibt: »Gib mir das Parfüm! Gib mir sofort das Parfüm!« (Was mache ich dann, wenn sie mir das Parfüm nicht gibt und sagt: »Nö, Sie können mich ja nicht zwingen!«?);
- sagen können: »Wie redest du überhaupt mit mir? Das verbitte ich mir! Wer glaubst du eigentlich, wer du bist?«;
- sarkastisch oder grob sein können, um die Schülerin vor der ganzen Klasse in Verlegenheit zu bringen; oder
- die Schülerin hinauswerfen können.

Einige dieser Möglichkeiten sind mit Sicherheit zunächst einmal sehr verlockend. Aber: In Fällen wie dem oben beschriebenen senden Lehrer und Schüler Botschaften aus. Anne lernt etwas über *angemessene* Autorität beim Lehrer und (falls erforderlich) über den Umgang mit den Konsequenzen ihres Verhaltens. Das Gleiche trifft auf ihre Mitschüler zu.

Es gibt immer viele Dinge, die man als Lehrer sagen oder tun *könnte*. Beim Umgang mit schwierigen Schülern kann man immer fragen: »Was wäre, wenn ...?«, kann man immer »Möglicherweise« oder »Ja, wenn nur ...« sagen. Es gibt keine Gewissheit, dass eine bestimmte Herangehensweise immer und in allen Situationen funktioniert.

Wir brauchen aber Methoden und Kompetenzen, die unsere Wertvorstellungen darüber widerspiegeln, wie wir junge Menschen anleiten, ermutigen, unterstützen und führen sollen. In Kapitel 3 werden wir uns genauer mit den Methoden und Kompetenzen für gutes Classroom Management beschäftigen. Dieses erste Kapitel beschreibt die ganz normale Alltagsdynamik, in der wir Classroom Management betreiben. Schülerverhalten ist häufig komplex: Es ist auf die konkrete Situation bezogen und hat gleichzeitig eine Beziehungsdimension. Damit zielt es auf Publikum – was dem Lehrer (und der Klasse) nützen oder dem Lehrer das Leben schwer machen kann.

Wir können es uns nicht leisten, den guten Willen der 70 oder 80 Prozent der Schüler zu verlieren, die kooperativ sind, indem wir einen schwierigen Schüler zwingen, sein Gesicht zu verlieren – und es so den 70 bis 80 Prozent der Schüler leicht machen, sich auf dessen Seite zu schlagen (oder uns umgekehrt selbst in eine Ecke manövrieren).

In einer anderen 10. Klasse, in der ich mit meiner Kollegin Mrs Snaggs Team Teaching machte, ging ich während einer Einzelarbeitsphase im Klassenzimmer umher und bemerkte einen Schüler mit einem iPod (das passiert inzwischen häufig). Er hatte unauffällige Kopfhörer im Ohr und offensichtlich großen Spaß an der Musik, die ich schwach hören konnte, während ich Schülern ein paar Tische weiter half. Ich ging zu ihm hinüber und bedeutete ihm mit meinen Händen,

dass er die Kopfhörer herausnehmen solle. Das machte er. Jetzt konnte ich die Musik deutlicher hören: Heavy Metal.

»Es wäre hilfreich, wenn du das ausmachst«, sagte ich. Er machte es.

»Schicker iPod«, stellte ich fest.

»Japp«, stimmte er mir zu.

»Paul«, fragte ich ihn, »was steht in der Schulordnung zum Thema iPods im Unterricht?« In dieser Schule dürfen die Schüler iPods, Handys und Gameboys mitbringen, sie aber nicht im Unterricht benutzen. Das liegt ja auch irgendwie auf der Hand: Es ist schwierig, mit einem Schüler zu reden, der den Kopf voll Heavy Metal hat.

Statt meine Frage zu beantworten, zeigte Paul auf meine Kollegin und sagte: »Mrs Snaggs macht das nichts aus, solange wir unsere Arbeit machen.« Er sagte das nicht unfreundlich oder frech (wie viele Schüler das in einer solchen Situation tun), er stellte es einfach nur fest.

Als Mentor im Team Teaching an dieser Schule war mir aufgefallen, dass es einigen Lehrern anscheinend egal war, wenn die Schüler ihre iPods im Unterricht benutzten, solange sie ihre Arbeit machten. Klar, natürlich können Schüler auch mit Head-Banger-Musik im Ohr arbeiten – darum geht es nicht. Die Regel in der Schulordnung ist eindeutig und fair, und es gibt sie aus gutem Grund: »Keine iPods im Unterricht.«

Einige Lehrer »bedienen« das verbale Folgeverhalten eines Schülers, indem sie sich auf eine sinnlose Diskussion darüber einlassen, ob der Schüler das Gesagte auch so meint, oder sie versuchen, die Gründe für eine bestimmte Regel zu verteidigen (normalerweise keine gute Idee). Andere wählen genau den entgegengesetzten Weg: »Paul ... Mensch ... Ich hab mir das doch auch nicht ausgedacht.« Manche klingen dabei fast flehentlich: irgendwie abgeklärt, dabei leutselig. Sie vermitteln so: Der Schüler kann seinen Willen durchsetzen, unabhängig davon, wie die berechtigten Regeln lauten. »Es kann ja sein, dass andere Lehrer dich den iPod benutzen lassen, aber das dürfen sie eigentlich nicht, oder?« Es ist sinnlos, den Schüler jetzt über die Logik einer Anweisung nachdenken zu lassen, die er als unfair begreift. Außerdem ist so etwas ein großer Zeitschlucker, der sehr vom Unterricht ablenkt.

Einige Lehrer übertreiben es mit der Kontrolle und machen dabei abfällige Bemerkungen über Kollegen – was auch nicht hilft: »Mir ist total egal, was Mrs Smith macht oder nicht macht. In meinem Unterricht werden keine iPods benutzt. Punkt! So einfach ist das. Und jetzt gib mir das Ding.« Wenn Schüler mit dem Verhalten von anderen Lehrern argumentieren, ist es sinnvoll, ihnen *kurz* zuzustimmen und sich dann wieder auf die entsprechende Regel oder Aufgabe zu konzentrieren:

»Bei Miss Donkins im Sozialkundeunterricht dürfen wir aber unsere iPods benutzen.«

»Das kann schon sein [teilweise Zustimmung] (...), aber hier bei uns in der Klasse ist die Regel klar. Ich möchte, dass du den iPod bei mir aufs Pult legst oder, wenn dir das lieber ist, ihn in dein Mäppchen/deinen Tornister tust.«

Der Lehrer zeigt auf sein Pult.

Wenn ich Schülern diese »enge Wahlmöglichkeit« gebe, sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe, hat noch nie jemand gesagt: »Okay, ich lege meinen sündteuren iPod (oder was es sonst an digitalen Statussymbolen gibt) bei Ihnen aufs Pult.«

Hartnäckiges »Folgeverhalten«

Jaydon hat ein großes, klebriges, sehr fruchtig riechendes Kaugummi im Mund. Der Lehrer geht zu ihm und sagt leise: »Jaydon (...).« Kurzer Augenkontakt.

»Ja, was ist denn?«

»Morgen.«

»Ah, ja. Morgen.«

Der Lehrer fragt ihn, wie er mit seiner Arbeit vorankommt, und fügt hinzu: »Der Mülleimer ist dahinten.«

»Was?«, fragt er.

»Der Mülleimer ist dahinten.« Diese indirekte Anweisung beschreibt zum einen die Fakten (da ist ein Mülleimer) und fordert gleichzeitig zum Handeln auf (wirf den Kaugummi in den Mülleimer). Der Satz wird freundlich gesagt, ein bisschen selbstironisch, im Sinne von: »Du weißt, dass ich weiß, dass du weißt, was du machen sollst.«

Wenn der Schüler ablenkt (»Aber andere Lehrer machen uns da auch nicht so einen Stress!«), signalisiert der Lehrer *kurz* teilweise Zustimmung und bringt das Gespräch wieder auf das Thema zurück: »Es kann sein, dass andere Lehrer dich Kaugummi kauen lassen. Bei mir ist die Regel klar und der Mülleimer nicht weit.«

Der Lehrer entfernt sich und signalisiert dem Schüler, dass er Kooperation erwartet, indem er dem Schüler »Vorlaufzeit« gibt (siehe S. 101 f.).

Vielleicht zehn Sekunden später schlurft der Schüler zum Mülleimer. Er seufzt und murmelt vor sich hin und singt dann leise: »Ich schmeiß es in den Mülleimer, Mülleimer, Mülleimer, ich schmeiß es in den Mülleimeeeeeer.«

Der Lehrer ignoriert *bewusst* dieses anhaltende Folgeverhalten und sieht aus dem Augenwinkel, dass der Schüler sich auf seinen Stuhl gelümmelt und seufzend langsam wieder mit der Arbeit angefangen hat (noch mehr Nachwehen seines Folgeverhaltens). Ein paar Minuten später geht er zum Schüler hinüber und stellt die Arbeitsbeziehung wieder her, indem er sich wieder auf die Aufgabenstellung konzentriert: »Und, wie läuft's? Lass doch mal sehen. Wo bist du jetzt gerade?«

Sie können sich vorstellen, was passieren würde, wenn der Lehrer diese letzten Zuckungen des Folgeverhaltens bedienen würde: »Jetzt hör mal! Wenn du deinen Kaugummi wegwirfst, dann wirfst du ihn einfach weg, ohne Tamtam! Verstanden?« Oder: »Warum kannst du noch nicht mal einen Kaugummi wegwerfen, ohne dass du da gleich einen Riesenauftritt draus machst?« Das würde all die Spannungen, die womöglich noch vorhanden sind, wieder verstärken – und ein Verhalten bedienen, bei dem es ja gerade darum geht, Aufmerksamkeit zu erregen.

Einige Lehrer versammern, zu besänftigen, was sie als Ärger des Schülers wahrnehmen. Sie begreifen das Jammern und Grummeln als Zeichen dafür, dass sie den Schüler verärgert haben: »Troy, Troy, ich mach doch auch nicht die Regeln ... Jetzt sei doch mal vernünftig ...« Was gut gemeint ist, bedient aber genau das Motzen und Schmollen. Es ist normalerweise besser, solches Verhalten bewusst zu ignorieren, bis der Schüler sich wieder seiner Arbeit zugewendet hat, und dann die Arbeitsbeziehung wiederherzustellen, indem man etwas später den Schüler auf seine Arbeit anspricht (siehe S. 100 f.).

Wenn das »Folgeverhalten« des Schülers zu massiv ist, als dass man es ignorieren könnte, muss man es ansprechen, kurz und bestimmt, indem man das unangebrachte

Verhalten benennt und sich dann auf die Aufgabe oder das erwartete Verhalten konzentriert. »Ich rede mit *dir* nicht so, und ich erwarte, dass du so nicht mit *mir* nicht redest.« So kann man beispielsweise mit einem Schüler sprechen, dessen Tonfall frech und arrogant ist. Es ist ratsam, dem Schüler »Vorlaufzeit« zu geben, wenn er dann zu seinem Platz zurückschlurft.

Wenn Motzen und Schmollen *typisch* für das Verhalten eines Schülers sind, kann ein kurzes Gespräch außerhalb des Unterrichts mit Feedback und positiven Beispielen hilfreich sein, damit der Schüler sich seiner typischen Verhaltensweisen bewusst wird und dann daran arbeiten kann (S. 179 f.). Wenn man das in einem frühen Stadium der Lehrer-Schüler-Beziehung macht und sich dabei respektvoll verhält, kann anhaltendes Folgeverhalten oft sehr abnehmen.

Es gibt auch Schüler, die durch ihr Verhalten sagen: »Na, zwingen Sie mich doch!«, oder: »Ich muss nicht machen, was Sie mir sagen!« Ich habe erlebt, wie einige kindische Schüler ihre Lehrer bis zur Weißglut trieben, indem sie sich abwendeten und sich weigerten, den Lehrer anzusehen, nachdem er sie genau dazu aufgefordert hatte: »John (...) John (...) Guck mich an. GUCK MICH AN!« Ich habe erlebt, wie Lehrer Kinder am Kinn gepackt und es nach oben gedrückt haben, um Augenkontakt herzustellen. Ich habe erlebt, wie Lehrer Kinder genommen und richtiggehend umgedreht haben, sodass sie den Lehrer anschauten.

Ich kann ein solches Lehrerverhalten verstehen, sicher. Aber mal abgesehen von dem Ärger, den man sich so mit den Eltern und/oder der Schulleitung einhandeln kann: Wenn der Lehrer total frustriert ist und den Kopf des Schülers nach oben zwingt, kann der durch sein Verhalten immer noch sagen: »Sie zwingen mich zu nix!«, oder: »Ich mache, was ich will, und da machen Sie gar nichts.« Diese schülerimmanente Logik ist schlüssig – sehr ärgerlich, aber schlüssig. *Wer kontrolliert wen?* (Das Thema schwieriger Schüler wird detaillierter in Kapitel 6 behandelt.)

- Jüngeren Grundschulern ist ihr Folgeverhalten nicht immer bewusst. Es ist eine gute Idee, sich später kurz mit ihnen allein zusammzusetzen, das Verhalten zu erklären und vielleicht sogar zu spiegeln.
- Wenn man einem Schüler kurz sein Verhalten spiegeln möchte (immer nur unter vier Augen), sollte man immer zuerst fragen: »Darf ich dir mal zeigen, wie das aussieht/sich anhört, wenn du ...?« Kindern, die auf dem autistischen Spektrum diagnostiziert sind, darf man ihr Verhalten nicht spiegeln. Es würde sie nur verwirren oder sogar emotional schwer belasten (siehe S. 106).
- Manchmal ist das Folgeverhalten schon zur Gewohnheit geworden. Den Schülern ist dann nicht klar, dass ihre Körpersprache als mürrisch, motzig, schmolend, teilnahmslos rüberkommt – oder als gereizt, immer kurz vor der Explosion (und einige Schüler schleppen ganz schön viel TNT mit sich herum!). In diesem Fall ist entscheidend, dass man früh und bedacht interveniert, um die Wahrnehmung des Lehrers zu transportieren und zu einem gemeinsamen Verständnis zu kommen – und dann an Veränderungen zu arbeiten.

- Manchmal verhält sich ein Schüler so, weil er einfach einen schlechten Tag hat. Ein sensibler Lehrer wird das gegenüber dem Schüler im Vieraugengespräch auch so formulieren und ihn ermutigen, zukünftig mehr auf sein Verhalten zu achten.
- Manchmal wird ein solches Verhalten vom Lehrer provoziert: durch sein eigenes unsensibles, engstirniges, sogar aggressives Verhalten.
- Manchmal benutzen Schüler ihr Folgeverhalten, um auf provokative Art und Weise die Lehrer-Schüler-Beziehung und das Territorium zu testen. Shakespeare sagt es so: »Ich habe wohl von einer Art Leute gehört, die mit Fleiß Händel mit andern anzetteln, um ihren Mut zu prüfen« (Was ihr wollt, III, 4). Besonders Jungen bringen sich so in Positur.
- Einige Schüler suchen regelrecht die Stimuli, die ihr Folgeverhalten bedeutet – eine Form der »konditionierten Stimulation«. Das ist eine interessante Theorie von Mills (in Robertson 1997): Einige Kinder benutzen solche Verhaltensweisen, um Depression oder Stress abzuwehren. Zu Hause gibt es vielleicht einen hohen Erregungspegel: Streit und Geschrei der Eltern, große Konflikte mit den Geschwistern, ein Fernseher, der den ganzen Tag mit ohrenbetäubender Lautstärke läuft ... Die Stimuli, die sich der Schüler in der Schule verschafft, können dann kompensatorisch wirken. Robertson betont, dass im Umgang mit solchen Schülern die ruhige Ausstrahlung des Lehrers entscheidend ist (Kapitel 5).

Als junger Lehrer musste ich erst mühsam lernen, dass ich das Verhalten anderer nicht einfach und ohne Umstände »kontrollieren« kann. Ich kann mich selbst in der Unterrichtssituation und beim Classroom Management kontrollieren (obwohl auch das nicht immer einfach ist ...). In dem Maß, in dem ich bewusst mich selbst, meine Sprache, mein Auftreten, meine Haltung den Schülern gegenüber kontrolliere, kann ich auf Kooperation zählen – oder umgekehrt zusehen, wie meine Schüler immer schwieriger und widerwilliger werden. Die Kompetenzen, die in Kapitel 2 bis 4 vorgestellt werden, behandeln genau die Themen effektives Unterrichten und Classroom Management.

Ich habe auch gelernt, nicht Dinge zu verlangen, die die Realität einfach nicht hergibt.

Unser »Erklärungsmuster« beim Classroom Management: Stress erzeugen oder Stress bewältigen?

Einige Lehrer gehen mit einer sehr fordernden Lesart der Wirklichkeit an Classroom Management heran: einem für sie typischen »Erklärungsmuster« (Seligman 1991a), um soziale und Beziehungswirklichkeit zu definieren und zu erklären. Unser Erklärungsmuster beeinflusst nicht nur unsere Beziehung zu anderen, sondern kann auch unseren Gefühlshaushalt beeinflussen (Bernard 1990; Seligman 1991a; Rogers 1996, 2002).

Wenn uns etwas Stressiges passiert, ist es nicht nur und einfach die stressige Situation selbst, die bestimmt, wie wir uns fühlen und wie gut wir mit der Situation um-

gehen. Unser Erklärungsmuster, unsere »Arbeitshypthesen« über Schülerverhalten – was Schüler tun sollten und was sie nicht tun sollten – tragen in erheblichem Maß dazu bei, wie gut wir mit stressigen Situationen umgehen.

Einige der wenig hilfreichen Annahmen, die unseren Stress erhöhen können, haben damit zu tun, wie wir eine Situation wahrnehmen und erklären, in der ein Schüler mit irgendwelchen Spielchen unsere Aufmerksamkeit bekommen will: wenn er grob, arrogant, faul oder gleichgültig ist.

Folgeverhalten ist dafür ein gutes Beispiel. Wenn ein Schüler sich auf seinen Stuhl lümmelt, scufzt, mit den Augen rollt, wegschaut oder fies grinst, reagieren einige Lehrer darauf automatisch gestresst. Später erklären sie dann: »Kinder sollen ihren Lehrern keine Widerworte geben« (»Wer ist denn schließlich hier der Chef?«), »Kinder sollen sofort das tun, was ich sage, nicht erst beim zweiten oder dritten Mal«, »Kinder dürfen nicht frech werden«. Am häufigsten höre ich den Satz: »Kinder dürfen nicht unhöflich sein, sie sollen mit ihren Lehrern respektvoll umgehen.«

Die Wörter »sollen« und »dürfen« sind das Problem dieser Haltung. Sie bedeuten eine strenge Vorgabe: einen Anspruch an die Wirklichkeit, der oft unrealistisch ist – weil er einfach nicht eintritt. Es gibt viele Kinder, die sich nicht respektvoll verhalten, die nicht schon beim ersten Mal reagieren oder »gehorschen«, die schnippisch Widerworte geben, die unhöflich sind. Das ist natürlich unangenehm und in der entsprechenden Situation frustrierend für den Lehrer.

Aber wenn wir sagen: »Die Schüler müssen mir gehorchen«, »Die Schüler sollen keine Widerworte geben«, »Die Schüler müssen mich respektieren«, stellen wir absolute Forderungen auf – und wenn die nicht erfüllt werden, steigt unser Stresslevel, während gleichzeitig unsere Fähigkeit zu erfolgreichem Classroom Management sinkt. Wenn wir sagen: »Er soll mir keine Widerworte geben«, wenn der Schüler genau das getan hat, kann das in diesem Moment den Stress erhöhen, vor allem, wenn das das typische Erklärungsmuster für eine solche belastende Situation ist.

Ich habe erlebt, wie unterschiedliche Lehrer mit demselben Schüler in sehr ähnlichen Situationen sehr unterschiedlich klargekommen sind. Diese Unterschiede lassen sich nicht einfach durch unterschiedliche Persönlichkeitsstile erklären (Rogers 1996). Eine realistischere Herangehensweise vermeidet ungebrochene Vorgaben: »Ich halt's einfach nicht aus, wenn ...« ist etwas anderes als »Es ist ärgerlich/frustrierend/unangenehm wenn ...«, aber ich komme damit klar, wenn ich X, Y, Z mache.« Wenn das unsere Arbeitshypothese und unser Erklärungsmuster ist, können wir uns immer noch gestresst fühlen – aber nicht so schlimm und nicht so lang. Natürlich muss eine solche Arbeitshypothese von einer hohen Kompetenz in Classroom Management gestützt werden. Wenn beides Hand in Hand geht, werden wir entspannter durch den Unterricht kommen.

Eine Fixierung auf eine respektvolle Behandlung durch die Schüler beeinflusst, wie wir das weiter oben beschriebene Folgeverhalten wahrnehmen, interpretieren und steuern. Ob es uns gefällt oder nicht: Wir müssen uns den Respekt unserer Schüler verdienen – durch die Qualität unseres Unterrichts, durch unser selbstsicheres Classroom

Sie seufzte (jetzt weniger demonstrativ), und ich ging nach vorn, um der ganzen Klasse zu zeigen, dass wir jetzt mit dem Unterricht beginnen würden. Wenn sie sich geweigert hätte, meiner Anweisung zu folgen (das kommt vor), hätte ich ihr die »aufgeschobenen Konsequenzen« aufgezeigt und ihr die Entscheidung überlassen (S. 88 f., 141 ff. und 149 ff.).

Obwohl diese Klasse einen bestimmten Ruf hatte, gab es viele Schüler, die kooperierten und mich als Lehrer unterstützten. In meiner Rolle als aktiver Mentor gewann ich die Überzeugung, dass die ganze Klasse ihr gemeinsames Lernen wieder als sinnvoll – und sogar spannend – begreifen lernen würde. Mit der Zeit wurde selbst Allison positiver und kooperierte besser.

Bestimmt aufzutreten bedeutet nicht, zu gewinnen. Es geht vielmehr darum, wichtige Rechte und Bedürfnisse zu schützen.

In einem Seminar sprach ich einmal mit einer Gruppe Lehrer über die Rolle der Sprache beim Classroom Management. Wir machten uns Gedanken über positive Sprache, und jemand wandte ein: »Aber das bin nicht ich!« Wir hatten darüber gesprochen, wie man negativ formulierte Sätze umformulieren kann; indem man beispielsweise »Wenn ..., dann ...« statt »Du darfst ... nicht, weil ...« sagt oder »Für Fragen bitte melden« statt »Nicht einfach reinrufen«. Ich glaube, was meine Kollegin mit ihrem Satz »Aber das bin nicht ich!« meinte, war: »Sollen wir bei unserem Classroom Management *nachdenken* müssen über das, was wir sagen?« Bedeutet ich zu sein, dass man einfach das sagt, was einem spontan einfällt?

Zu meinem Verständnis von Professionalität gehört die Verantwortung, zu reflektieren, wie wir *normalerweise* in unserem Classroom Management kommunizieren. Es kann sogar sinnvoll sein, sich ein grundlegendes Repertoire an Formulierungen zurechtzulegen, die uns besseres und hoffentlich weniger stressiges Classroom Management ermöglichen.

Die Herangehensweise an Sprache, die in diesem Kapitel vorgestellt wird, ist nicht formelhaft zu verstehen. Das Kapitel soll Ihnen helfen, sich Ihrer Sprache besser bewusst zu werden, und Ihnen einige ganz praktische Tipps für den Umgang mit Sprache in Ihrem ganz persönlichen Classroom Management geben.

Es ist beispielsweise sinnlos, eine grundsätzlich positive Formulierung wie »Michael (...), Dean (...), ihr unterhaltet euch da gerade. Ihr müsst jetzt nach vorn schauen und zuhören, danke« zu verwenden, wenn wir diese *Wörter* mit einer gemeinen, scharfen, kleinlichen, flehentlichen oder jammernden Stimme sagen.

Sprache ist ja immer dynamisch und kontextabhängig. Dennoch ist sie die Basis für positive, funktionsfähige Beziehungen. Die sprachlichen Kompetenzen, die in diesem Kapitel vorgestellt werden, ergeben sich aus den grundlegenden Prinzipien der Verhaltensführung.

Grundlegende Prinzipien

- Greifen Sie, wenn irgend möglich, »minimal-invasiv« ein. In die Klasse rufen, zu spät kommen, mit den Stühlen wackeln, Bücher/Hefte vergessen – all das können wir minimal-invasiv lösen: ein kurzes nonverbales Signal, eine indirekte Anweisung oder eine Erinnerung an die Regeln reicht normalerweise schon.
Wenn wir im Regelfall minimal-invasiv eingreifen, sorgen wir für eine angenehme, positive Atmosphäre in unserer Klasse. Wenn wir dann einmal deutlicher eingreifen müssen, weil der Kontext das erfordert, hat unsere Intervention gleich größeres Gewicht. Es gibt Situationen, in denen wir sofort massiv eingreifen müssen, aber das ist die Ausnahme, die für gefährliches oder sehr aggressives Schülerverhalten reserviert ist (S. 90 f.).
- Vermeiden Sie unnötige Konfrontationen. Das bedeutet auch: Bringen Sie Kinder nicht vor ihren Mitschülern in Verlegenheit, seien Sie *nie* sarkastisch, vermitteln Sie in Ihrem Kommunikationsverhalten keine Feindseligkeit oder Bedrohung. Ein ganz wesentlicher Aspekt guter Klassenführung ist die Fähigkeit, Ruhe auszustrahlen, wenn man sich an einen Schüler oder die ganze Klasse wendet. Diese »Ruhe« steht nicht im Widerspruch zur Notwendigkeit, manchmal bestimmt oder entschieden aufzutreten. Unsere »Ruhe« liegt in unserer Fähigkeit begründet, unser eigenes Verhalten zu steuern – um dann andere führen zu können. Dazu gehört ein *Bewusstsein* dafür, wie man Ruhe ausstrahlen kann: durch unsere Körpersprache, durch die Art und Weise, wie wir uns im Klassenzimmer bewegen, durch die Art, wie wir normalerweise kommunizieren. Humor (Schlagfertigkeit, das gelegentliche Bonmot, Sprachspielereien in der besten Tradition von Monty Python) kann Spannung umlenken und abbauen helfen – dann fühlen sich Lehrer und Schüler gleich viel besser. Sarkasmus hingegen führt zu Feindseligkeit und Verbitterung – verständlicherweise.
- Bemühen Sie sich um einen respektvollen, positiven Tonfall.
- Wählen Sie möglichst positive Formulierungen:
 - »Wenn ..., dann ...« ist offener als »Nein, das geht nicht, weil ...«.
 - Verwenden Sie Formulierungen wie »Du darfst nicht«, »Du sollst nicht«, »Du kannst nicht« sehr sparsam, vermeiden Sie Fragen wie »Warum ...?« und das angehängte »oder?« (siehe S. 87 f.).
 - Gestikulieren Sie nicht, vor allem nicht mit dem Zeigefinger, wenn Sie sich zu Schülerverhalten äußern – nutzen Sie Ihre offene Hand, um etwas zu unterstreichen oder zu betonen.
 - Fassen Sie sich möglichst kurz: keine langen Anweisungen oder Erinnerungen an Regeln.
- Kehren Sie so schnell wie möglich zur Arbeitsebene zurück. Oft reicht es einfach schon, wenn Sie während der Einzel- oder Partnerarbeit beim entsprechenden Schüler vorbeischaun und sich erkundigen, wie seine Arbeit läuft. Ein angenehmer Tonfall und ein kurzes Wort der Ermunterung sind dabei *immer* sinnvoll.
- Wenn wir Enttäuschung oder sogar Ärger kommunizieren müssen, tun wir das mit Nachdruck, aber ohne Aggression (siehe Kapitel 7):
 - Fassen Sie sich kurz.
 - Konzentrieren Sie sich auf das Ausgangsverhalten (S. 22).
 - Springen Sie nicht auf das Folgeverhalten an (S. 22 f.).
 - Verhalten Sie sich deeskalierend, indem Sie versuchen, noch vorhandene Spannungen abzubauen (S. 192 ff.).

Ich habe mit Lehrern zusammengearbeitet, die unnötige Spannung und Konfrontation in ihr Klassenzimmer bringen, indem sie mit ihrem Tonfall, ihrem ganzen Auftreten und ihrer Sprache vermitteln, dass sie ein Kontrollfreak sind.

Ein Beispiel: Ein Lehrer hat gerade die Regel erklärt, dass man sich melden muss, wenn man eine Frage hat. Kurz darauf ruft ein Schüler in die Klasse. Der Lehrer »sagt: »So hältst du dich also an die Regel, ja?!« Möchte der Lehrer wirklich eine Antwort? »Hab ich euch nicht allen gesagt, ihr sollt euch melden, wenn ihr eine Frage habt? He?!« Andere werden sarkastisch: »Bist du taub oder was ...?«, »Bringen deine Eltern dir zu Hause kein Benehmen bei?«.

Wenn das das typische Lehrerverhalten ist, führt es im Klassenzimmer zu einer Spannung, die förmlich mit Händen zu greifen ist. Manche Schüler werden so eingeschüchtert und gleichzeitig latent wütend. Das ist unprofessionell und unnötig. Bei anderen Schülern führt solches Lehrerverhalten zu Feindschaft – also zu offen unkooperativem Verhalten, das auch andere Schüler ansteckt.

Wenn wir kommunizieren wollen, dass wir genervt oder sogar böse sind (falls das in der Situation angemessen und nötig ist!), können wir das auf eine professionelle Art und Weise tun, die unseren Gefühlen gerecht wird und sich gleichzeitig auf das Verhalten des Schülers konzentriert, ohne ihn anzugreifen (siehe S. 192 ff.).

7. Sprechen Sie mit dem Schüler über sein Verhalten auch außerhalb des Unterrichts. Sie zeigen so, dass Ihnen die Angelegenheit am Herzen liegt und dass Sie dafür da sind, den Schüler zu unterstützen (siehe S. 104 ff.).

Die wichtigsten Kompetenzen

Die Kompetenzen für den Umgang mit Sprache im Rahmen von Classroom Management werden anhand von Fallbeispielen und Fallstudien im ganzen Buch genauer behandelt. Sie werden hier in gedrängter Form vorgestellt, um das Prinzip der »minimal-invasiven« Intervention zu zeigen.

Bewusst ignorieren (S. 22 ff.)

Der Lehrer konzentriert sich auf das erwünschte Schülerverhalten und ignoriert *bewusst* das Folgeverhalten. Das ist eine Strategie, die sehr stark von der Situation abhängt. Wiederholtes störendes Verhalten, gefährliches Verhalten und Mobbing dürfen wir *nie* ignorieren. Bewusstes Ignorieren geht Hand in Hand mit gezielter Aufmerksamkeit – wenn wir also beispielsweise einem Schüler, der sich meldet und nicht in die Klasse ruft, kurz positives Feedback geben.

Kunstpauzen machen (S. 10 f.)

Der Lehrer hält kurz inne – in den Beispielen mit »(...)« notiert –, um zu betonen, dass er jetzt die Aufmerksamkeit des Schülers/der Schüler braucht.

Nonverbale Signale einsetzen (S. 98 f.)

Der Lehrer benutzt ein nonverbales Signal, das auch ohne Worte eine klare Botschaft, eine klare Anweisung oder eine klare Erinnerung an die Regeln transportiert. Wenn ein Schüler zum Beispiel sehr stark mit dem Stuhl wackelt, nehme ich meinen Daumen und drei weitere Finger und führe sie Richtung Fußboden, so als wollte ich sagen: »Beine vier, lieber hier, danke.« Wiederum gilt: Nonverbale Signale können nur funktionieren, wenn Sie positiv auftreten.

Indirekte Hinweise verwenden

Der Lehrer gibt einzelnen Schülern (oder der Klasse insgesamt) eine Anweisung oder erinnert sie an eine Regel, ohne das ausdrücklich zu tun: »Da liegt noch Müll auf dem Boden, und gleich klingelt es ...« (Lies: »Ich weiß, dass ihr wisst, dass ich euch ermuntere, den Müll aufzuheben.«) Der Lehrer beschreibt also einfach die Wirklichkeit und erlaubt den Schülern, selbst auf die »offensichtliche« Erwartung des Lehrers zu kommen, z. B. mit dem Satz »Wir sind jetzt bei der Einzelarbeit«, wenn Schüler miteinander reden. Manchmal ist es empfehlenswert, die Beschreibung der Wirklichkeit mit einer Anweisung zu verbinden, z. B. so: »Wir sind jetzt bei der Einzelarbeit [Beschreibung und indirekte Anweisung]. Bitte lest still für euch. Danke.« Dieses Vorgehen empfiehlt sich ab der dritten oder vierten Klasse.

»Vorlaufzeit« geben (S. 101 f.)

Nachdem der Lehrer eine Anweisung oder ein nonverbales Signal gegeben hat, entfernt er sich und bricht den Augenkontakt ab. Das lädt den Schüler dazu ein, zu kooperieren (bzw. »erlaubt« ihm das überhaupt) – ohne dass der Lehrer ihn bedrängt.

Direkte Verhaltensanweisungen geben

Der Lehrer gibt einem oder mehreren Schülern eine explizite Anweisung zum erwarteten Verhalten, beispielsweise: »Jason (...), Dean (...), schaut bitte hierher.« Das bietet sich an, um Schülern das erwartete Verhalten zu vermitteln – also zum Beispiel nach vorn zu sehen und zuzuhören, statt zu reden, während der Lehrer spricht.

- Konzentrieren Sie sich auf das erwartete Verhalten.
- Verwenden Sie positive Formulierungen, z. B.: »Guckt nach vorn und hört zu«, statt: »Bitte nicht reden, während ich spreche« – dann wissen die Schüler nur, was sie nicht machen sollen.

- Beenden Sie Ihre Anweisung mit »Danke« oder »Jetzt«, wenn der Schüler noch zaudert und es wichtig ist, dass er gleich reagiert. Sagen Sie »Danke« oder »Jetzt« mit Nachdruck, aber ohne Schärfe.
- Fassen Sie sich kurz.

Kurz an die Regeln erinnern

Der Lehrer erinnert die Klasse oder einzelne Schüler kurz daran, worum es in der Regel geht: »Wir haben eine Regel dafür, wie wir hier Fragen stellen« (beschreibend) oder »Denk an unsere Regel für den sicheren Umgang mit der Schere ...«. Der Lehrer muss die Regel nicht jedes Mal nennen.

Eine Erinnerung an die Regel kann auch als Frage formuliert werden: »Wie lautet unsere Regel für ...?« Das nimmt die Schüler stärker in die Verantwortung. Falls sie nicht antworten, erinnert der Lehrer sie an die Regel – klar und kurz. »Denk an ...« ist eine bessere (weil positive) Formulierung als »Vergesst nicht ...«.

Nicht mit der Tür ins Haus fallen

Der Lehrer schafft eine positive Situation, bevor er Schüler an die Regeln erinnert. Ein Beispiel: Der Kunstlehrer sieht, wie die Schüler an ihrem Tisch herumalbern und mit Farbe spritzen. Der Lehrer geht zu ihnen und unterhält sich mit ihnen über das Bild, an dem sie gerade arbeiten. Er hat sich schon fast umgedreht, um weiterzugehen, da fügt er ruhig, aber bestimmt hinzu (und schaut dabei jeden Schüler kurz an): »Denk daran, mit der Farbe richtig umzugehen.«

Das funktioniert gut, wenn der Lehrer eine gute Beziehung zur Klasse hat. Classroom Management ist dann Teil der Beziehungsarbeit.

Natürlich funktioniert diese Herangehensweise am besten, wenn die Schüler nicht im Klassenverband arbeiten, und außerhalb des Klassenzimmers. Ich habe manchmal auch gute Erfahrungen damit gemacht, einen Schüler aus dem Kreis seiner direkten Mitschüler zu mir zu bitten und dann *kurz* mit ihm über die Regeln zu sprechen. Wenn der Lehrer auf diese Weise früh »stört«, kann er späteres störendes Verhalten stoppen. Nicht gleich mit der Tür ins Haus zu fallen ist besonders wichtig, wenn Sie Schülerverhalten außerhalb des Klassenzimmers ansprechen. Es reicht dafür meist schon, Guten Tag zu sagen und den betreffenden Schüler nach seinem Namen zu fragen(!).

Schüler ablenken, Aufmerksamkeit umlenken

Den Schüler wie oben beschrieben aus seiner Peergroup zu bitten ist ein typisches Ablenkungsmanöver.

Der Lehrer sieht, dass ein Schüler ein Arbeitsblatt faltet und zusammenklappt. Er sagt: »Damian (...), das Arbeitsblatt lässt sich besser lesen, wenn es nicht zusammengefasst ist. Du wirst es später noch brauchen.« Ruhig, *nicht* sarkastisch. Dann gibt der Lehrer dem Schüler ein bisschen Vorlaufzeit.

Eine meiner Kolleginnen hat mir exemplarisch die Ablenkungsmanöver beschrieben, die sie im Vorschulbereich benutzt. Solche Ablenkungsmanöver können dabei helfen, ein bestimmtes Verhalten nicht aus dem Ruder laufen zu lassen, indem man sich nicht auf das negative, sondern auf das positive Verhalten konzentriert:

»Ich merke schon, die meisten von euch wollen mir helfen, die Knete zu holen. Ihr erinnert euch ja, dass ich gesagt habe, ich bräuchte *einen* Helfer. Was machen wir denn da jetzt am besten?« Dann bedanke ich mich bei den Kindern, dass sie geduldig gewartet haben. Oder *bevor* ich das sage, könnte ich sagen: »Tom hat sich gemeldet und sitzt auch ruhig im Schneidersitz da. Tom, könntest du mir bitte helfen, die Knete zu holen?«

Ryan spielt mit einem Bleistift: »Ryan, darf ich mir mal dein Bild anschauen? Was möchtest du mir über dein Bild erzählen?«

Mary weint und fragt nach ihrer Mutter. »Mary, ich habe hier ein Mandala, das du ausmalen und deiner Mutter schenken kannst. Welche Farbe möchtest du denn für den Kreis ganz außen nehmen?«

Joshua läuft im Raum herum. »Joshua, wenn du die Rechenwürfel fertig gezählt hast, möchtest du dann an unserem großen Märchenbild weitermalen?«

Jeremias wirft das Tamburin in die Musikkiste, nachdem ich ihm erklärt habe, wie man es vorsichtig wegräumt.

»Jeremias, was hast du gerade gemacht?«

»Ich habe das Tamburin in die Kiste geschmissen.«

»Was solltest du machen? Zeig mir mal, wie du das machen solltest. Was meinst du, warum müssen wir damit vorsichtiger umgehen?«

Wenn der Schüler nicht sagen möchte, was er gemacht hat, erinnere ich ihn daran, *wie* man es richtig macht.

Konkret fragen

Der Lehrer stellt am besten konkrete, spezifische Fragen. Er benutzt also Fragewörter wie »Was?«, »Wann?«, »Wo?« oder »Wie?«, nicht »Warum?«. Ungünstig sind auch Aussagesätze, die zu Fragen umformuliert werden, und sei es durch ein angehängtes »oder?«.

Der Lehrer fragt also besser: »Was machst du?«, statt: »Machst du da Quatsch mit den Farben?«

»Was sollst du jetzt machen?«

»Wie lautet unsere Regel für ...?«

»Wie sollen wir ...?«

Solche Fragen weisen Schüler auf ihre konkreten Pflichten und Verantwortlichkeiten im Hier und Jetzt hin, statt die Gründe dafür zu erforschen, *warum* sie sich unangemessen verhalten.

Zu einem Zehntklässler, der herumhippelt und stört, könnte man als Lehrer also beispielsweise sagen: »Du musst deine Arbeit so machen, dass X und Y nicht darunter leiden. Wie willst du das angehen?«

Ich fragte eine Achtklässlerin, was sie gerade machte. Mir war aufgefallen, dass sie Mathe-Hausaufgaben machte, statt die Übungen zu bearbeiten, die ich den Schülern für die Einzelarbeitsphase gegeben hatte. Ich ging zu ihr.

»Jacinta (...), was machst du gerade?«

»Nichts ...«, sagte sie und verdeckte ihr Heft.

Ich gab ihr leise eine kurze Rückmeldung: »Mir sieht es eher danach aus, als würdest du deine Mathe-Hausaufgaben machen. Was sollst du hier in dieser Klasse machen?« (die direkte Frage). Sie antwortete: »Diese Ödung, äh, Entschuldigung, diese Übung hier auf dem Blatt.« Wir mussten beide grinsen. »Klingt, als wüsstest du, was du machen sollst.« Ich ging weiter und gab ihr so Vorlaufzeit. Ich kam später noch einmal vorbei, um einen Blick auf ihre Aufgaben zu werfen und sie in ihrer Arbeit zu bestärken.

Enge Wahlmöglichkeiten

Der Lehrer gibt dem Schüler eine begrenzte Zahl von Optionen, die sich alle innerhalb der Regeln bewegen: »iPods sind im Unterricht nicht erlaubt. Du kannst ihn in deinen Rucksack stecken oder bei mir vorn aufs Pult legen.«

Bedingte Wahlmöglichkeiten

Der Lehrer eröffnet Wahlmöglichkeiten innerhalb der bekannten Regeln und Abläufe: »Ja, ihr könnt an dem Bild weiterarbeiten, wenn ihr mit dem Eintrag in eurem Lerntagebuch fertig seid« (»wenn ... , dann ...«, »nachdem ... , dann ...«). Eine Wahlmöglichkeit wird also an eine Bedingung geknüpft: »Wir machen eine Toilettenpause, wenn ich mit diesem Teil der Stunde fertig bin.« Bedingte Wahlmöglichkeiten nehmen direkt oder indirekt auf die Regeln und auf die Rechte und Pflichten Bezug.

Bedingte Wahlmöglichkeiten und aufgeschobene Konsequenzen (S. 149 ff.)

Wie gesagt: »Bedingte« Wahlmöglichkeiten bedeuten keine völlig freie Wahl – sie bewegen sich innerhalb der bekannten Regeln, Rechte und Pflichten. Der Lehrer macht beispielsweise die Folgen von andauerndem störendem Verhalten klar, indem er dem

Schüler erlaubt, sich für die Konsequenz zu entscheiden: »Ihr könnt hier mit angemessener Lautstärke arbeiten – oder ich setze euch auseinander« (an die Adresse zweier besonders lauter Schüler).

»Du kannst den iPod [oder das Handy oder den Lippenstift oder die Zeitschrift] weglegen, oder wir müssen uns mal nach dem Unterricht zusammensetzen, um über dein Verhalten zu sprechen.« Dieses Beispiel geht davon aus, dass der Lehrer vorher den Schüler an die entsprechende Regel erinnert hat und ihm gegebenenfalls die enge Wahl gelassen hat, den iPod in seine Tasche oder aufs Lehrerpult zu legen.

Eine bedingte Wahlmöglichkeit darf keine Drohung vermitteln – oder den Eindruck, am Ende werde es Gewinner und Verlierer geben. Wir nennen die »aufgeschobene Konsequenz« und geben dem Schüler Vorlaufzeit. Das ist viel besser, als dem Schüler den iPod (das Handy, das Spielzeug) einfach wegzunehmen. Selbst wenn in der Schulordnung steht, dass der Lehrer den entsprechenden Gegenstand einzuziehen muss, reißen wir ihn dem Schüler nicht einfach aus der Hand – wir strecken unsere Hand aus und warten. Wenn der Schüler nicht kooperieren will, kennt er die aufgeschobene Konsequenz. Es ist dann seine Verantwortung – er hat sich dafür entschieden.

Es geht also überhaupt nicht darum, zu »gewinnen«, sondern vielmehr darum, als Lehrer seiner Verantwortung gerecht zu werden, indem man verlässlich *auf jeden Fall* die angekündigte Konsequenz wahr macht – ohne dass die Mitschüler das mitbekommen.

Abblocken, teilweise zustimmen, neu ansetzen

»Abblocken« ist eine Kommunikationsstrategie, bei der der Lehrer die Wortmeldung eines Schülers zurückweist, mit der dieser nur Zeit schinden will.

Ein Beispiel: Eine Lehrerin bittet zwei Schüler, nach vorn zu schauen und zuzuhören. Sie jammern: »Aber wir sind doch nicht die Einzigen, die hier schwatzen.« Die Lehrerin blockt ihr ausweichendes Jammern ab, indem sie ihnen die Innenseite ihrer geöffneten Hand entgegenstreckt und ihre Anweisung *wiederholt*. Damit sagt die Lehrerin *eigentlich*: »Mir ist egal, *warum* ihr geschwätzt habt und wer sonst noch schwätzt. Haltet euch an das, was ich gesagt habe: Schaut nach vorn und hört zu.« So führt die Lehrerin die Schüler wieder auf das zurück, worum es eigentlich geht, und bedient nicht ihr Folgeverhalten. Meistens ist es sinnvoll, den Schülern Vorlaufzeit (S. 101 f.) zu geben, nachdem man ihre Verschleppungstaktik abgeblockt hat, und dann mit dem Unterricht fortzufahren.

Es gibt Situationen, in denen Schüler jammern und klagen, beispielsweise im Vor-schulbereich, wenn Kinder zu erklären versuchen, wer wem das Spielzeug weggenommen hat. Der Lehrer blockt ab – freundlich, aber entschieden: »Michael (...), Troy (...). Stopp.« Er macht die beschriebene Geste. »Ich höre euch zu, wenn ihr in vernünftiger Lautstärke sprecht.« Es kann sinnvoll sein, auf ihre Gefühle einzugehen (»Ich weiß, du hast dich gerade ein bisschen geärgert«) und sich dann auf die eigentliche Frage

zu konzentrieren: »Wie lautet unsere Regel für ...?« oder »Wie können wir hier eine Lösung finden, die ...?«.

Teilweise zustimmen

Der Lehrer geht auf die Verschleppungstaktik oder das ausweichende Verhalten eines Schülers ein, indem er ihm *teilweise* zustimmt (sofern das situativ angemessen ist) und dann wieder auf die Regel oder Aufgabe verweist. Dieses Vorgehen bietet sich besonders bei Jugendlichen an.

Ein Beispiel: Der Lehrer erinnert einen Schüler, der Kaugummi kaut, an die entsprechende Regel. Der Schüler fordert ihn heraus, indem er antwortet: »Aber bei Mr Scroggin dürfen wir im Unterricht Kaugummi kauen!« (ein typischer Jammer-Konter).

Statt sich über diese Frage zu streiten, stimmt der Lehrer *teilweise* zu: »Das kann schon sein.« Dann wechselt er das Thema: »Bei uns in der Klasse ist die Regel klar: Der Mülleimer ist da drüben; danke« (indirekte Anweisung). Hier ist es oft empfehlenswert, dem Schüler ein wenig Vorlaufzeit zu geben (S. 102 f.).

Entschieden auftreten

Man kann unterschiedlich entschieden auftreten – was seinen Niederschlag in unserer Sprache und in unserer Stimme findet. Wenn wir *bestimmt* auftreten, machen wir dem Gegenüber unsere Rechte (oder die anderer) klar – entschieden, fest, nicht aggressiv: »So eine Ausdrucksweise ist hier nicht akzeptabel. Wir haben eine Regel zum Thema Respekt. Ich möchte, dass du dich daran hältst.« Fester, nicht aggressiver Augenkontakt, eine klare, ruhige Stimme und eine eindeutige, sachorientierte Sprache machen den Kern verschiedenen Auftretens aus. Wenn wir auf eine souveräne Art und Weise Ruhe ausstrahlen, machen wir es unserem Gegenüber leichter, selbst ruhiger zu werden – und auch den Mitschülern, die die Spannung natürlich mitbekommen.

»Ich kommentiere dein Äußeres (deine Kleidung, deine sexuelle Orientierung, ...) nicht – und ich erwarte, dass du das bei mir genauso hältst.«

Wenn der Schüler sagt: »Ich hab doch nur Spaß gemacht – verstehen Sie denn keinen Spaß?«, antwortet der Lehrer etwa: »Ich fand das überhaupt nicht spaßig. Und das hört *jetzt* auf.« Wenn der Schüler weitermacht, ist eine Auszeit angezeigt.

Sexistische oder rassistische Bemerkungen sollte man als Lehrer entschieden entgegenreten und dann den Schüler noch einmal zu einem Gespräch bitten: nach dem Unterricht unter vier Augen (also ohne die Mitschüler als Publikum). Es kann sinnvoll sein, einen Kollegen zu einem solchen Gespräch hinzuzubitten.

Das ist nicht einfach. Vielleicht denken wir: »Dieses A... könnte ich so vor die Wand klatschen!« Aber wir sind ja Profis. Entschiedenenes Auftreten erlaubt es uns, unsere Erwartungen und die Rechte anderer zu betonen, ohne dass wir uns auf einen bösen Streit

oder Schlagabtausch einlassen. Wenn der Schüler anfängt, zu diskutieren, müssen wir abblocken und uns und den Unterricht wieder auf das Wesentliche konzentrieren.

Anweisungen geben

Wenn wir Schülern eine Anweisung geben, sollten wir sie kurz halten. Stellen Sie Blickkontakt her: »Michael (...)!« Das erste Wort sollten Sie scharf und lauter sagen – um die Aufmerksamkeit des Schülers zu bekommen. »Michael (...)!« – senken Sie die Stimme, sobald Sie Blickkontakt hergestellt haben, und geben Sie Ihre Anweisung mit fester und entschiedener Stimme: »Komm *jetzt* vom Tisch runter.«

Wenn Sie Zeuge werden, wie Schüler sich im Gang und auf dem Schulhof prügeln, und Sie die Namen der Schüler nicht kennen, benutzen Sie laut das universelle »He (...)! He (...)!« – und sagen dann mit fester und entschiedener Stimme: »Geht *jetzt* auseinander.« Benutzen Sie Gesten, um zu zeigen, dass die Schüler voneinander ablassen sollen. Schicken Sie das Publikum (die Mitschüler) weg, und lassen Sie *sofort* einen anderen Lehrer holen. In solchen Situationen, in denen es darum geht, ein bestimmtes Verhalten sofort zu unterbinden, geben Sie am besten *Anweisungen*.

Wir müssen auch einen Plan B für den Fall haben, dass ein Schüler sich in einer solchen Situation zu gehorchen weigert. Dazu gehört eine schulweite Auszeit-Regelung (zu der auch die Unterstützung durch andere Lehrer gehört), die Lehrer in einer Krisensituation überall in der Schule von *jetzt* auf gleich anwenden können (S. 145 ff.).

Fazit

Natürlich können wir nicht jede Eventualität abdecken. Die geschilderten Grundprinzipien sind der Rahmen für unser Kommunikations- und Beziehungsverhalten in Unterricht und Classroom Management. Die genannten Beispiele enthalten Vorschläge für unsere Reaktion in Situationen, mit denen wir uns in unserem Classroom Management immer wieder konfrontiert sehen. Die vorgeschlagenen Formulierungen sind Anhaltspunkte, um das Rad nicht immer wieder neu erfinden zu müssen – und helfen so, zunächst minimal-invasiv aufzutreten.



Übrigens

Es ist wichtig, beim Classroom Management seinen eigenen Stil und seine eigene Stimme zu finden. Wir werden nur dann in unserem Classroom Management erfolgreich sein, wenn wir darauf achten, wie wir kommunizieren und wie wir uns ausdrücken – verbal und nonverbal. Die hier vorgestellten Formulierungen sind in Theorie und Praxis psychologisch fundiert mit Blick auf die Verwendung in Lehr-Lern-Situationen. Sie können sie als Ausgangspunkt nehmen, um Ihre eigene Stimme als Lehrer zu finden und zu kräftigen.

Classroom Management außerhalb des Klassenzimmers

Meine nächste Klasse ist die 8d. Noch stehen alle im Gang. Einige haben Baseballmützen auf, einige tragen Sonnenbrillen, ein paar essen noch, zwei Schüler weiter hinten haben Handys in der Hand, zwei hören Musik auf Ihrem iPod, zwei Jungen beweisen sich testosteronsatt ihre Freundschaft, indem sie sich ein bisschen prügeln.

Ich habe mit Lehrern zusammengearbeitet, die diese Unruhe auf dem Gang nicht bewusst angehen. Sie schließen die Tür zum Fachraum auf, ohne dass sie den Unterschied zwischen der Kultur draußen (Schulhof) und drinnen (Lehren und Lernen) deutlich machen würden. Einige Lehrer grüßen noch nicht einmal die Schüler, die vor einem Klassenzimmer warten. Es gibt gute Gründe dafür, die Schüler schon auf dem Gang zur Ruhe kommen zu lassen und sie sich altersangemessen aufstellen zu lassen (Seite 57 f.): Wenn der Lehrer die Schüler außerhalb des Klassenzimmers zur Ruhe kommen lässt, signalisiert er, dass jetzt eine Veränderung ansteht: von Geschwindigkeit, Ort und erwünschtem Verhalten.

Ich habe gute Erfahrungen damit gemacht, Kappen, iPods und Testosteron-Prügeleien kurz anzusprechen, *bevor* ich die Schüler ins Klassenzimmer bitte. Ich lasse meinen Blick über alle Schüler wandern und sage dann etwas wie: »So, kommt jetzt mal alle zur Ruhe (...). Danke. Guten Morgen zusammen. Bevor wir jetzt reingehen (...): Einige von euch haben noch ihre Kappen auf: Ben (...), Lucas (...), Marcus (...).« Diese kurze *Beschreibung* der Wirklichkeit reicht oft, um das Thema »Mützen ab!« anzusprechen – ohne die Schüler direkt zu bitten. Manchmal reicht ein nonverbales Signal (Hand an den gedachten Mützenschirm legen und wieder entfernen), damit die Schüler ihre Kopfbedeckung abnehmen.

»Hinten sehe ich noch Handys (...). Denkt daran, wir wollen gleich zusammen lernen ...« Ich gebe den Schülern, die noch iPod hören, ein nonverbales Signal und füge hinzu: »Wir gehen jetzt zusammen in die Klasse. Denkt an die Regel zum Thema iPods. Danke.« Ich lasse noch einmal meinen Blick über die Gruppe schweifen und sage dann: »Okay Leute, sieht so aus, als wären wir so weit. Wenn wir reingehen, denkt daran ...«

Das dauert überhaupt nicht lang und hat sich vor allem in der Startphase mit einer neuen Klasse bewährt.

Es kann auch sinnvoll sein, am ersten Tag (und in den nächsten paar Stunden) unsere Erwartungen daran, wie die Klasse zur Ruhe kommen soll, klar zu benennen. Ganz kleine Schüler frage ich häufig: »Was müssen wir machen, wenn wir in die Klasse gehen?«, und fülle dann nach Bedarf ihre Gedächtnislücken (zum Thema Kappen, Wasserflaschen, Taschen usw.).

Die Schüler schon im Korridor zur Ruhe kommen zu lassen dauert nicht lange, sendet aber wichtige Signale über Ihre Erwartungen an das Verhalten *im* Klassenzimmer. Mit der Zeit sollte das »Runterkommen« im Gang für die Schüler so zur Routine wer-

den, dass es reicht, wenn sich alle im Gang kurz aufstellen, bevor sie ins Klassenzimmer gehen.

Es lohnt sich immer, Kollegen zu fragen, wie sie ihre Klassen vor dem Betreten des entsprechenden Fachraums zur Ruhe kommen lassen: was sie tun und was sie sagen – und warum.

Die ersten drei Minuten

In jeder Unterrichtsstunde sind die ersten drei Minuten entscheidend. Der Lehrer muss die Aufmerksamkeit der Schüler bekommen und behalten – und auf die Inhalte seines Unterrichts lenken.

Natürlich muss der Lehrer den Schülern einen Moment Zeit geben, um sich hinzusetzen. Dabei muss er vermitteln, dass er gezielt darauf wartet, dass alle Platz nehmen und bereit sind, mit dem Unterricht zu beginnen.

Sie sollten jeder neuen Klasse in der Kennenlernphase kurz Ihre Erwartungen mit Blick auf das Betreten des Klassenzimmers und das Zur-Ruhe-Kommen *im* Klassenzimmer erläutern. Was genau »Zur Ruhe kommen« bedeutet, hängt natürlich vom Alter der Schüler und vom Fach ab. Wenn Sie Darstellendes Spiel unterrichten, gehört vielleicht dazu, dass sich alle die Schuhe ausziehen, sie an die Wand stellen und sich in einem Halbkreis hinsetzen; beim Informatikunterricht bedeutet es vielleicht, dass alle einen Arbeitsplatz finden und ihren Stuhl so drehen, dass sie zunächst einmal bequem nach vorn schauen können, und einfach entspannt abwarten, ohne gleich den Computer anzuschalten. Entscheidend ist, dass Sie einen praktikablen Ablauf haben, der es 25 bis 30 Schülern erlaubt, zur Ruhe zu kommen und sich auf den Unterricht einzustellen – was in den ersten drei Minuten bedeutet: »Augen und Ohren nach vorn, danke.«

Es lohnt sich, vorab zu überlegen, was Sie zum Einstieg sagen wollen – vor allem bei unruhigen Klassen. Es kann sogar sinnvoll sein, sich auch um so grundlegende Dinge zu kümmern wie darum, dass die Klassenzimmertür offen bleibt, während die Schüler hereinkommen (bitten Sie einen Schüler, sie aufzuhalten). Reden Sie nur kurz mit den Schülern, wenn sie das Klassenzimmer betreten. Eine kurze, positive Begrüßung in dem Moment, wenn die Schüler zur Tür hereinkommen, ist genau richtig. Wenn ein Schüler plaudern oder mit Ihnen »mal was besprechen« will, versichern Sie ihm kurz, dass Sie sich dafür später Zeit nehmen werden – das reicht.

- Gehen Sie dann nach vorn, und geben Sie – erst mit einer Geste, dann verbal – das Signal, dass die Klasse jetzt zur Ruhe kommen soll. Dafür ist unsere Fähigkeit entscheidend, selbst Ruhe auszustrahlen.
- Vermeiden Sie Fragen wie »Könntet ihr jetzt bitte ruhig sein und zuhören?« – Sie äußern keine Bitte, die man erfüllen kann oder auch nicht.

- Verwenden Sie Begriffe, die sich direkt auf das erwünschte Verhalten beziehen: »Kommt jetzt bitte zur Ruhe ... Schaut nach vorn ... Hört zu ... Danke.«
- Sprechen Sie störendes Verhalten (akrobatische Übungen auf dem Stuhl, Privatgespräche, Jonglage mit Mäppchen oder Wasserflasche) kurz an, während Sie das Signal für »Zur-Ruhe-Kommen« geben. Es reicht, wenn diese Ermahnungen das störende Verhalten kurz beschreiben.
- Wenden Sie sich wieder der ganzen Klasse zu: »So, kommt jetzt zur Ruhe ... Alle herhören ...«
- Erst wenn alle zur Ruhe gekommen sind, begrüßen Sie die Klasse und beginnen mit dem Unterricht.

Bei älteren Grundschulern und in der Sekundarstufe I bis etwa zur achten Klasse kann es sinnvoll sein, eine angemessene »Zielzeit« festzulegen, innerhalb derer die Schüler die Klasse betreten, sich an ihrem Platz einrichten, zur Ruhe kommen und alle nötigen Unterrichtsmaterialien bereitlegen. Eine solche angemessene »Zielzeit« könnte ein bis zwei Minuten betragen. Diese Zeitvorgabe wird ausdrücklich als Ziel der ganzen Klasse formuliert. Verfolgen Sie in den ersten fünf oder sechs Stunden, wie lange die Schüler brauchen, und unterstützen Sie sie dabei, diese Vorgabe zu erreichen (Pearce 1997).

In einigen Fächern kann »Aufmerksamkeit« am Anfang einer Stunde bedeuten, dass die Schüler sofort selbst tätig werden, zum Beispiel im Sportunterricht, wo die Schüler sich umziehen, leise in die Turnhalle kommen und sich fünf Minuten warmlaufen. Manche Lehrer verlangen von ihren Schülern noch, dass sie am Anfang der Stunde ruhig hinter ihrem Stuhl stehen, bis der Lehrer die Stunde eröffnet hat. Wenn der Lehrer das freundlich und positiv macht, kann selbst so etwas ein sinnvolles Signal sein.

Es gibt eine große Bandbreite nonverbaler Signale, um am Anfang einer Stunde die Aufmerksamkeit der ganzen Klasse zu bekommen (vgl. S. 61). Diese nonverbalen Signale sollten immer verbal erklärt werden, wenn Sie sie zum ersten Mal benutzen.

Auf einen Blick: Classroom Management beim Stundeneinstieg

- Lassen Sie Ihren Blick durch die Klasse wandern (halten Sie nicht zu lange Augenkontakt mit einzelnen Schülern oder einer kleinen Gruppe von Schülern).
- Halten Sie Ihre Anweisungen kurz.
- Benutzen Sie nach Möglichkeit positive Formulierungen.
- Konzentrieren Sie sich auf das konkrete Fehlverhalten oder die entsprechende Regel.
- Lassen Sie sich nicht auf Wortgefechte mit Schülern ein. Blocken Sie verbal ab oder signalisieren Sie teilweise Zustimmung, und konzentrieren Sie sich dann wieder auf die entsprechende Regel oder den Unterricht.
- Ignorieren Sie bewusst nonverbales Folgeverhalten, wo immer es geht. Wenn auch das Folgeverhalten störend für den Ablauf des Unterrichts ist, sprechen Sie dieses Verhalten kurz an, und lenken Sie dann den Fokus wieder auf das erwartete Verhalten bzw. die entsprechende Regel.

Umgang mit störendem Verhalten im Plenumsunterricht

Die typischen Unterrichtsstörungen im Plenumsunterricht können ganz unterschiedliche Formen annehmen: von Störungen durch Schüler, die sich auf dem Fußboden wälzen oder sich unter dem Tisch verstecken (das hoffentlich nur bei Vorschülern – obwohl ich auch schon mal einen Siebtklässler hatte, der sich im Schrank versteckte!), bis hin zu den nervigen, immer wieder aufflammenden Privatgesprächen, während der Lehrer vorn versucht, die ganze Klasse anzusprechen und zu unterrichten.

Zu den häufigsten Störungen im Plenumsunterricht gehören: reden, während der Lehrer spricht; andere Schüler quer durchs Klassenzimmer ansprechen; in die Klasse rufen, statt sich zu melden; zu spät kommen; mit den Stühlen wippen oder auf andere Art und Weise herumzappeln; mit Büchern/Hefen/Stiften herumspielen; herumkaspern/den Klassencdown geben, um Aufmerksamkeit zu bekommen. Die Schüler werden die meisten dieser Verhaltensweisen in der »Kennenlernphase« mit einem neuen Lehrer zeigen, um ihre Beziehungen untereinander und zum Lehrer auszuweisen.

Wenn Sie Classroom Management im Plenumsunterricht betreiben, ist es wichtig, sich genau klarzumachen, was Sie tun und sagen, damit Sie die kooperativen Schüler nicht verlieren: Alles, was Sie tun oder sagen, hat Auswirkungen über den Schüler/die Schülergruppe, die wir direkt ansprechen, hinaus: Ihr Publikum ist in solchen Situationen die ganze Klasse.

Wenn wir sehr konfrontativ auftreten, schaffen wir eine Atmosphäre – oft förmlich mit Händen zu greifen –, in der die Motivation und Kooperation aller Schüler leiden, nicht nur die des Schülers, den wir gerade angesprochen haben. Es gibt bestimmte Situationen, in denen es durchaus angebracht ist, Frustration und Ärger kurz und eindeutig zu kommunizieren. Fast immer aber ist es beim Umgang mit den oben beschriebenen störenden Verhaltensweisen wichtig, auf eine respektvolle Art und Weise positiv zu bleiben. Positiv und souverän aufzutreten und gleichzeitig sehr bestimmt zu sein – das ist überhaupt kein Widerspruch.

Einige Schüler führen Privatgespräche, während die Lehrerin vorn signalisiert, dass sie die Aufmerksamkeit aller braucht, um mit dem Unterricht beginnen zu können. Sie steht entspannt (nicht schlüffig) da und lässt ihren Blick durch den Raum wandern. Sie beschreibt kurz das Verhalten der störenden Schüler:

»Hinter reden einige Schüler miteinander, während ich versuche, hier zu unterrichten (...).«
 Manchmal reicht die Beschreibung der Wirklichkeit – sie funktioniert dann als indirekte Anweisung (S. 85). Manchmal müssen wir eine konkrete Anweisung geben, wie: »Nach vorn schauen und zuhören, danke.« Die Lehrerin gibt dann den Schülern Vorlaufzeit (S. 101 f.) und wendet sich wieder den Unterrichtsinhalten zu.

Es ist (in diesem Kontext) besser, »danke« statt »bitte« zu sagen. »Danke« transportiert eine Erwartung, »bitte« eben eine Bitte.

Wenn die Beschreibung des störenden Verhaltens und die entsprechende Aufforderung sich an einen bestimmten Schüler (oder eine kleinere Gruppe von Schülern)

richten, ist es wichtig, zunächst den Namen des Schülers/der Schüler zu nennen: »Dean (...), du spielst mit den Vorhängen rum« (Beschreibung des Schülerverhaltens). »Nach vorn schauen und zuhören, danke.« Das erwünschte Verhalten wird so ganz konkret genannt. Wenn die Beschreibung plus Aufforderung sich an eine größere Schülergruppe richtet, können Sie eine Formulierung verwenden wie: »Eine Reihe von Schülern ruft einfach in die Klasse rein« (und dann eine Anweisung geben wie »Denk an unsere Regeln für Diskussionen und Fragen«). Wenn Sie die Schüler so ansprechen, zeigen Sie, dass nicht alle Schüler gemeint sind.

Denken Sie immer daran, sich auf das erwartete Verhalten zu konzentrieren, kurz und möglichst positiv (vgl. S. 85 f.): »Dean (...), du ruft gerade einfach in die Klasse [Beschreibung]. Aufzeigen und warten, danke [Aufforderung]«, ist besser als: »Nicht reinrufen!«, oder: »Warum ruft du in die Klasse?«

Zuspätkommen

Ein Schüler kommt zu spät in den Unterricht, der schon seit fünf Minuten läuft. Wenn dann der Lehrer fragt: »Warum kommst du zu spät?«, klingt das schnell so (besonders, wenn der Lehrer frustriert ist), als ob der Lehrer den Schüler »verhört« – obwohl der Lehrer vielleicht wirklich nur den Grund erfahren will. Aber ist es in diesem Moment überhaupt wichtig, *warum* der Schüler zu spät ist? Wenn man das gleich an der Tür zu ergründen sucht, bestärkt man (einige) Schüler nur darin, sich vor ihren Mitschülern zu produzieren – oder sogar Machtspielchen zu starten.

Lehrer: Warum kommst du zu spät?

Schüler: Man kann ja wohl mal zu spät kommen! [Wenn der Tonfall des Schülers motzig, gereizt oder feindselig ist, kann sich schnell eine Situation entwickeln, in der der Schüler glaubt, eine Show für seine Mitschüler abzuleihen zu müssen.]

Lehrer: Wie redest du überhaupt mit mir?

Schüler: Jaja. Ich bin nur ein bisschen zu spät, da müssen Sie jetzt nicht so einen Aufstand machen. Die Mädchen kommen auch manchmal zu spät, da machen Sie doch auch keinen Aufstand, oder?

Lehrer: [Seine Stimme wird immer lauter.] So kannst du nicht mit mir reden!

Schüler: Sie machen hier einen Riesenaufstand, weil ich ein paar Minuten zu spät gekommen bin. Mein Gott!

Lehrer: Du setzt dich jetzt sofort da drüben hin! [Der Lehrer fährt seinen Zeigefinger aus und weist auf ein paar Stühle, die noch leer sind. Der Schüler will dort nicht sitzen. Er will an seinen normalen Platz, aber der ist schon besetzt.]

Schüler: Nee, da setz ich mich nicht hin. Ich will dahinten bei Nathan und Travis sitzen ...

Lehrer: Hör zu: Mir ist total egal, wo du sitzen willst. Ich hab gesagt, setz dich dahin!

Schüler: Nö. Seh ich gar nicht ein. [Er verschränkt motzig die Arme vor der Brust und wendet den Blick ab. Sein Publikum genießt das Spektakel.]

Lehrer: Okay! Raus – los, raus! Wenn du glaubst, du müsstest nicht pünktlich zum Unterricht kommen, kannst du das ja mit dem Direktor diskutieren! Melde dich bei Mr Brown!

Schüler: Ich geh sowieso. Dieser Kurs ist doch total sch... [Er dreht sich um und läuft aus dem Klassenzimmer.]

Natürlich müssen wir das Zuspätkommen des Schülers ansprechen, aber es ist unnötig, das *so lange* und *vor seinen Mitschülern* und *während des Unterrichts* zu tun. Manche Lehrer arbeiten sich am Folgeverhalten des Schülers (Tonfall und Reaktionen des Schülers) ab – keine gute Idee.

Wenn Schüler zu spät kommen, ist es *immer* sinnvoll, sie kurz und freundlich willkommen zu heißen – vor allem in den ersten Stunden mit einer neuen Klasse. Wir wissen ja zunächst nicht, ob ein Schüler zu spät kommt, weil er faul ist oder weil er schlecht organisiert ist oder weil ihm nichts am Unterricht liegt – oder weil es Probleme zu Hause gibt (manchmal der Grund, wenn Schüler immer zur ersten Stunde zu spät kommen).

Im folgenden Beispiel kommt der Schüler auch fünf Minuten zu spät – aber: andere Klasse, anderer Lehrer.

Lehrer: [Wendet sich kurz an die Klasse:] Entschuldigt mich bitte kurz. [Begrüßt den Schüler an der Tür:] Hallo (...). Tony, richtig? [Der Lehrer ist noch dabei, die Namen zu lernen. Er streckt seine Hand aus, um Tony die Hand zu schütteln. Tony runzelt die Stirn, schaut zögerlich – diese Reaktion hatte er nicht erwartet. Der Lehrer benennt Tonys Verspätung kurz – ruhig und freundlich:] Du bist zu spät. Da vorn ist noch ein Platz frei – neben Carlos. [Der Lehrer sagt Tony nicht, dass er sich dorthin setzen soll. Er beschreibt einfach das Offensichtliche. Er konzentriert sich auf das, was im Moment am wichtigsten ist: dass der Schüler sich hinsetzt und er mit seinem Unterricht fortfahren kann.]

Schüler: Aber das ist nicht mein Platz. Ich sitze hinten bei ... [Der Schüler fühlt sich bei diesem Lehrer nicht so angegriffen und trotzt daher kaum, aber er verschleppt dennoch den Wiedereinstieg in den Unterricht.]

Lehrer: Die Plätze sind schon besetzt. Tony ... [Er könnte hinzufügen: »Wenn du pünktlich gewesen wärest, hättest du deinen normalen Platz gehabt!« Er widersteht dieser Versuchung.]

Wir können später sehen, wie wir noch die Plätze tauschen können. [Der Lehrer eröffnet sich so eine weitere Option und baut gleichzeitig noch vorhandene Spannung ab. Nun wendet der Lehrer den Blick von Tony ab und wieder der Klasse zu:] Wie gesagt, ... [Der Lehrer macht mit seinem Unterricht weiter, als würde er ganz selbstverständlich davon ausgehen, dass Tony sich dorthin setzt, wo es ihm der Lehrer indirekt bedeutet hat. Das macht er auch – er stolziert auf eine etwas übertriebene Art und Weise zu seinem Platz und lässt sich auf den Stuhl plumpsen. Der Lehrer ignoriert dieses Folgeverhalten bewusst – und konzentriert sich auf den Unterricht, damit sich auch die Klasse auf den Unterricht konzentrieren kann.]

Wenn sich der Schüler schlicht weigert, sich dorthin zu setzen, wo der Lehrer es ihm gezeigt hat, müssen wir die Konsequenzen aufzeigen – kurz und eindeutig: »Wenn du da nicht sitzen möchtest, muss ich dich bitten, die Klasse zu verlassen und stattdessen ...«

Der Lehrer spricht Tony nach dem Ende der Stunde noch einmal kurz auf sein Zuspätkommen an. Wenn der Schüler immer wieder zu spät kommt (dreimal kurz hintereinander), geht der Fachlehrer auf den Klassenlehrer zu, um herauszufinden, ob es dasselbe Problem auch bei anderen Lehrern gibt.

Auf einen Blick: Wenn ein Schüler zu spät kommt

- Begrüßen Sie den Schüler.
- Benennen Sie (kurz) das Zuspätkommen.
- Fordern Sie den Schüler (indirekt, wenn angebracht) auf, Platz zu nehmen.
- Geben Sie dem Schüler Vorlaufzeit (S. 101 f.).
- Fahren Sie mit dem Unterricht fort.

Nonverbale Signale

Vielen störenden Verhaltensweisen kann man mit nonverbalen Signalen begegnen – oft reicht das schon, um das entsprechende Verhalten abzustellen.

Zwei Schüler wackeln mit ihren Stühlen, als der Unterricht beginnt. Die Lehrerin hält kurz inne und verwendet die Namen der Schüler als verbales Signal: »David und Liam (...)« Die beiden schauen sie an. Nun verwendet sie ein nonverbales Signal: Sie streckt den Daumen und drei weitere Finger nach unten und zeigt so einen Stuhl, dessen vier Beine allesamt auf dem Fußboden stehen. Als die Lehrerin am Anfang des Schuljahres dieses Signal in der Klasse einführt, erläuterte sie es auch verbal, damit alle Schüler mit diesem Signal sicher die Vorstellung von »Stuhlbeinen auf dem Fußboden« verbanden.

Nonverbale Signale helfen dem Lehrer, weil er so das erwünschte Verhalten nicht jedes Mal ansprechen muss. Das ist besonders im Vorschulbereich sinnvoll. Beispiele für typische Signale:

- Der Lehrer hebt eine Hand und hält sich die andere vor den Mund, um so zu signalisieren: »Melden, ohne reinzurufen.« Manchmal kann der Lehrer Reinrufen bewusst ignorieren, wenn er sich damit wohlfühlt, aber ein nonverbales Signal an den entsprechenden Schüler kann als kurze Erinnerung fungieren, ohne den Ablauf des Unterrichts groß zu stören.
- Der Lehrer umfasst eine Hand mit der anderen und zieht sie zu sich hin, um so zu signalisieren: »Hände und Füße bei sich behalten!« Das ist ein wichtiges Signal bei einer Gruppe unruhiger Vorschüler.
- Der Lehrer berührt mit dem Zeigefinger erst ein Auge, dann ein Ohr und zeigt dann nach vorn: »Augen und Ohren bitte hier.«
- Der Lehrer hält Daumen und Zeigefinger nah beieinander hoch und signalisiert so: »Leiser: Vier-Augen-Stimme benutzen.« Das funktioniert gut als Erinnerung, wenn

der Lehrer sich außerhalb des Plenumsunterrichts im Raum bewegt: Er kann so Schülern in der Nähe, die zu laut sind, ein Signal geben, *während* er mit anderen Schülern arbeitet. Ich habe dieses Signal in der Sekundarstufe immer wieder benutzt.

- Ein anderes, ähnliches Signal, das ich schon seit Jahren benutze, sind der Daumen und zwei Finger, die in der Luft an einem Lautstärkereger drehen (altmodische Technologie, ich weiß).

Wie bei jeder Strategie für erfolgreiches Classroom Management ist es wichtig, entspannt aufzutreten. Wenn Sie eines der oben beschriebenen Signale verwenden und dabei Ihre Hand ruckartig Richtung Schüler bewegen, wenn Sie dabei böse dreinschauen oder einfach nur seufzen, wird niemand Ihr nonverbales Signal als eine einfache Erinnerung auffassen.

Wenn Sie ein nonverbales Signal einführen, ist es wichtig, dass Sie Geste und verbale Erinnerung/Aufforderung zusammen benutzen.

Augenkontakt

Augenkontakt kann Aufmerksamkeit herstellen, Interesse signalisieren oder zeigen, dass Sie etwas von demjenigen wollen, den Sie anschauen. Aber wenn Sie einen Schüler einfach nur anstarren, ist das wahrscheinlich nicht eindeutig – dann müssen Sie manchmal gleichzeitig eine verbale Anweisung geben. Wenn Sie jemanden zu lang anstarren, nehmen manche männlichen Schüler das als Feindseligkeit oder Bedrohung wahr. Dodge (1981 und 1985) hat untersucht, wie aggressive Kinder ihre Umgebung wahrnehmen. Das Ergebnis: Aggressive Jungen nehmen Signale in ihrer Umgebung sehr selektiv wahr. Sehr aggressive Jungen vermuten eher, dass ihr Gegenüber aggressive Absichten verfolgt.

Wir können diesen Eindruck vermeiden, indem wir auf körperliche Nähe/Distanz achten, Augenkontakt um eine kurze verbale Aufforderung/Erinnerung ergänzen, unnötig langen Augenkontakt vermeiden, Schülern Vorlaufzeit geben und durch unsere Sprache den Eindruck vermeiden, es gäbe in einer Situation Gewinner und Verlierer (bedingte/enge Wahlmöglichkeiten bieten, vgl. S. 88).

Denken Sie daran, dass bestimmte nonverbale Signale in anderen Kulturen nicht so funktionieren, wie Sie es wahrscheinlich gewohnt sind. Es ist wichtig, das im Hinterkopf zu halten, wenn Sie Schüler mit Migrationshintergrund unterrichten. In einigen Kulturen, vor allem in Südostasien, sendet beispielsweise längerer Augenkontakt ein anderes Signal als im Westen: Wer Augenkontakt erzwingt, kann sein Gegenüber sehr beschämen. Unabhängig vom kulturellen Hintergrund Ihrer Schüler ist es immer wichtig, Ruhe auszustrahlen, in Stimmlage und Körpersprache (vgl. das Beispiel auf S. 97).

Schülerverhalten bewusst ignorieren

Schülerverhalten bewusst zu ignorieren ist nicht leicht. Es ist die taktisch bedingte Entscheidung, auf bestimmte Verhaltensweisen von Schülern nicht einzugehen: auf Schmollen, Seufzen, Augenrollen, den »Leiden-Jesu«-Blick, die spöttisch hochgezogenen Mundwinkel und das Stirnrunzeln, wenn Sie Ihre Schüler auffordern, etwas wirklich Schwieriges zu tun; zurück auf ihren Platz zu gehen, aufzuzeigen, ohne in die Klasse zu rufen, nicht mit dem Nachbarn zu reden, während Sie der ganzen Klasse etwas erklären ...

Wenn Sie Schülerverhalten bewusst ignorieren, kommunizieren Sie damit auch nonverbal – und zwar nicht nur mit dem Schüler, dessen Verhalten Sie bewusst ignorieren. Sie zeigen so, dass Sie in diesem Moment das eigentlich Wichtige im Blick haben und nicht Folgeverhalten bedienen wollen.

Natürlich sollten wir nicht Schülerverhalten ignorieren, von dem die Schüler wissen, dass es nicht ignoriert werden sollte: wiederholtes und lautes Reinrufen oder jede andere Art von Störung, die das Recht des Lehrers zu unterrichten einschränkt, unflätige Wortwahl, aggressives Verhalten, Verhalten, das den Schüler selbst oder andere gefährdet. Die 70 Prozent kooperativen Schüler kennen den Unterschied; sie wissen, wenn der Lehrer Schülerverhalten *bewusst* ignoriert.

Bei einer Diskussion beispielsweise kann es sehr wirkungsvoll sein, bewusst die Schüler zu ignorieren, die ein paarmal in die Klasse rufen. Der Lehrer zeigt so, dass er Schüler dann beachtet, wenn sie aufzeigen, ohne reinzurufen oder mit den Fingern zu schnipsen. Natürlich muss der Lehrer das so machen, dass er nicht angespannt und unsicher oder überheblich wirkt. Sonst wird sein taktisches Ignorieren zu Verwirrung oder sogar Verstimmung bei den anderen Schülern führen.

Bewusst ignorieren – mit Ansage

Eine häufig gewählte Abwandlung: Bevor Sie ein Schülerverhalten bewusst ignorieren, erinnern Sie an die entsprechende Regel: Wenn also ein Schüler einfach in die Klasse ruft, nennen Sie noch einmal die Regel und wenden sich dann wieder dem Unterricht zu. Falls der Schüler dann noch einmal in die Klasse ruft, ignorieren Sie das bewusst. Weil Sie ihn (und den Rest der Klasse) vorher noch einmal an die Regel erinnert haben, ist jetzt klar, warum Sie den Schüler bewusst ignorieren.

3. Klasse, Einzelarbeit. Die Lehrerin bewegt sich von Tisch zu Tisch, erläutert, ermutigt, hilft. Bilal ruft einmal quer durch das Klassenzimmer nach der Lehrerin. Er zeigt auf – und glaubt, solange er aufzeigt, verhalte er sich regelkonform, selbst wenn er in die Klasse ruft oder mit den Fingern schnipst. Aus der Ferne gibt die Lehrerin ihm eine bedingte Wahlmöglichkeit (vgl. S. 88) und ignoriert dann bewusst, dass er wiederholt in die Klasse ruft: »Bilal (...), wenn du aufzeigst, ohne reinzurufen, komme ich und helfe dir.« Das bewusste Ignorieren ist jetzt entsprechend gerahmt (»wenn ..., dann ...«).

Ein anderes Beispiel:

Eine überbesorgte und ängstliche Mutter bringt am ersten Tag ihr Kind in die Vorschule. Das Kind weint, hält sich an der Mutter fest und bettelt, dass die Mutter nicht geht. Die Mutter versichert dem Kind immer wieder: »Ich hab dich lieb, mein Schatz. Ich komm doch wieder, wirklich. Versprochen ... Komm doch ... Ja, ich hab dich lieb.« Das Kind weint wirklich und hat vielleicht Angst (obwohl einige Kinder lernen, dann zu weinen, wenn sie Aufmerksamkeit wollen). Die Mutter will natürlich ihr Kind beruhigen, aber sie verstärkt am Ende nur Verhaltensweisen des Kindes, mit denen es ihre Aufmerksamkeit erregen will. Das Ergebnis ist dann der 45-Minuten-Abschied.

Die meisten Lehrer versichern der Mutter in einer solchen Situation leise, dass das Kind sich beruhigen wird, wenn die Mutter erst einmal gegangen ist und ihm zum Abschied noch einmal mit einem souveränen Lächeln die Botschaft »Alles wird gut« vermittelt hat. Der Lehrer wird das Kind in den Arm nehmen und ihm genau diese Sicherheit vermitteln, dann sein Weinen bewusst ignorieren und die Aufmerksamkeit des Kindes, bestimmt und sehr freundlich, auf andere Dinge lenken, ohne die Verhaltensweisen zu bedienen, mit denen es nur Aufmerksamkeit erregen will. Der Lehrer wird das Kind außerdem ablenken, indem er es mit einem anderen Kind zusammenbringt, das mehr Selbstvertrauen hat.

In diesem Beispiel bedeutet bewusstes Ignorieren: selektive Aufmerksamkeit des Lehrers, Sicherheit geben, die Aufmerksamkeit des Kindes auf andere Dinge lenken.

Vorlaufzeit

Ich machte mit einem Kollegen Team Teaching in einer 10. Klasse. Bei der Einzelarbeit fiel mir ein Schüler auf, der ein geöffnetes Buch auf seinem Pult liegen hatte, das nicht nach Schulbuch aussah. Ich ging zu ihm hin.

»Du bist Damon, stimmt's?« Es war meine erste Stunde in dieser Klasse, und ich war noch dabei, die Namen zu lernen. Ich fügte hinzu: »Guten Morgen.«

Er schaute hoch, ohne zu versuchen, das Buch zu schließen: »Genau, Damon.«

»Ich habe gesehen, dass du da ein Buch liegen hast. Worum geht's denn da?«

»Es handelt von einem Serienmörder«, sagte er und schaute grinsend hoch.

»Hoffen wir mal, dass er es nicht auf Lehrer abgesehen hat«, sagte ich und meinte das auch so. Auch eine solche kurze Unterhaltung ist eine Form der »Einleitung«, um die Aufmerksamkeit des Schülers dann wieder auf seine Aufgabe zu lenken. Mir schien es am besten, mich in diesem Moment auf diese Aufgabe zu konzentrieren.

»Wie läuft's denn mit der Arbeit hier?«

»Langweilig.«

»Es kann schon sein, dass das langweilig ist, Damon, aber das ist heute unsere Arbeit. Weißt du, was du machen sollst?«

»Ja, so ziemlich.«

»Wie kann ich dir denn helfen?«

Ich zeigte auf die Tafel und erläuterte noch einmal kurz die Aufgabe. Dann sagte ich: »Übrigens: dein Buch. Ich möchte, dass du es in deine Schultasche steckst – oder du kannst es bis

zum Gong bei mir auf den Tisch legen.« Das war der kurze Disziplinteil unseres Gesprächs. Er grinste zurück. Ich sagte noch: »Ich komme nachher noch mal vorbei und schaue, wie's mit der Arbeit läuft, Damon.«

Ich ging weg – das gab Damon etwas Vorlaufzeit und signalisierte ihm, dass er sich jetzt wieder seiner Arbeit zuwenden musste. Bei älteren Schülern eskaliert eine solche Situation schnell, wenn man Dinge, die im Unterricht nichts zu suchen haben, einfach an sich nimmt, oder, schlimmer noch, dem Schüler aus der Hand reißt. Auch wenn Sie einem Schüler wie in diesem Beispiel eine enge Wahlmöglichkeit geben (vgl. S. 88), aber dann weiter vor ihm stehen und warten, bis er den entsprechenden Gegenstand weggeräumt hat, wird das zu unnötigen Spannungen führen.

Vorlaufzeit kann auch Ihr Vertrauen vermitteln, dass der Schüler sich angemessen verhalten wird. Und Vorlaufzeit erlaubt beiden Seiten, in einer angespannten Situation das Gesicht zu wahren. Es ist wichtig, später noch einmal kurz beim Schüler vorbeizugehen, um zu überprüfen, dass er sich wieder seiner Arbeit widmet – und um die Lehrer-Schüler-Beziehung wiederherzustellen.

Ein Schüler kommt zu spät zum Unterricht. Statt daraus eine große Sache zu machen, heißt der Lehrer den Schüler willkommen, zeigt ihm einen leeren Stuhl und macht mit dem Unterricht weiter, während der Schüler sich zu seinem Platz bewegt. Das gibt dem Schüler Vorlaufzeit – und erhöht so die Erwartung an ihn, zu kooperieren. Indem der Lehrer zügig mit dem Unterricht weitermacht, verhindert er, dass sich das Gesicht zu wahren. Es ist wichtig, später noch einmal kurz beim Schüler vorbeizugehen, um zu überprüfen, dass er sich wieder seiner Arbeit widmet – und um die Lehrer-Schüler-Beziehung wiederherzustellen.

Bei jüngeren Schülern muss der Lehrer eine Aufforderung möglicherweise ein paar mal wiederholen, bis sie beim Kind ankommt, und dann Vorlaufzeit geben.

Unser Classroom Management sollte immer altersangemessen sein. Das bedeutet für den Umgang mit älteren Schülern, dass wir auch bereits den zukünftigen Erwachsenen in ihnen ansprechen:

- Reden Sie nicht von oben herab mit den Schülern, und gestalten Sie Ihre Kommunikation nicht als Einbahnstraße.
- Versuchen Sie, die Schüler zum Nachdenken über ihr Verhalten zu bringen: Arbeiten Sie mit Beschreibungen ihres Verhaltens, die als indirekte Aufforderungen funktionieren (S. 85), seien Sie vorsichtig mit Fragen, nutzen Sie enge Wahlmöglichkeiten (S. 88) – vor allem vor ihren Mitschülern.
- Treiben Sie Schüler nicht in die Enge; arbeiten Sie stattdessen mit aufgeschobenen Konsequenzen (S. 149 ff.).

Mehr als Persönlichkeit

Ich habe gehört, wie Lehrer sich mit folgendem Satz davor geschützt haben, vom guten Classroom Management ihrer Kollegen zu lernen: »Na ja, das ist einfach ihre Persönlichkeit. Deswegen erreichen sie ihre Schüler so gut.« Natürlich ist Persönlichkeit ein wichtiger Faktor, aber wenn diese Lehrer genauer hinschauten, sähen sie, dass ihre er-

folgreichen Kollegen ihr nonverbales Kommunikationsverhalten sehr genau im Blick behalten – und auch, was ihr Verhalten insgesamt mit anderen macht. Solche Lehrer achten beim Classroom Management zudem sorgfältig auf ihre Sprache.

Es gibt Kompetenzen, die unsere bestehende Lehrerpersönlichkeit stärken können und die uns helfen, besser zu kommunizieren. Es geht dabei vor allem darum, die unterschiedlichen Aspekte unseres Kommunikationsverhaltens besser in Einklang zu bringen: was wir kommunizieren (Inhalte), wie wir kommunizieren (nonverbale Aspekte), Timing (wann wir eingreifen) und unsere Werte und Ziele (warum wir überhaupt so kommunizieren, wie wir kommunizieren).

Einigen Menschen fällt es von Natur aus leicht, erfolgreich mit anderen zu kommunizieren. Die meisten von uns müssen aber erst lernen, wie wichtig die nonverbalen Aspekte unseres Kommunikationsverhaltens und die Formulierungen sind, die wir normalerweise benutzen. Beides ist entscheidend für eine positive Beziehung zu unseren Schülern (und Kollegen). Selbst wenn wir frustriert und verärgert sind, gibt es nonverbale Signale, die wir verwenden können, um die Situation zu entschärfen – und die Reparaturarbeiten zu erleichtern, wenn sich dann der Sturm gelegt hat.

Viele Leute glauben, dass die Fähigkeit für Classroom Management angeboren ist – man kann's oder eben nicht. Dafür haben wir keine Belege gefunden. Lehrer, die Probleme mit Classroom Management haben, schreiben das Persönlichkeitsdefizit zu – und nicht der Tatsache, dass ihnen (noch) Kompetenzen fehlen, die man sich in einer Fortbildung oder von Kollegen aneignen kann.

Die begabtesten, »geborenen« Lehrer brauchen eine solche Unterstützung wahrscheinlich kaum, weil sie so schnell aus ihren Erfahrungen lernen. Am anderen Ende des Spektrums gibt es einige wenige Lehrer, denen Fortbildungen und kollegiale Unterstützung wenig nützen werden, weil ihre Persönlichkeitsstruktur nicht zum Lehrerberuf passt. *Es ist aber klar, dass die allermeisten Lehrer ihr Classroom Management durch entsprechende Ausbildung, Fortbildung, Erfahrung und kollegiale Unterstützung verbessern können* (Elton Report 1989: 69, meine Hervorhebung).

Wir sollten ganz einfach die Auswirkungen unseres Verhaltens auf andere bedenken und darauf vertrauen, dass sie das umgekehrt auch tun werden. Keine bahnbrechende Erkenntnis – einfach eine Schwicrige.

Von einem Schwarzen Brett im Lehrerzimmer

Ich werde in meinem Unterricht nicht herumschreien und ich werde nicht mit Sachen um mich werfen und ich werde keinen Wutanfall haben und ich muss allen Schülern immer ein gutes Beispiel sein – denn ich bin der Lehrer ... Ich bin der Lehrer.

Ein Witzbold hatte unten hinzugefügt:

Jeden Morgen zu lesen – falls das mal wieder einer dieser Tage sein wird.
(Und wann ist es mal nicht einer dieser Tage?)

Mit Schülern noch einmal außerhalb des Klassenzimmers sprechen

Es gibt viele Gründe, warum wir mit Schülern unter vier Augen noch einmal außerhalb des Klassenraums sprechen sollten, etwa

- um eine Frage zu klären, die mit dem Unterricht zusammenhängt (z. B. zu den Hausaufgaben, zum Stoff der Stunde, zum Leistungsstand eines Schülers). In diesem Fall geht es vor allem darum, zu betonen, dass der Lehrer für den Schüler da ist – und nicht darum, ihm ein schlechtes Gewissen zu machen, wenn er Probleme hat;
- um mit dem Schüler in Ruhe über sein Verhalten zu sprechen;
- um aufgeschobene Konsequenzen umzusetzen (S. 149 ff.). Ein typisches Beispiel: Ein Schüler hat seinen Arbeitsplatz sehr unordentlich hinterlassen oder irgendwo im Schulgebäude für eine größere Verschmutzung gesorgt – und anschließend einfach nicht aufgeräumt/sauber gemacht;
- um gemeinsam mit Schülern eine Lösung für einen Konflikt zu finden, den sie im Unterricht ausgetragen haben; oder
- um »Nachsitzen« zu organisieren (S. 153 f.).

Aber: Fragen Sie sich immer zuerst, ob es wirklich gerechtfertigt ist, den Schüler noch einmal zu sich zu bitten.

In der Sekundarstufe ist es oft schwierig, zwischen den Stunden mit einem Schüler zu sprechen. Manchmal bekommt man es hin, den Schüler noch einmal kurz nach der Stunde anzusprechen – und manchmal reicht das auch. Wenn die Angelegenheit wichtiger ist, lohnt es sich aber, mit dem Schüler ein späteres Gespräch zu vereinbaren (zum Beispiel in der großen Pause). In dem kurzen Moment direkt nach der Stunde können und müssen wir nicht ins Detail gehen – es reicht, das Gespräch zu vereinbaren.

Richtige Rahmenbedingungen

Bei jedem Vieraugengespräch mit Schülern außerhalb des Unterrichts ist es wichtig, sich unangreifbar zu machen gegen den Verdacht, Schülern zu nahe zu kommen, besonders bei einem Gespräch zwischen einem männlichen Lehrer und einer Schülerin. Lassen Sie die Tür geöffnet, setzen Sie sich an einem anderen gut einsehbaren Ort zusammen, oder legen Sie Ihr Gespräch so, dass ein Kollege/eine Kollegin vom anderen Geschlecht in der Nähe zu tun hat.

Aufgeschobene Konsequenzen

Wenn es um »aufgeschobene Konsequenzen« geht, sollte der Lehrer nicht betonen, wie unangenehm und streng die entsprechende Maßnahme ist, sondern vielmehr hervorheben, dass sie zwangsläufig und deswegen fair ist.

Ich habe Kollegen erlebt, die sich in einem solchen Fall vor den Schülern aufgebaut, direkt vor ihrem Gesicht mit dem Zeigefinger herumgefuchelt und dann tief in die Psycho-Kiste gegriffen haben: »Tja, jetzt bist du hier drinnen, he? Verpasst die große Pause. Geschieht dir nur recht. Wenn du gemacht hättest, was ich dir gesagt habe, könntest du jetzt auch draußen sein, oder?! Aber nein ..., nein ..., du musstest ja unbedingt den dicken Mann markieren, oder?«

Ich kann gut verstehen, wie sich manche Lehrer in einer solchen Situation *fühlen*. Ich kann verstehen, dass sie vielleicht sogar wollen, dass der Schüler sich schlecht fühlt oder leidet. Aber das ist kontraproduktiv und unnötig und nicht akzeptabel: Der Schüler wird durch solches Lehrerverhalten kaum etwas Konstruktives darüber lernen, dass sein Verhalten Konsequenzen hat.

Empathie zeigen

Gehen Sie kurz darauf ein, wie sich der Schüler wahrscheinlich in diesem Moment fühlt: Er will natürlich lieber draußen bei seinen Freunden sein, und vielleicht ist er genervt, sogar böse – oder ihm ist ein wenig bange. Indem wir *kurz* auf seine Gefühle eingehen, sorgen wir für eine bessere Stimmung, ohne dass die Konsequenz an Klarheit einbüßen würde: »Du bist wahrscheinlich genervt, dass ich dich nach dem Unterricht noch hierbehalten habe/dass wir uns in der großen Pause treffen/dass ...« Unser Tonfall und unser Auftreten sind in einer solchen Situation wirklich wichtig – wie eigentlich immer bei Classroom Management. Wenn wir so klingen, als ob das Ganze (und wenn es sich nur um ein kurzes Gespräch handelt) ein »Sieg« für den Lehrer wäre, wird auch der Schüler das Thema, um das es Ihnen eigentlich geht, in den Kategorien von Sieg und Niederlage wahrnehmen.

Das Verhalten im Fokus

Konzentrieren Sie sich auf das Verhalten des Schülers oder das, was Sie als Lehrer beschäftigt: »Ich mache mir Sorgen über das, was heute im Unterricht passiert ist.« Bei einer aufgeschobenen Konsequenz reicht es, den Schüler noch einmal an das erwünschte Verhalten zu erinnern: »Bradley, immer wenn du deinen Arbeitsplatz aufgeräumt hast [drücken Sie sich kurz und konkret aus], kannst du in die Pause gehen.« Oder Sie erinnern noch einmal an die Regeln und Abläufe: »In unserer Klasse verlassen wir unseren Arbeitsplatz ordentlich und aufgeräumt.«

Verhalten spiegeln

Um störendes Schülerverhalten besser angehen zu können, kann es sinnvoll sein, dem Schüler sein Verhalten zu spiegeln (Rogers 2003a). »Spiegeln« bedeutet, dass der Lehrer dem Schüler *kurz* das typische störende Schülerverhalten vorspielt (etwa: in die Klasse rufen, immer mit dem Stuhl wackeln, Privatgespräche führen, während der Lehrer redet). Auch Folgeverhalten (*häufiges* Seufzen, Augenrollen, genervtes Brummen) lässt sich spiegeln.

Wenn Sie dem Schüler in einem solchen Vieraugengespräch sein Verhalten spiegeln, müssen Sie sehr sensibel vorgehen:

- Fragen Sie den Schüler immer um Erlaubnis: »Kann ich dir mal kurz zeigen, was ich mit »zu laut reden« meine?«
- Spiegeln Sie das Verhalten nur kurz.
- Vermeiden Sie den Eindruck, es bereite ihnen eine diabolische Freude, dem Schüler zu zeigen, wie nervig oder blöd er ist; Sie verdeutlichen lediglich sein Verhalten – es geht nicht darum, ihm Ihre Überlegenheit zu beweisen.
- Treten Sie sozusagen einen Schritt zurück und wechseln Sie die Ebene, nachdem Sie dem Schüler sein Verhalten gespiegelt haben, indem Sie dann auf Ihre Darstellung Bezug nehmen: »So sieht das also aus, wenn du ...«
- Bei älteren Schülern kann es sinnvoll sein, die eigene Einschätzung abzufragen: »Was glaubst du, wie oft du in einer Unterrichtsstunde so in die Klasse rufst?«

Spiegeln ist der Versuch, das typische störende Verhalten eines Schülers zu verdeutlichen und so klarer zu machen – und auf diese Art und Weise ein Gespräch zwischen Lehrer und Schüler anzustoßen. Die Schüler werden sich so ihres eigenen Verhaltens besser bewusst und können Verantwortung für ihr Verhalten übernehmen.

Wichtig

Kindern, die auf dem autistischen Spektrum diagnostiziert sind, sollte man ihr Verhalten normalerweise nicht spiegeln. Konzentrieren Sie sich stattdessen darauf, dass ein solcher Schüler besser versteht, wie er sich im Unterricht richtig verhält. Selen Sie dabei ganz konkret, benennen Sie das gewünschte Verhalten eindeutig, und machen Sie es vor (siehe S. 161 f.). Hilfreich sind dann später Bildkarten und gestische Signale für bestimmte Verhaltensweisen (siehe S. 172).

Den Schüler einbeziehen

Wenn möglich, bieten Sie dem Schüler Gelegenheit, sich zu äußern. Das kann mündlich oder schriftlich geschehen. Stellen Sie Fragen, die dem Schüler erlauben, sein Verhalten kritisch zu betrachten. Sie können auch noch einmal auf die grundlegenden

Rechte und Pflichten im Verhaltensvertrag Bezug nehmen. Sie verdeutlichen so, dass das Verhalten des Schülers die Rechte anderer tangiert hat.

Das sind die grundlegenden Fragen, die Sie stellen können:

- »Was ist passiert?«
- »Welche Regel oder welches Recht ist von deinem Verhalten berührt worden?«
- »Wie hast du die Situation wahrgenommen, und wie denkst du jetzt darüber?«
- »Was kannst du tun, um das Ganze zu ändern/besser zu machen?«

Sie können diese Fragen sogar mithilfe eines kopierten Bogens stellen, den die Schüler ausfüllen. Wir nennen dieses Formular das »4-W-Formular«, weil die oben genannten Fragen alle mit einem W beginnen.

In einem längeren Gespräch könnten Sie folgende ergänzende Fragen stellen:

- »Wie wünschst du dir, dass es weitergeht?«
- »Was glaubst du, was passiert, wenn du im Unterricht weiterhin X tust?« (Nennen Sie kurz das Verhalten.)
- »Was kannst du tun, damit andere lernen können, ohne [das aktuelle störende Verhalten des Schülers kurz nennen]? Was kannst du tun, damit sich andere in unserer Klasse wohlfühlen?«
- »Wie können meine Kollegen und ich dir helfen?« (Beschreiben Sie konkret das Verhalten, das sich ändern muss, damit der Schüler wieder erfolgreicher lernt und/oder besser mit seinen Mitschülern auskommt.)

Die Art und Weise, wie Sie diese Fragen stellen, sind entscheidend. Wenn Sie provokant und konfrontativ fragen, führt dies natürlich genau zu dem Ärger und dem Widerstand, den Sie eigentlich angehen wollten.

In einem solchen längeren Gespräch zu Verhaltens- und Disziplinfragen sollte es immer darum gehen, dass der Schüler sich seines Verhaltens besser bewusst wird.

Am Ende könnte sogar ein »Plan« stehen, wie der Schüler sein Verhalten besser beobachten und regulieren kann (siehe Kapitel 6).

Wenn der Schüler auf diese als Hilfe gedachten Fragen nicht reagiert oder sich sogar weigert zu kooperieren, kann der Lehrer dennoch Folgendes klarmachen, damit der Schüler möglichst gut weiß, was sich ändern muss:

- »Das fällt mir an deinem Verhalten auf: ...« – konkret schildern
- »Es ist nicht hilfreich, wenn du ...« – konkret benennen
- »Das musst du tun, wenn du dein Verhalten so ändern willst, dass du ...« – konkret nennen
- »Ich bin immer da, um dir zu helfen.«

Geben Sie dem Schüler Vorlaufzeit, um auf jeden dieser Aspekte zu reagieren, und versichern Sie dem Schüler, dass Sie ihn darin unterstützen werden, einen Verhaltensplan zu entwickeln.

Motive ergründen

Sie können mit Schülern, die hartnäckig unangebrachtes Verhalten zeigen, auch gemeinsam ergründen, welche Ziele (mit Blick auf Aufmerksamkeit und ihre Position im Machtgefüge der Klasse) wohl hinter diesem Verhalten stehen (siehe S. 167–171).

Von einigen Schülern hört man auch häufig mit jammerndem Unterton den Satz: »Ich kann das nicht!« Oft ist es hilfreich, das bestimmt und freundlich einzugrenzen! »Vielleicht kommst du damit nicht klar, ...

- ... weil du [in einer lehrerzentrierten Unterrichtsphase] nicht nach vorn schaust und zuhörst.«
- ... weil du Stift, Lineal und Radiergummi nicht zur Hand hast.«
- ... weil du dir die Aufgabenstellung bzw. die Materialien nicht richtig durchgelesen hast.« Dabei gehen Sie von der Annahme aus, dass der Schüler keine Probleme mit dem Textverständnis hat – ansonsten sollten Sie im konkreten Fall die Aufgabe anpassen und dann seine Lesekompetenz stärken.
- ... weil du leicht abgelenkt wirst, wenn du neben Dean sitzt.«

Entscheidend: Unser Kommunikationsverhalten

Wie in allen Gesprächssituationen mit Schülern, in denen es grundsätzlich eine gewisse Spannung gibt, müssen wir genau auf unser Kommunikationsverhalten achten:

- Wir versuchen, selbst zur Ruhe zu kommen, bevor wir den Schüler beruhigen.
- Wir bemühen uns, beim Gespräch keinen Druck zu machen, sondern dem Schüler Zeit zu geben, sich zu äußern.
- Wir bemühen uns um eine offene, nicht konfrontative Körpersprache und vermeiden es, dem Schüler auf die Pelle zu rücken.
- Wir bemühen uns, uns auf das Ausgangsverhalten zu konzentrieren.
- Wir verweisen auf den Verhaltensplan in unserer Klasse (S. 44 ff.).
- Wir bemühen uns um ein Auftreten, das dem Schüler zeigt: Uns geht es darum, ihn zu unterstützen und gemeinsam eine Lösung zu finden.

So einfach wie möglich

Wenn wir den Schüler zurückbehalten, um noch etwas zu erledigen (das von ihm verursacht Chaos zu beseitigen, etwas sauber zu machen, eine Arbeit fertigzustellen), reicht es, dem Schüler den Arbeitsauftrag noch einmal zu nennen, ihm Vorlaufzeit zu geben und dann am Ende zu überprüfen, ob er ihn tatsächlich erledigt hat.

Gespräch beenden

Gehen Sie im Guten auseinander, nachdem Sie sich mit einem Schüler wegen einer aufgeschobenen Konsequenz getroffen haben – selbst wenn es sich nur um ein fünfminütiges Gespräch nach dem Unterricht handelt. Ich habe mitbekommen, wie Lehrer die Beziehung unnötig belastet haben, weil sie unbedingt das letzte Wort haben mussten: »Wenn du das noch einmal machst, hast du's nicht mehr mit mir zu tun oder dem Direktor oder deiner Mutter! Dann ruf ich auch den Kultusminister an!«



Übrigens

Ein Kollege sagte neulich zu mir: »Ich habe mich peu à peu mit allen meinen ›schwierigen‹ Schülern und mit denen, die Lernstörungen haben, zusammengesetzt. Wenn das zeitlich nicht anders zu organisieren war, habe ich sie mir sogar von Kollegen aus der Klasse ›geborgt‹. Ich habe das 4-W-Formular benutzt (S. 107). Das mochten sie ja gar nicht: ›Warum geben Sie uns nicht einfach was zum Abschreiben, so wie die anderen Lehrer? Bei den Fragen muss man ja richtig nachdenken!‹ Also, am Ende des ersten Halbjahres hatte ich's echt bis hier stehen! Aber das zweite Halbjahr war dann ein Kinderspiel.« Der Kollege spielte sich nicht auf, als er von »Kinderspiel« sprach. Er ist ein guter, freundlicher und geduldiger Lehrer. Was er meinte, war: Es hatte sich gelohnt, in der Kennenlernphase mit einer neuen Klasse am Ball zu bleiben.

Den Schüler im Blick behalten

Verfolgen Sie, ob der Schüler weiter störendes Verhalten zeigt. Wenn sich nach Ihrem Gespräch keine Änderungen im Verhalten oder in der Einstellung des Schülers feststellen lassen, sprechen Sie mit Ihren Kollegen, um herauszufinden, ob das Verhalten häufig auftritt und typisch für den Schüler ist. In einem solchen Fall ist es besser, gemeinsam mit allen Kollegen eine Lösung zu finden (S. 172 f.).

Reflexion

- Sind Sie sich der Sprache bewusst, die Sie normalerweise bei Ihrem Classroom Management benutzen? (S. 84–91)
- Wie sehr folgen Sie den auf S. 83 vorgestellten Grundsätzen in Ihrem Classroom Management? Gibt es an Ihrer Schule Erwartungen, wie Classroom Management aussehen sollte? Sollte es dafür schulweite Standards geben?
- In diesem Kapitel werden einige recht anspruchsvolle Fähigkeiten und Kompetenzen vorgestellt. Benutzen Sie beispielsweise bewusstes Ignorieren (im Kontext von gezielter Aufmerksamkeit und positivem Feedback)?
- Wie kommunizieren Sie mit Schülern außerhalb des Unterrichts, und sei es nur für ein kurzes Gespräch unter vier Augen? Welche Rolle spielen dabei die auf S. 83 vorgestellten Grundsätze?

die Probleme, sondern betonen Sie auch die positiven Aspekte seines Unterrichts und seines Classroom Managements.

- Entwickeln Sie gemeinsam mit anderen Kollegen (vielleicht sogar einem Mentor, siehe S. 223 ff.) einen Plan, der es Ihnen erlaubt, den betreffenden Kollegen kontinuierlich zu unterstützen. Ganz am Anfang müssen möglicherweise gut überlegte Regelungen für Auszeiten stehen (S. 145 ff.).

Wenn ein Lehrer *typischerweise* faul ist, wenn ihm alles gleichgültig ist, wenn er sich nicht engagiert, wenn er Defizite in seinem Unterrichtsverhalten hat, wenn sein Classroom Management zu wünschen übrig lässt, wenn er unsensibel ist – dann muss man das mit ihm zusammen konstruktiv angehen. Den Rahmen dafür bilden die Wertvorstellungen und Praktiken einer Schule und eines Kollegiums – und die Rechte und Pflichten, die sich daraus für jeden einzelnen Lehrer ergeben.

Lehrern, die *typischerweise* schlechten Unterricht machen (allgemeine Attribute wie »schlecht« müssen sehr spezifisch verwendet werden), kann man häufig nur raten, sich noch einmal kritisch mit ihrer Berufswahl auseinanderzusetzen. Aber viele haben das Gefühl, sie könnten nicht mehr zurück. Wichtig wäre es, allen zukünftigen Lehrern auch schon in der ersten Phase ihrer Ausbildung kontinuierlich ehrliches Feedback zu geben und vor allem immer wieder Gelegenheit zur Selbstreflexion vorzusehen.

Reflexion

Was ist ein guter Lehrer? Um diese Frage zielführend und angemessen beantworten zu können, müssen wir sowohl unsere Werte als auch die konkreten Resultate betrachten.

- Welche Kriterien hat Ihre Schule für einen »effektiven« Unterricht?
- Wie spiegelt sich das in diesem Kapitel dargestellte Verständnis von gutem Unterricht in Ihrer täglichen Praxis? Die Forschung über guten Unterricht hat gezeigt: Entscheidend ist Reflexion – allein und gemeinsam mit Kollegen. Nehmen Sie sich Zeit, Ihre Praxis zu reflektieren? Wenn ja, wie?
- Wenn Sie Ihr Unterrichtsverhalten ändern wollten – was wäre der Anstoß? Wo würden Sie anfangen?
- Konnten Sie etwas mit der Unterscheidung zwischen Ermütigung und Lob in diesem Kapitel anfangen? Wie ermutigen und unterstützen Sie normalerweise Schüler? Wie geben Sie Feedback, verbal und schriftlich? Wie bewusst machen Sie das?
- Die Forschung unterscheidet zwischen Autorität (die man in einer Beziehung entwickelt und sich verdient) und, wichtiger noch, unserer Fähigkeit, eine positive Lehr-Lern-Kultur zu schaffen. Wie nehmen Sie selbst Ihre Autorität wahr? Was glauben Sie, wie die Schüler Ihre Autorität wahrnehmen (von schlechten Tagen natürlich mal abgesehen)?
- Haben Sie reflektiert, wie Sie Fragen in Ihrem Unterricht verwenden (S. 124 ff.)? Können Sie mit den Vorschlägen in diesem Kapitel etwas für Ihre Praxis anfangen?

Kapitel 5

Konsequenzen

*Niemand erinnert sich, wenn ich etwas Gutes tue.
Niemand vergisst, wenn ich etwas Schlechtes tue.*

Anonym

Konsequenzen für unangebrachtes Verhalten – Strafen?

Ich bin jetzt schon seit vielen Jahren Lehrer. Den überwiegenden Teil dieser Zeit benutzten Lehrer das Wort »Bestrafung«, um zu beschreiben, was passierte, wenn ein Schüler sich unangebracht oder falsch verhalten hatte. Das Wort wurde ganz unkritisch für *alles* verwendet, was wir mit einem Kind anstellen: nachsitzen lassen, Texte abschreiben lassen (hundert Mal »Ich darf meinen Mitschüler nicht ...«), der Entzug einer Vergünstigung (die Schüler durften dann etwa nicht an einer Unternehmung teilnehmen, an der ihnen lag), in die Ecke stellen, mit dem Rücken zur Klasse, und natürlich – der Rohrstock. Auch ich durfte ihn einige Male kennenlernen. Die schlimmsten Übeltäter wurden in den Sechzigerjahren sogar öffentlich mit dem Stock gezüchtigt – auf der Bühne in der Aula.

Ich habe das Wort »Strafe« mit einem Fragezeichen in die Überschrift aufgenommen, weil ich hinterfragen wollte, wie leicht wir dieses Wort benutzen. Ob wir das Wort »Strafe« oder »Konsequenzen« benutzen, macht für das Kind wahrscheinlich keinen großen Unterschied. Entscheidend ist, was mit dem Kind *passiert*, wenn wir als Ergebnis eines bestimmten Prozesses Konsequenzen verhängen.

Ob und wie sehr ein Kind das als faire »Strafe« begreift, hängt von mehreren Faktoren ab:

- Geht es uns darum zu strafen? Geht es uns darum, dass der Schüler Verantwortung für sein Handeln übernimmt? Geht es uns darum, dem Schüler beizubringen, dass er nicht für sein Verhalten, sondern auch für die Konsequenzen die Verantwortung trägt?
- Welche dieser möglichen Absichten vermitteln wir dem Schüler durch die Art und Weise, wie wir zu Konsequenzen gelangen, also durch den Prozess?
- Ist dieser Prozess ein Selbstzweck (das wäre bloße Strafe) oder Mittel zum Zweck? Der Zweck wäre dann, beim Schüler einen Lernprozess anzustoßen, der ihm erlaubt, sein Verhalten besser zu verstehen.

Das bedeutet beispielsweise, dass eine eigentlich faire Konsequenz dadurch zur Strafe werden kann, dass der Lehrer will, dass sich das Kind bestraft *fühlt*: durch die Art und Weise, mit der er das Kind in dem Prozess, der vom Verhalten zur Konsequenz führt, anspricht und behandelt (vgl. S. 104).

Mit Verhaltenskonsequenzen als Teil eines wohlüberlegten Classroom Managements versucht der Lehrer, störendes oder falsches Schülerverhalten mit einer Folge zu verknüpfen, die Fairness und Gerechtigkeit betont und dem Kind vielleicht sogar etwas über Verantwortung für das eigene Handeln beibringt.

Wenn wir eine Konsequenz verhängen – und das kann einfach bedeuten, dass die Schüler nach dem Unterricht länger bleiben müssen, um aufzuräumen –, können Schüler ganz direkt die Auswirkungen ihres Verhaltens erfahren. Lehrer unterstreichen so, dass Schüler, wenn sie sich entscheiden, unangebrachtes Verhalten zu zeigen, sich auch für die Konsequenzen ihres Verhaltens entscheiden. Die Schüler sind also nicht einfach Bauern in unserem Spiel oder Opfer, wenn sie sich falsch verhalten. Wir gehen davon aus, dass die Schüler verantwortlich dafür sind, was sie tun und wie sie andere behandeln – und entsprechend behandeln wir sie.

Eine meiner Kolleginnen hat ihre 5. Klasse mit dem Begriff der »Wiedergutmachung« vertraut gemacht:

Manchmal enttäuschen wir unsere Klassenkameraden und unsere Lehrer, indem wir uns nicht verantwortungsbewusst anderen Leuten oder ihrem Eigentum gegenüber verhalten. Manchmal handeln wir so, weil uns die anderen nicht wichtig genug sind. Manchmal passiert das aus Versehen, also ohne dass wir es gewollt hätten.

Wenn das passiert, bemühen wir uns, die Dinge wieder in Ordnung zu bringen, indem wir uns entschuldigen oder den anderen auf eine sinnvolle Art und Weise entschädigen. Das nennen wir »Wiedergutmachung«.

Wenn wir uns falsch und unfair verhalten haben, hilft uns diese Wiedergutmachung, das Vertrauen unserer Mitschüler und unserer Lehrer wiederzugewinnen.

Unser Verhalten hat immer Konsequenzen – und wir sind für alle Konsequenzen unseres Verhaltens verantwortlich.

Der Lehrer macht so deutlich, dass Konsequenzen zwar von ihm organisiert werden, aber vor allem Sache des Kindes sind.

Wir als Lehrer müssen unseren Schülern vermitteln, dass jedes Verhalten Konsequenzen hat – so oder so. Manche Konsequenzen muss man gar nicht organisieren: Wenn wir zu lange ohne Mütze in der Sonne bleiben und uns nicht eincremen, riskieren wir einen Sonnenbrand; wenn wir unsere Zähne nicht putzen, werden wir irgendwann viel Zeit beim Zahnarzt verbringen, von Mundgeruch einmal ganz zu schweigen (uuuh!); wenn wir ein größeres Projekt nicht planen und in Einzelschritte zerlegen, steht ganz schnell der Abgabetermin vor der Tür (Hilfe!). Kinder verstehen die Logik solcher situativen Konsequenzen und können hoffentlich aus ihnen lernen.

Auch Verhaltenskonsequenzen sind der Versuch, den Schülern Verantwortungsbewusstsein zu vermitteln. Der Lehrer verknüpft ein Verhalten mit einer Konsequenz:

»Wenn du deinen Arbeitsplatz so hinterlässt, musst du in der Pause ...«, »Wenn du die Aufgabe jetzt nicht fertig machst, wirst du ...«, »Wenn du es den anderen weiter schwer machst, in Ruhe zu arbeiten, musst du allein arbeiten ...«.

Konsequenzen richtig einsetzen

Bezug zum Verhaltensvertrag herstellen

Alle Konsequenzen sollten Bezug nehmen auf den Verhaltensvertrag und die in ihm beschriebenen Rechte und Pflichten, Regeln und Konsequenzen (vgl. S. 44 ff.). Es gehört ja zu den Zielen des Verhaltensvertrags, dass der Schüler begreift, wann er sich unangemessen verhalten hat, und gleichzeitig die Unterstützungsangebote wahrnimmt, die Verhaltenskonsequenzen immer begleiten sollten.

Feste Konsequenzen vs. ausgehandelte Konsequenzen

Man muss unterscheiden zwischen festen Konsequenzen und ausgehandelten Konsequenzen:

- Feste Konsequenzen sollten vorher bekannt und klar im Regelwerk der Schule/Klasse benannt sein – und dann auch entschlossen verhängt werden. Feste Konsequenzen folgen beispielsweise auf folgendes Verhalten: wiederholtes und sehr häufiges störendes Verhalten im Klassenzimmer (Folgt: Auszeit, siehe S. 145 ff.), Beleidigung eines Lehrers, Besitz von Drogen oder Waffen, gewalttätiges Verhalten, Mobbing. Zu den festen Konsequenzen gehören normalerweise Auszeit, Gespräche außerhalb der Unterrichtszeit oder sogar die Suspendierung eines Schülers. Sie können auch im Entzug von Vergünstigungen bestehen, wenn also beispielsweise ein wiederholt als aggressiv aufgefallener Schüler (als letzte Folge eines »geordneten Verfahrens«) nicht mit auf Klassenfahrt darf.
- Ausgehandelte Konsequenzen sind solche Konsequenzen, die gemeinsam mit dem Lehrer entwickelt werden, der unangebrachtes oder störendes Verhalten beobachtet hat. Häufig bitten Lehrer den Schüler außerhalb des Unterrichts zu sich, um gemeinsam Fragen zu klären wie: »Was ist passiert?«, »Welche Regel (bzw. welches Recht) ist von deinem Verhalten berührt worden?«, »Wie siehst du das Ganze?«, »Was kannst du tun, um das wieder zu regeln/wiedergutzumachen?«. Oft fragen Lehrer in einem solchen Gespräch auch: »Wie kann ich helfen?«
Übrigens kommen die meisten Schüler in einem solchen Gespräch auf eine härtere Konsequenz als ihr Lehrer. Oft müssen wir ihnen dann helfen, ihre Vorschläge für Konsequenzen auf ein realistisches Maß zurückzustutzen.

Inhaltlichen Bezug zwischen Verhalten und Konsequenz herstellen

Eine Konsequenz ist mehr als einfach nur eine Strafe. Es muss uns darum gehen, auf falsches Verhalten eine Konsequenz folgen zu lassen, die einen inhaltlichen Bezug zum Verhalten hat.

- Wenn also beispielsweise ein Schüler in Schule X beim Rauchen erwischt wird, ist die Regel an dieser Schule und damit die Konsequenz klar: Er muss nachmittags noch einmal in die Schule kommen (siehe auch S. 153 f.). In diesem Fall schaut er sich dabei einen Film an, der zeigt, was Rauchen für die eigene Gesundheit bedeutet und wie man Hilfe bekommen kann, um mit dem Rauchen aufzuhören.
- Wenn ein Schüler Schuleigentum oder das Eigentum eines Mitschülers beschädigt hat, muss er Wiedergutmachung leisten – normalerweise, nachdem sich die Gemüter ein wenig beruhigt haben und ein Lehrer, der in diesem Bereich Erfahrung hat, erfolgreich ein Gespräch oder Mediation angeboten hat.
- Im vorschulischen Bereich benutzt ein Kind, das den Unterschied sehr wohl kennt, einen Papierkorb als Urinal. Es geht ihm darum, Aufmerksamkeit zu bekommen. Später muss es den Papierkorb mit Wasser und Spülmittel sauber machen. Ein anderes Kleinkind wäscht den Body eines anderen Jungen aus, den es mit Schlamm beworfen hat. Es gibt viele Beispiele für diese tätige Form der Wiedergutmachung.

Wenn Kinder die Konsequenzen ihres Verhaltens erfahren und (hoffentlich) auch die Sinnhaftigkeit der entsprechenden Konsequenz begreifen, ermutigen wir sie, sich in einer vergleichbaren Situation zukünftig verantwortungsbewusster zu verhalten.

Nicht zurückblicken!

Konzentrieren Sie sich auf die Gegenwart und zukünftige Verhaltensänderungen, die sich aus der Konsequenz ergeben – und nicht auf vergangene Fehler.

Respektvoll bleiben

Verhalten Sie sich gegenüber dem Schüler stets respektvoll, wenn Sie eine Konsequenz verhängen. Ich habe viel zu oft mitbekommen, wie Lehrer einen Schüler nach dem Unterricht für ein Gespräch zurückbehalten haben, nur um ihn dann zu beschimpfen und dem Schüler immer wieder unter die Nase zu reiben, wie gedankenlos, unsozial und gemein er doch sei.

Respektvoll zu bleiben bedeutet, dass wir, selbst wenn wir harte Konsequenzen verhängen müssen, nicht der Versuchung erliegen, es dem Schüler irgendwie heimzahlen zu wollen. Der Lerneffekt ist viel größer, wenn der Schüler weiß, dass eine Konsequenz

sicher kommt, als wenn der Lehrer absichtlich streng ist: »Tja, du könntest jetzt draußen mit den anderen spielen, oder? Aber nein, du wolltest ja lieber hier bei mir sein. Was habe ich vorhin im Unterricht zu dir gesagt? Habe ich dir nicht gesagt, dass du in der Pause drinnen bleiben müsstest, wenn du weiterhin meine (und deine!) Zeit verschwendest? Na? Und? Keine Pause für dich heute – geschieht dir recht, oder?«

Differenziert handeln

Konsequenzen sollten innerhalb eines Rahmens verhängt werden, der für die ganze Schule gilt und Abstufungen kennt. Wir würden Schüler beispielsweise nicht »nachsitzen« lassen, wenn sie ihre Hausaufgaben nicht machen, aber wir würden sie möglicherweise in der großen Pause, in einer Freistunde oder der Mittagspause zu uns bitten, wenn sie sich dauerhaft weigern, den Aufforderungen des Lehrers im Unterricht zu folgen. Wir würden dieses Treffen außerhalb des normalen Unterrichts dann nutzen, um mit dem Schüler sein problematisches Verhalten zu besprechen (mehr zum Thema »Nachsitzen« auf S. 153 f.).

Das sind die vier entscheidenden Fragen, die Sie sich stets stellen sollten, bevor Sie eine Konsequenz verhängen:

- Hat die Konsequenz etwas mit dem störenden Verhalten zu tun?
- Ist die Konsequenz angemessen, also richtig abgestuft mit Blick auf die Schwere des Verhaltens?
- Bleiben wir respektvoll?
- Was lernt der Schüler aus der Konsequenz?

Wenn Sie eine Konsequenz verhängen, vermitteln Sie dem Schüler dadurch:

- Jeder an unserer Schule hat Rechte, für alle gelten die Regeln aus unserem Verhaltensvertrag (S. 44 ff.).
- Auch wenn andere beteiligt waren: Dein Verhalten ist immer deine eigene Entscheidung.
- Wenn Lehrer nach verantwortungslosem und falschem Verhalten Konsequenzen verhängen, dann tun sie das, weil die Rechte anderer berührt sind und weil jeder für sein Verhalten die Verantwortung übernehmen muss.

Zu Konsequenzen gehört auch eine angemessene Unterstützung: Mediation, Beratung und eventuell individuelle Verhaltenspläne (S. 172 f.).

Auszeiten

Ich erinnere mich noch gut an meine Grundschulzeit im Londoner Stadtteil Harlesden in den Fünfzigerjahren. Meine Schule war ein ziemlich trostlos aussehendes Backsteingebäude mit einigen wenigen rachitischen Bäumen davor, einem auch unter den

Spielgeräten asphaltierten Schulhof und einer schmalen Treppe, die zum Büro des Schulleiters führte (vor diesem Ort hatten wir alle Angst!). Der Zaun rund um das Schulgelände bestand aus Eisenstangen, die oben eine Spitze hatten. Alles wirkte wie ein Gefängnis. Ich erinnere mich, wie ich im Klassenzimmer in der Ecke stand und mit meiner Nase die Stelle berühren musste, an der sich die beiden Wände trafen, damit ich mich nicht umdrehen konnte. So sah bei uns an der Schule eine Auszeit aus!

Wenn man Auszeiten mit Bedacht einsetzt, sind sie eine Konsequenz, die eine inhaltliche Verbindung herstellen zwischen der Trennung von den Mitschülern und einem ersten Übergriff auf die Rechte anderer.

Ich las in der 1. Klasse eine Geschichte vor und sah, wie ein Junge, der ganz hinten saß, einen Jungen vor ihm ein paar mal kniff. Ich erinnerte Patrick an die Regel: »Patrick (...), jeder behält seine Hände und Füße bei sich.« Er hörte auf. Ein bisschen später fing er wieder an und schubste diesmal seinen Mitschüler von hinten. Der fiel vornüber. Diesmal verhängte ich eine Auszeit: »Patrick (...), Patrick (...), Auszeit. Nach drüben mit dir – jetzt.« Ich ging zu unserem Auszeit-Bereich, um ihm Vorlaufzeit zu geben. Ich zeigte auf unseren Auszeit-Bereich hinten im Klassenzimmer, mit einem Stuhl, einem kleinen Tisch und einer Eieruhr (fünf Minuten) und einem Schild an der Wand, auf dem einfach »Auszeit« stand. Er fing an zu jammern: »Nein, ich mach's nicht mehr, Mr Rogers, echt!« Ich wiederholte: »Patrick (...), Auszeit. Nach drüben – jetzt.«

In einer solchen Situation müssen Sie mit ruhiger, aber fester Stimme sprechen. Es sollte keine Verhandlungen geben (»Hörst du jetzt wirklich auf, Patrick, versprichst du's mir?«) – das können Sie vergessen. Wenn wir uns für eine Konsequenz entschieden haben, transportiert erst die *Gewissheit* der Konsequenz die klare Botschaft: »Wenn du andere immer wieder störst oder ihnen wehtust oder es für sie immer wieder schwer machst, hier zu lernen, bekommst du eine Auszeit.« Eine Auszeit innerhalb des Klassenzimmers funktioniert bis in die Grundschulzeit hinein gut.

Zwei Dinge sollten Sie bedenken, wenn Sie eine Auszeit verhängen:

- Eine Auszeit ist eine kurzfristige Konsequenz und nie Selbstzweck. Als Mittel zum Zweck kann eine Auszeit Schülern helfen, weil sie so Gelegenheit bekommen, sich zu beruhigen (ohne Publikum) und über ihr Verhalten nachzudenken. Eine Auszeit ist auch fair den anderen Schülern gegenüber, weil sie sich so wieder auf ihr Lernen konzentrieren können – und ungestört lernen zu können ist das Recht eines jeden Schülers.
- Im Gesamtkontext der pädagogischen Maßnahmen an Ihrer Schule kann eine Auszeit auf unterschiedlichen Eskalationsstufen angesiedelt sein: Eine Auszeit innerhalb des Klassenzimmers ist minimal-invasiv; ein deutlich stärkerer Eingriff liegt vor, wenn Schüler für ihre Auszeit zu einem eigenen Raum außerhalb des Klassenzimmers begleitet werden, wo sie zur Ruhe kommen können (und, wenn nötig, auch die Eltern benachrichtigt werden).

Wenn Sie eine Auszeit als Verhaltenskonsequenz verhängen, ist es wichtig, dass Sie als Lehrer Ruhe und Entschlossenheit zeigen. Wenn der Lehrer anfängt herumschreien und sich einfach den Schüler packt, kann nicht nur der betreffende Schüler selbst unkooperativ werden, sich wehren oder sogar gewalttätig werden: Auch die anderen Schüler, die Zeuge dieser Szene werden, nimmt das mit, und der Schüler bekommt für sein Fehlverhalten die Art von Aufmerksamkeit, die niemandem nützt.

Es gibt Situationen, in denen das Verhalten eines Schülers zu störend ist, als dass eine Auszeit im Klassenzimmer angezeigt wäre. In diesem Fall sollten Sie so vorgehen:

- Bitten Sie den Schüler, das Klassenzimmer zu verlassen und zu einem für solche Fälle benannten Lehrer oder Raum zu gehen. Das wird in der Regel das Klassenzimmer nebenan oder eines in der Nähe sein. Einige Schulen haben einen eigenen Raum, in den Schüler für eine Auszeit geschickt werden können. Hier werden sie für die Dauer der Unterrichtsstunde beaufsichtigt, in die ihr störendes Verhalten fällt. Für den deutschen Sprachraum haben Bründel und Simon ein solches Verfahren in ihrem Buch »Die Trainingsraum-Methode« beschrieben.
 - Wenn Sie einem Schüler eine Auszeit geben, ist es wichtig, dass Sie dem Schüler erklären, was passiert. Sie müssen vermitteln, dass es um das *Verhalten* des Schülers geht und dass Sie nicht etwa den Schüler selbst zurückweisen: »Troy, ich habe dich ein paar mal gebeten, auf deinem Platz zu bleiben und nicht herumzulaufen und andere Schüler zu stören. Wenn du dich nicht ruhig hinsetzen kannst, musst du rausgehen und eine Auszeit nehmen. Du kennst die Regeln hier bei uns. Ich komme nachher auf dich zu, dann können wir noch mal über alles reden.«
 - Wenn ein Schüler sich weigert, für eine Auszeit das Klassenzimmer zu verlassen, oder Sie die Sorge haben, dass sein Verhalten noch schlimmer wird, wenn Sie ihn aus dem Klassenzimmer schicken, sollten Sie die Möglichkeit haben, auf die Unterstützung eines Kollegen zurückzugreifen. Sie können dafür im Kollegium vereinbaren, dass jeder Lehrer stets eine große Karteikarte in einer markanten Farbe (zum Beispiel Rot) dabei hat, auf der Sie in einem solchen Fall einfach kurz Ihre Raumnummer notieren und die Sie von einem vertrauenswürdigen Schüler zu einem Kollegen schicken lassen, der in der Nähe (oder direkt nebenan) unterrichtet. Er kann dann schnell kommen und den Schüler vom Klassenzimmer und seinem Publikum zum »Auszeit-Raum« eskortieren.
- Es gibt auch Fälle, in denen selbst erfahrene Lehrer oder ein Mitglied der Schulleitung einen Schüler, der wiederholt gefährliches oder massiv störendes Verhalten zeigt, nicht dazu bewegen können, das Klassenzimmer zu verlassen. In diesem seltenen Fall ist es besser, wenn der Kollege mit dem Schüler im Klassenzimmer bleibt, während der Lehrer die übrigen Schüler aus dem Klassenzimmer führt (also das Publikum aus dem Saal geleitet). Der Kollege bleibt dann so lange beim Schüler, bis er sich beruhigt hat und das Klassenzimmer verlassen kann.
- Kleine Kinder, die das Klassenzimmer für eine Auszeit verlassen sollen, werden am besten von einem Erwachsenen begleitet. In vielen Schulen greifen Lehrer dabei auf

die Unterstützung ihres Kollegen in der Klasse nebenan zurück. Der Lehrer lässt dazu die oben erwähnte rote Karte zu seinem Kollegen bringen, der dann kurz seine Klasse verlässt (bei geöffneter Tür) und den Schüler zur Klasse nebenan führt, damit er sich beruhigen kann.

- Lehrer sollten *immer* noch am selben Tag (bzw. noch in derselben Woche in der Sekundarstufe) mit dem Schüler über die Gründe für die Auszeit sprechen. Das ist in der Sekundarstufe besonders wichtig, wo der Lehrer den Schüler ja möglicherweise erst einige Tage später wieder sieht. Wenn es kein klärendes Gespräch gibt, ist der Schüler möglicherweise immer noch voller Animositäten – und bringt diese dann später mit in die Klasse.
- Es ist wichtig, dass der Schüler während seiner Auszeit nicht in seinem Verhalten bestärkt wird: durch ein Beratungsgespräch, besondere Aktivitäten oder Handreichungen für den Lehrer. Eine Auszeit ist keine Strafe – sie ist eine Konsequenz mit einer klaren Botschaft: »Wenn du es hartnäckig schwierig für andere in unserer Klasse machst, hier zu arbeiten, sich wohlfühlen oder respektvoll behandelt zu werden, bekommst du eine Auszeit, bis du dich beruhigt hast und wieder bereit bist, die Rechte anderer zu achten und dich nach unseren Regeln zu verhalten.« Gespräch und Wiedergutmachung können dann später kommen. Wenn eine Auszeit für den Schüler ein Beratungsgespräch, besondere Aktivitäten oder Handreichungen für den Lehrer bedeutet, können einige Schüler störendes Verhalten benutzen, um etwas zu bekommen, das in ihren Augen eine besondere Vergünstigung darstellt.

Kein Schüler sollte Mitschüler und Lehrer mit seinem wiederholt störenden Verhalten in Geiselschaft nehmen dürfen. Genauso wenig sollten wir Schülern vermitteln, dass wir wiederholtes störendes, gefährliches oder aggressives Verhalten je tolerieren könnten.

Wir müssen Schülern ein Bewusstsein dafür vermitteln, was eine Auszeit ist und was diese bedeutet. Das kann zum Beispiel passieren, wenn wir in der ersten Woche gemeinsam mit den Schülern Verhaltensverträge entwickeln.

Wenn ein Schüler in kurzer Zeit mehrmals hintereinander eine Auszeit bekommen hat, wird er wahrscheinlich von einem persönlichen Verhaltensplan profitieren, der ihn dabei unterstützt, die Verhaltensmuster anzugehen, die die Auszeit erforderlich gemacht haben (S. 172 f.).

Extreme Situationen: Physische Intervention

Es gibt manchmal extreme Situationen, in denen es nötig sein kann, als Lehrer auch physisch einzugreifen, sprich: einen Schüler festzuhalten – wenn die Gefahr besteht, dass ansonsten ein Schüler (oder ein Lehrer) ernsthaft verletzt wird.

Dieses Thema wird hier nur am Rande behandelt. Kerngedanke dieses Buches ist, dass Lehrer ihre Führungsrolle und ihr Führungsverhalten wo irgend möglich auf *ruhige* und freundliche Art und Weise einsetzen sollen, um mögliche Konflikte und Aggressi-

on aufzulösen und zu deeskalieren. Das ist kein Widerspruch zu einem *entschiedenen* Auftreten.

Das Gesetz ist eindeutig: Lehrer dürfen Kinder nicht schlagen. Aber was ist mit gezielter physischer Intervention (bei der ein Kind gegen seinen Willen festgehalten wird) in Gefahrensituationen? Das ist eine echte Grauzone.

Wenn ein Erwachsener Gewalt anwenden muss – kontrolliert, um ein Kind festzuhalten –, macht er sich unvermeidbar: physisch und rechtlich. Zum Glück sind solche Situationen sehr selten. Wenn ein Lehrer physisch eingreift (und sei es auch nur, indem er den Schüler leicht am Arm festhält), ist die Risikoabwägung in der konkreten, emotional aufgeladenen Situation immer eine Herausforderung. Viele Lehrer haben sich entschieden, das Risiko auf sich zu nehmen, bei einer üblen Schlägerei einzugreifen (wenn ein Kind verletzt worden ist und weiter verletzt zu werden droht) – auch ich habe das im Lauf der Jahre ein paarmal getan. Wir tun dies hoffentlich aus dem Bestreben heraus, das Kind zu schützen, und treten insgesamt ruhig und besonnen auf. Das ist nie einfach. Wir müssen oft in einer emotional aufgeladenen Situation handeln – und unsere Güterabwägung muss oft blitzschnell geschehen.

Ausgangspunkt ist unser gesunder Menschenverstand – unser gesunder Lehrer-verstand: »Wie gefährlich ist *dieses* Verhalten, *diese* Situation vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen mit vergleichbaren Situationen?« Jede physische Intervention – und Sie intervenieren ja bereits physisch, wenn Sie einen Schüler am Arm festhalten oder sich zwischen zwei Schüler stellen, die sich schlagen oder jeden Moment schlagen werden – sollte minimal-invasiv erfolgen: in Abhängigkeit von der Gefährlichkeit der entsprechenden Situation.

Jeder Lehrer, der sich entscheidet, in irgendeiner Form physisch zu intervenieren, sollte der Schulleitung immer sehr sorgfältig melden, was passiert ist: die Vorgeschichte, die beteiligten Kinder, erwachsene Zeugen (die es hoffentlich gibt), wie genau er interveniert hat, wie es weiterging (McPherson und Rogers 2008). Der Lehrer sollte von der Schulleitung nach einer solchen Situation nicht alleingelassen werden. Wichtig ist es auch, auf jeden Fall die Eltern zu informieren.

Aufgeschobene Konsequenzen

Konsequenzen für massiv falsches Verhalten müssen in der Regel sofort oder kurz danach verhängt werden. Es gibt aber Situationen, in denen die Konsequenzen besser aufgeschoben werden: Es ist sinnlos, dem Schüler in der Situation eine Verhaltenskonsequenz aufzuerlegen, wenn der Schüler zu aufgewühlt ist oder noch grollt. Der Schüler (manchmal auch der Lehrer) braucht Zeit, um sich wieder zu beruhigen, bevor man an die Konsequenzen denken kann.

Nathan (ein Zweitklässler) hatte seinen Arbeitsplatz unordentlich hinterlassen (Stifte auf dem Boden, überall Papierschnipsel). Ich hatte ihn vor der großen Pause daran erinnert, dass er

aufräumen müsste. Er wollte nicht. Er jammerte und klagte, dass seine Mitschüler auch noch nicht aufgeräumt hätten, obwohl sie gerade dabei waren.

Er machte Ausflüchte. Ich überließ die Entscheidung ihm – mit einer aufgeschobenen Konsequenz: »Wenn du deinen Arbeitsplatz nicht vor der Pause aufgeräumt hast (ich zeigte auf die Unordnung), musst du hierbleiben, um aufzuräumen.«

Er stöhnte. »Ist mir doch egal!«

Ich antwortete: »Mir ist das nicht egal, Nathan. Wir räumen unseren Arbeitsplatz immer auf.« (Wenn Sie an Regeln und Abläufe in Ihrer Klasse erinnern, ist es sinnvoll, die erste Person Plural zu verwenden: »wir«, »unser«; vgl. S. 47)

Als ich ihn dann am Ende der Stunde bat, noch zu bleiben, tat er das, schmolte aber. Ich erinnerte ihn an unseren Klassenvertrag und wies ihn an, aufzuräumen (die aufgeschobene Konsequenz). Die Botschaft, die ich ihm durch die Konsequenz vermitteln wollte: Unordnung muss immer beseitigt werden; wer dafür verantwortlich ist, muss diese Verantwortung schließlich auch übernehmen.

Ich war dabei, meine Sozialkundestunde abzuschließen, da sah ich, wie Anne aufstand und mit ihrer Tasche in der Hand zur Klassentür ging. Ich sah auch, wie ihre Mitschüler genau beobachteten, wie sich diese potenzielle Auseinandersetzung wohl entwickeln würde. Das war meine erste Stunde in dieser 10. Klasse, und man hatte mich gewarnt, dass es sich um eine schwierige Klasse handelte. Ich schaute hinüber zu Anne – wie ihre Mitschüler auch.

»Anne.« Sie guckte zurück. »Du bist nicht auf deinem Platz. Wir sind noch nicht fertig, und es hat noch nicht geklingelt.«

Die Klasse beobachtete uns genau. Die Spannung war mit Händen zu greifen. Annes Mitschüler fragten sich, was passieren und wie ich reagieren würde.

Sie stützte eine Hand auf ihre Hüfte und sagte: »Wenn es jeden Moment klingelt, kann ich doch genauso gut hier stehen, oder?« Ihre Stimme sollte eindeutig transportieren: »Was wollen Sie denn überhaupt machen?« Annes Machtspielen mit dem neuen Lehrer. Es ist schon echt mühsam manchmal, oder? Nur noch ein paar Minuten, ich denke schon an meine wohlverdiente Tasse Tee und frage mich gleichzeitig (alles in Sekundenbruchteilen): »Na, was machst du denn jetzt, alter Kumpel?«

Ich reagierte mit einer aufgeschobenen Konsequenz: »Anne, wenn du da stehen bleibst und dich entscheidest, nicht gemeinsam mit uns das Klassenzimmer zu verlassen, werde ich dich bitten müssen, nach dem Unterricht noch hierzubleiben.«

»Das ist mir doch egal!« Wie oft habe ich diesen Satz gehört? Die Hand auf der Hüfte sagte schon alles. Ich kann Lehrer verstehen, die in einem solchen Moment zum Schüler rennen und mit dem Zeigefinger fuchteln wollen: »Das wird dir nicht egal sein. Dafür werde ich schon sorgen! Ich kann ...« Was kann der Lehrer? Schreien? Drohen? Das Ich-habe-aber-mehr-Macht-als-du-Spiel spielen? Wer ist denn hier der Erwachsene? Ich kann doch dieses Mädchen nicht dazu bringen, irgendetwas zu tun. Ich kann sie nicht kontrollieren oder sie dazu zwingen, sich wieder hinzusetzen.

Auf Annes »Das ist mir doch egal!« antwortete ich: »Mir ist das nicht egal.«

»Ach wirklich?«, war die sarkastische Antwort.

Ich wusste, es würde jeden Moment läuten. Ich wandte meine Aufmerksamkeit also wieder den übrigen Schülern zu. Einige waren wahrscheinlich enttäuscht, dass ich Anne keine Gelegenheit gegeben hatte, überzureagieren und wütend wegzulaufen.

»Okay, Leute. Zeit zusammenzupacken. Ich sehe euch dann am Donnerstag. Denkt daran, dass nach uns noch andere Leute diesen Raum benutzen. Tun wir ihnen einen Gefallen und ...« (das Signal, Tische und Bänke ordentlich hinstellen, Müll einzusammeln und dann das Klassenzimmer ruhig und geordnet zu verlassen). Anne stand noch immer da, inzwischen mit verschrankten Armen vor der Brust. Es klingelte. Sie wartete, bis ihre Freunde an der Tür waren, und ging dann mit ihnen weg.

Ich rief sie zurück: »Anne (...), Anne (...), ich muss jetzt mit dir reden, danke.« »Nee! Mensch, ich hab jetzt Pause!« Ich hörte sie tief einatmen. »Ich weiß, dass jetzt Pause ist. Aber ich muss trotzdem mit dir reden – vielleicht für eine Minute.« »Nö, ich geh jetzt ...«, jammerte sie. »Wenn du jetzt gehst, wird das kompliziert. Dann muss ich deinen Klassenlehrer hinzuziehen.« Eine andere aufgeschobene Konsequenz – keine Drohung. Ich ging zurück ins Klassenzimmer und überließ ihr damit die Entscheidung. Kurz darauf kam sie ins Klassenzimmer zurück: »Okay, was wollen Sie?« Mürrischer Tonfall, finsterner Blick. Ich sagte, mir sei klar, dass sie genervt sei und lieber bei ihren Freunden wäre. Es werde nicht lang dauern. Ihr Publikum war weg, und wir konnten uns ruhiger unterhalten. Ich erinnerte sie noch einmal kurz an ihr Verhalten und zeigte, was es aus meiner Sicht für die Klasse und auch mich als Lehrer bedeutete. Dann fragte ich sie, wie sie denn die ganze Sache sehe. Sie antwortete, dass sie Sozialkunde nicht möge. So etwas findet man oft bei »Folgeverhalten« (S. 22 ff.).

Ich erklärte ihr, dass sie Sozialkunde nicht mögen müsse, mir gehe es um etwas anderes: »aufstehen, mit der Tasche in der Hand in der Tür stehen und sich weigern, sich wieder hinzusetzen, bevor die Stunde geschlossen ist.« Wir sprachen auch kurz über ihren Ton und ihre Art. Dabei grinste sie – ein wissendes Grinsen. Ich lächelte mit gelüpften Augenbrauen zurück.

Unser Gespräch war kurz, und die Tür stand offen (da ist man als männlicher Lehrer immer auf der sicheren Seite). Wir gingen einvernehmlich auseinander, und mir fiel auf, dass Anne in der nächsten Stunde deutlich weniger ruppig war. Wir waren – langsam – unterwegs zu einer »Arbeitsbeziehung«.

Das Wichtigste zum Thema aufgeschobene Konsequenzen auf einen Blick:

- Aufgeschobene Konsequenzen lassen sich in der Regel mit einer Formulierung einführen, die Schülern eine Wahl gibt: »Wenn du deine Arbeit jetzt nicht fertig machst, musst du später ...« (Dabei gehen wir natürlich davon aus, dass der Schüler auch in der Lage ist, das zu tun, wovor er sich bislang gedrückt hat. Kein Schüler sollte je gezwungen werden, mehr Aufgaben zu machen, als er realistischere bewältigen kann.)
- Aufgeschobene Konsequenzen können Gewissheit vermitteln: »Wenn ..., dann ...«. Wenn Sie das allerdings als Drohung formulieren (oder auch nur drohend klingen), geht die Botschaft von Gewissheit verloren. Es geht nicht darum zu gewinnen. Indem Sie Konsequenzen aufschieben, schaffen Sie durch ein hohes Maß an Gewissheit einen Rahmen für Fairness und Gerechtigkeit.
- Aufgeschobene Konsequenzen erlauben es, dass sich zwischen dem eigentlichen Ereignis und den sich daraus für den Schüler ergebenden Konsequenzen die Situation beruhigt. Das erlaubt allen Beteiligten, entspannter über das Verhalten des Schülers zu sprechen und gegebenenfalls eine Entschuldigung auszusprechen oder Wiedergutmachung zu vereinbaren. Es ist beispielsweise wenig hilfreich, einen Schüler zu zwingen, sich in der angespannten Situation selbst bei einem Mitschüler oder beim Lehrer zu entschuldigen. Ich habe mitbekommen, wie Lehrer eine Situation, die schon schwierig genug war, noch schwieriger machten, indem sie den Schüler zu einer Entschuldigung zwangen: »Du entschuldigst dich jetzt sofort, oder ...« Das könnten auch Erwachsene nicht gut haben.

- Aufgeschobene Konsequenzen müssen mit Gewissheit ausgesprochen werden, aus einer Haltung der Fairness heraus – statt aus einer Haltung der bewussten Strenge.

Schüler, die nicht zum Gespräch bleiben wollen

Letzte Stunde. Mein Kollege Frank und ich hatten gemeinsam eine 7. Klasse in Englisch unterrichtet. Matt und Craig hatten sich gegenseitig mit ihren Federmäppchen beworfen. Aus dem Augenwinkel schien es mir, als ob Matt angefangen hätte. Ich bat sie sofort, sich auseinander zu setzen. Matt nahm sein Federmäppchen, schimpfte leise vor sich hin und suchte sich einen anderen Platz. Er schmolte und beteiligte sich die letzten fünfzehn Minuten nicht am Unterricht.

Kurz vor dem Ende der Stunde (und dem Läuten der Freiheitsglocke) erinnerte ich die Klasse daran, an die Putzfrauen zu denken (Stühle hoch, Müll in den Papierkorb usw.). Dann nahm ich mein Notizbuch zur Hand, schaute Matt und Craig an und sagte kurz: »Ich muss mit euch beiden nach dem Unterricht mal *kurz* reden.«

Ich habe immer ein Notizbuch dabei, innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers, um mir die Namen der Schüler aufzuschreiben, mit denen ich noch einmal über ihre Arbeit oder ihr Verhalten sprechen muss. Das Notizbuch ist eine Gedächtnisstütze für mich und erinnert die Schüler quasi offiziell daran, dass ich manchmal noch mit ihnen sprechen muss.

Als ich Craig und Matt bat, noch kurz zu bleiben (um ein Gespräch über Federmäppchenwurfkämpfe zu führen), wurde Matt richtig böse: »Ich bleib doch wegen Ihnen nicht länger!! Dann fährt mir noch mein Bus vor der Nase weg!« Er schrie fast.

Ich sagte: »Das dauert nicht lang, Matt.«

Craigs Körpersprache zeigte mir, dass er bereit war (wenn auch ungern), noch kurz zu bleiben. Aber Matt – ganz und gar nicht: »Nee!! Ich muss meinen Bus kriegen!«

Ich hörte, wie er ein paar mal »Sch...« murmelte, und sah, wie mein Kollege ganz angespannt wurde, als er mitbekam, wie Matt mich halblaut beschimpfte. Ich wusste, dass Frank (ein Junglehrer) schon eine Reihe von Zusammenstößen mit Matt gehabt hatte. Ich ignorierte bewusst Matts Ausbruch und machte mich daran, die Stunde zu schließen.

Es klingelte. Craig blieb zurück und wartete, aber Matt lief wie ein geölter Blitz zur Tür. Es gelang mir, ihm noch eine Anweisung zuzurufen: »Matt, zurück in die Klasse – jetzt komm schon.« »Verdammt Sch... Ich muss diesen Bus kriegen!!«, hörte ich ihn noch rufen, und dann war er auch schon zur Klasse raus.

Mein Kollege lief ihm hinterher – in den Gang, der jetzt voller Schüler aus den umliegenden Klassenzimmern war, für die jetzt die Schule zu Ende war. Ich rief meinen Kollegen zurück.

»Frank! Frank (...) Komm, lass.« Er kam zurück ins Klassenzimmer, sehr angespannt, die Fäuste geballt. Er hatte ganz vergessen, dass Craig noch da war, und sagte: »Nur einmal, Bill, nur einmal würde ich den gern mal so richtig drankriegen.« Seine Anspannung war mit Händen zu greifen, also sagte ich ihm, ich würde mit Craig sprechen, und schlug ihm vor, er solle doch erst mal einen Kaffee trinken gehen, ich käme später nach.

Zehn Minuten später tranken wir im Lehrerzimmer zusammen Kaffee. Er war merklich ruhiger. Ich fragte ihn: »Frank, wenn du Matt tatsächlich eingeholt hättest, wie er da hakenschlagend durch den Korridor lief – was hättest du denn gemacht und gesagt? Wahrscheinlich hättest du ihn festhalten müssen. Einfach nur »Halt!« oder »Laufen verboten!« zu rufen hätte wohl kaum was genützt.«

Er lachte matt und frustriert und sagte: »Keine Ahnung, was ich gemacht hätte!«

Und das ist genau der Punkt: Er wusste nicht, was er gemacht hätte.

»Sei mir nicht böse, Frank, aber keiner von uns beiden ist fit genug, sich mit einem Schüler wie

Matt ein Wettrennen zu liefern. Wenn du ihn da im allgemeinen Gewühle tatsächlich eingeholt und ihn festgehalten hättest – kannst du dir vorstellen, womit seine Mutter am nächsten Tag in der Zeitung gewesen wäre? »Lehrer verstümmelt Schüler auf dem Weg zum Bus nach Hause!« Frank, das ist das Ganze doch nicht wert. So ein Pyrrhussieg ... deine Karriere ...«

Im großen Ganzen ist es nicht wichtig, ob wir in der konkreten Situation, an Tag X, zwei Minuten nach Schulschluss, »gewinnen« oder nicht. Schon der Gedanke »Ich muss gewinnen« ist in diesem Zusammenhang nicht angemessen.

An anderer Stelle habe ich ja schon über den Unterschied zwischen Gewissheit und Schwere der Konsequenz geschrieben.

»Das können wir morgen mit ihm klären ...«, sagte ich, und das machten wir dann auch – nachdem sich die Gemüter beruhigt hatten. Matt war am nächsten Tag deutlich einsichtiger. Er musste in der Mittagspause dableiben, und wir sprachen gemeinsam über sein störendes Verhalten im Klassenzimmer.

Ich erinnere mich an eine kleine BBC-Serie, die ich einmal gesehen habe: Ein Lehrer, der gerade das Examen in der Tasche hat, kommt an eine Problemschule. Ziemlich schwarz, ziemlich düster alles. Den Druck, der auf einem Lehrer lastet, im ersten Jahr, an seiner ersten Schule, bekam man ganz gut mit. Zentrales Thema: die Schwierigkeiten beim Classroom Management.

In einer Szene dieses düsteren Blicks auf Schule heute sieht man, wie ein Lehrer Anfang 50 einem Schüler durch einen vollen Flur nachjagt. Der Schüler hat sich geweigert, nach dem Unterricht noch dazubleiben, und den Lehrer beschimpft. Schließlich schnappt sich der Lehrer den Jungen, zieht ihn in ein leeres Klassenzimmer, schubst ihn um und verprügelt ihn in seiner ganzen Verzweiflung. Der Junglehrer kommt eine halbe Minute später hinzu. Mühsam zieht er seinen älteren Kollegen vom Schüler weg. Er steht zwischen seinem keuchenden, wütenden Kollegen und dem Schüler auf dem Fußboden und versucht, seinen Kollegen zu beruhigen. Der ältere Mann sagt so etwas wie: »Es gibt an dieser Schule [keuch, keuch] keinen Lehrer, der das nicht [keuch] schon lange mit dem [keuch] machen wollte!«

Ich kann verstehen, wie sich ein Lehrer im wirklichen Leben (überzeugt gespielt im Film) gefühlt haben muss. Aber es lohnt sich einfach nicht.

Nachsitzen

In Deutschland kennt nur noch das Schulgesetz von Baden-Württemberg das Nachsitzen, in Rheinland-Pfalz ist »bloßes Nachsitzen« sogar ausdrücklich verboten. Erlaubt ist in der Regel das »Nacharbeiten von Versäumtem unter Aufsicht«. In Brandenburg ist das auf höchstens eine Stunde beschränkt, in Nordrhein-Westfalen müssen vorher die Eltern benachrichtigt werden. Informieren Sie sich im Schulgesetz Ihres Bundeslandes und gegebenenfalls in der entsprechenden Verordnung zu Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen.

Unabhängig von den gesetzlichen Regeln gilt: Nachsitzen darf keine Strafe sein, sondern muss behutsam als Konsequenz eingesetzt werden – vor allem als Möglichkeit,

Lücken im Stoff zu schließen, die ein Schüler durch seine Verweigerungshaltung verursacht hat. Da Nachsitzen offiziell dem Nacharbeiten dient, sollten Sie das Nachsitzen nicht für das Gespräch mit dem Schüler nutzen – sonst laufen Sie auch Gefahr, dass sich Eltern mit Verweis auf das Schulgesetz beschweren. Sprechen Sie lieber in der großen Pause oder in der Mittagspause mit dem Schüler.

Mobbing

Mobbing ist leider schon immer Teil des Schullebens gewesen. Mobbing gibt es in jeder großen Gruppe: Menschen mit wenig Selbstbewusstsein versuchen, auf eine verquere Art und Weise soziale Macht auszuüben. Ich habe als Schüler Mobbing erlebt, und ich habe als Rekrut (während des Vietnamkrieges) wirklich widerliches Mobbing erlebt – ohne dass jemand eingeschritten wäre. Ich habe Mobbing erlebt, als ich auf Baustellen gearbeitet habe. Ich habe mich stets gewehrt: verbal und manchmal auch physisch. Das Mobbing hat dann immer aufgehört, aber ich habe mitbekommen, wie viele andere daran zugrunde gegangen sind.

Anti-Mobbing-Regeln gehören jetzt seit mehreren Jahrzehnten zum Standard an Schulen. Sie können etwas bewirken, wenn es schwerpunktmäßig nicht nur um »Anti« geht (es ist immer leicht, Regeln negativ zu formulieren). Ein Regelwerk für die ganze Schule muss sich auf das »Pro« konzentrieren: auf die Rechte eines jeden Einzelnen, vor allem auf das Recht, sich sowohl psychisch als auch physisch sicher zu fühlen. Wir müssen uns also darauf konzentrieren, eine Schulkultur zu schaffen, in der es nicht »normal« oder »okay« ist, andere Leute zu hänseln, zu schikanieren und zu mobben.

Eine gute Schulkultur weist normalerweise folgende Merkmale auf, die darauf abzielen, die Rechte Einzelner zu stärken und zu schützen und gegen Mobbing auf jeder Ebene anzugehen (Lee 2004; Rogers 2003, 2006):

- Vermitteln Sie Schülern gleich zu Beginn des Schuljahrs, was Mobbing genau ist und was es ausmacht. Entscheidend dabei ist, dass allen klar ist: Mobbing ist meist nicht so sehr physisch, sondern äußert sich psychisch und sozial: durch Hänseln, rassistische, sexistische oder homophobe Sprache, Drohungen, den Ausschluss aus der Gruppe oder vom gemeinsamen Spiel, auch durch entsprechende SMS, Fotos und Videos über Handy oder Facebook.
- Viele Schulen haben Programme mit Diskussionsgruppen, Lektüre und Rollenspielen, um das Bewusstsein für die entscheidenden Fragen zu schärfen:
 - Warum mobbt jemand andere?
 - Was ist die Rolle und die Verantwortung der Zuschauer? Was sollten wir tun, wenn wir mitbekommen, dass jemand gemobbt wird? Was können wir tun?
 - Was machen wir, wenn andere uns mobben wollen?
 - Warum müssen wir Mobbing melden, wenn es nicht aufhört (und das tut es oft)? Wem sollten wir es melden, und wie?

- Schüler wissen, dass alle Lehrer allen Formen von Mobbing entschieden begegnen werden.
- Einige Schüler bieten Resilienz-Trainings an: Wie ignoriere ich jemanden? Und wie kann ich jemandem die Stirn bieten, der mich hänseln, schikanieren oder bedrohen will?
- Viele Schulen haben Schülern erfolgreich geholfen, die Rolle der Zuschauer besser zu begreifen: Was passiert, wenn Schüler Mobbing mitbekommen und sich dann beteiligen, indem sie mitlachen oder den Mobber sogar noch anfeuern? Die Täter mobben selten heimlich (mal abgesehen davon, dass sie ihr Mobbing natürlich vor den Erwachsenen geheim halten). Mobbern geht es um das Gefühl von Geltung und sozialer Macht. Täter und Opfer machen zusammen meist nicht mehr als zehn bis 20 Prozent der Schüler aus, so der Psychologe Peter Fonagy – entscheidend sind die Zuschauer (Labi 2001: 45).
- Viele Schulen führen eigene Befragungen durch (bei Schülern und Lehrern und sogar bei Eltern), um sich einen Überblick über die Einstellung zu Mobbing und über die unterschiedlichen Formen und das Ausmaß von Mobbing an der entsprechenden Schule zu verschaffen (Rogers 2003a).
- Die Schule muss immer deutlich vermitteln, dass es nicht »falsch« ist und dass man nicht »petzt«, wenn man einen Lehrer informiert, dass man gemobbt wird. »Wir müssen das einem Erwachsenen sagen, damit er uns helfen kann, dass das aufhört ...« Es ist wirklich wichtig, die Schüler in dieser Hinsicht zu bestärken. Ich kenne viel zu viele Fälle, wo am Ende das Opfer (und nicht etwa der Täter) die Schule gewechselt hat.
- Unterstützung der Opfer: Es ist wichtig, das Opfer zu ermutigen, dem Täter in einem gut geplanten, von einem Lehrer begleiteten Treffen gegenüberzutreten und ihn mit seinem Verhalten zu konfrontieren. »Konfrontieren« klingt in diesem Zusammenhang vielleicht tough. Mir geht es um die Möglichkeit für das Opfer, dem Mobber deutlich und konkret zu sagen, was er gemacht, gesagt, geschrieben hat und welche Folgen dieses Verhalten gehabt hat – und vom Täter die klare Zusage zu bekommen, dass sein Verhalten aufhören wird. Ein solches Treffen ist nur mit Zustimmung des Opfers möglich und muss vorher gut besprochen und geplant werden. Die meisten Opfer wollen die klare Zusage, dass das Mobbing aufhört – und das steht ihnen auch zu. Nach ein oder zwei Wochen gibt es ein Nachbereitungstreffen, bei dem überprüft wird, wie diese Zusage eingehalten worden ist. Es ist außerdem sinnvoll, sich einzeln mit den Mitläufern zu treffen.
- Es muss an der Schule auch einen Katalog entsprechend abgestufter Konsequenzen für Mobbing geben. Wenn ein Schüler sich weigert, sich an die Regeln für »Sichere Schule für alle« zu halten, und alle Gesprächsangebote kategorisch ablehnt, ist auch der Schulverweis eine angemessene und notwendige Konsequenz.

Wenn Sie Mobbing mit der ganzen Schule angehen wollen, empfehle ich Ihnen »Preventing Bullying in Schools« von Chris Lee (2004). Eines der besten Bücher, die ich

zum Thema gelesen habe! In Deutschland werden die Titel von Mustafa Jannan viel gelobt (Jannan 2010 und 2012).

Das Thema Mobbing von Lehrern durch Schüler wird in Kapitel 8 behandelt.

Reflexion

- Wie unterscheiden Sie zwischen Konsequenzen für unangebrachtes Verhalten und Strafen?
- Gibt es an Ihrer Schule einen Rahmen für Verhaltenskonsequenzen (über festgelegte Konsequenzen für gravierendes Fehlverhalten hinaus)?
- Gibt es Empfehlungen für Lehrer, wie typische Verhaltenskonsequenzen aussehen könnten? Erfüllen diese Konsequenzen die drei entscheidenden Kriterien: Stehen sie in einem Zusammenhang zum Verhalten? Sind sie angemessen? Sind sie respektvoll?
- Haben Sie ein abgestuftes System für Konsequenzen?
- Wie nutzt Ihre Schule beispielsweise Auszeiten im Kontinuum zwischen minimal- und maximal-invasiv? Gibt es dafür feste Regeln? Werden diese veröffentlicht? Ab welchem Punkt wird die Schulleitung hinzugezogen? Gibt es implizite oder explizite Regeln dafür, dass ein Lehrer, der eine Auszeit verhängt hat, mit dem Schüler am selben oder am nächsten Tag noch einmal das Gespräch suchen muss?

Kapitel 6

»Schwierige« Schüler, Schüler mit emotionalen Problemen, verhaltensauffällige Schüler

»Schwierige« Schüler heute

Es scheint, als ob Schüler heutzutage viel streitlustiger und insgesamt »schwieriger« wären. Auch an den privaten/freien Schulen, für die ich gearbeitet habe, haben Lehrer einen deutlichen Anstieg solcher Verhaltensweise beobachtet. Es ist schwierig, in diesem Bereich verlässliche und aussagekräftige Daten (oder auch nur Indikatoren) zu bekommen.

Immer wieder liest man in der Zeitung von einem »Anstieg der Gewalt« an Schulen. Wenn man allerdings die Lehrer selbst befragt, gewinnt man den Eindruck, dass extreme Gewalt – zum Glück – selten ist, aber »Rotzigkeit« insgesamt zugenommen hat: Respektlosigkeit, Ungezogenheit, Streitsucht, Widerstand gegen ganz normale (und sinnvolle) Anweisungen des Lehrers. Diese Wahrnehmung scheint unter Lehrern weit verbreitet zu sein (und findet sich bereits im Elton Report [1989] über Disziplin im britischen Schulsystem).

Allerdings hängt diese Wahrnehmung von anderen Faktoren ab: Selbstbewusstsein, Qualität als Lehrer, Einigkeit an der Schule über den Umgang mit unangebrachtem Schülerverhalten und – vor allem – Art und Umfang der Unterstützung durch Kollegen (Rogers 2002).

In einer der Schulen, in der ich als Berater arbeitete, erzählte mir eine Junglehrerin, wie sie eine Zehntklässlerin gefragt hatte, warum sie während der Einzelarbeit von ihrem Platz aufgestanden war. Das Mädchen drehte sich um, schaute der Lehrerin fest mit einem »Mir-können-Sie-nichts-vormachen«-Blick ins Gesicht und sagte: »Warum? Wenn Sie's unbedingt wissen müssen: Ich habe nur kurz meine Freundin gefragt, ob ich einen Stift borgen könnte.« Seufzer. Sie reckte ihren Daumen in die Luft – ihr erster Punkt. Dann kamen der Zeige- und der Mittelfinger dazu: »Zweitens geht Sie das eigentlich gar nichts an, und drittens bezahlen wir hier alle ihr Gehalt ... Und ich war gerade auf dem Weg zu meinem Platz. Okay?« Die Schülerin hatte das alles ruhig und selbstbewusst gesagt – fast so wie ein Anwalt. Ich fragte meine Kollegin,

wie sie reagiert habe, und sie sagte, ihr hätten einfach die Worte gefehlt: »Ich war wie gelähmt!«

Wenn ich anderen Lehrern diese Geschichte erzählte, hat mehr als nur einer gesagt, er hätte Lust, dieser Schülerin »mal so richtig eins überzubraten«. Ich kann das Gefühl des Autoritäts- und Kontrollverlustes, das einige Lehrer in einer solchen Situation haben, nachvollziehen – und auch die Verlockung, dem Schüler »eins überzubraten«, zumindest verbal.

Wie würden Sie mit diesem kleineren Regelverstoß umgehen? Denn während der Einzelarbeitsphase aufzustehen und herumzulaufen ist ein *kleinerer* Regelverstoß. Was hier ja viel ärgerlicher ist, ist das Folgeverhalten: die Antworten, die die Schülerin der Lehrerin auf ihre Fragen gegeben hat, ihr ganzes Auftreten, ihre Haltung.

Denken Sie daran, dass Fragen *über* das Verhalten eines Schülers (»*Warum* bist du ...?«), insbesondere vor seinen Mitschülern, nur zu einer sinnlosen Diskussion einladen, die schnell in einen üblen Schlagabtausch münden kann.

Zu mir hat noch nie ein Schüler gesagt, er würde mein Gehalt bezahlen. Wenn mir das je passieren würde, wäre meine Antwort ein lautes und zufriedenes »Heureka! Ah, du bist das also! Du bezahlst mich also, ja? Mit dir wollte ich mich wirklich schon lange mal unterhalten ...«

Aber normalerweise reicht eine kurze Ich-Botschaft mit Hinweis, sich wieder der Arbeit zuzuwenden, um mit einem solchen Ausbruch von Rotzigkeit klarzukommen, z. B.: »Ich bin zu dir nicht unhöflich [oder: respektlos]. Und ich möchte, dass du auch zu mir nicht unhöflich bist.« Dann könnte der Lehrer sich wieder auf die eigentliche Arbeit statt auf das Vermeidungsverhalten des Schülers (»Ich habe mir nur einen Stift geborgt«) konzentrieren.

Manchmal ist eine direkte Frage sinnvoll: »Was sollst du jetzt machen?« Natürlich ist dabei ein angenehmer, sachlicher und respektvoller Tonfall wichtig.

Als Antwort auf die Frage »Was machst du gerade?« habe ich von Schülern den Satz zu hören bekommen: »Woher soll ich denn wissen, was ich machen soll?!« In diesem Fall reicht es, kurz, knapp und bestimmt noch einmal die Aufgabenstellung zu nennen und ihnen Vorlaufzeit zu geben. Es ist wichtig, dann später noch einmal beim Schüler vorbeizugehen, um sich zu vergewissern, dass er jetzt an der Aufgabe arbeitet – und auch, um die Arbeitsbeziehung zum Schüler wiederherzustellen. Es bietet sich an, noch einmal außerhalb des Unterrichts mit dem Schüler über sein respektloses Verhalten zu sprechen.

Ein solches Gespräch ist wichtig, weil das, was wir als Respektlosigkeit wahrnehmen (Tonfall, Körpersprache, Seufzen, Augenrollen usw.), vom Schüler vielleicht nicht so gesehen wird. Ihm ist möglicherweise überhaupt nicht bewusst, dass er »so rüberkommt« – was sein Verhalten natürlich nicht entschuldigt. Ein Treffen unter vier Augen, bei dem Sie dem Schüler eventuell auch sein Verhalten spiegeln (S. 106 f.), kann helfen, ihm klarzumachen, was wir als Lehrer sehen, hören und fühlen, wenn wir Verhalten als gleichgültig und respektlos wahrnehmen.

Schwierige Schüler – Versuch einer quantitativen Einordnung

In fast jeder Klasse gibt es eine ähnliche Verteilung zwischen schwierigen Schülern und solchen, die kooperativ und rücksichtsvoll sind.

- 85 Prozent der Schüler sind vernünftig, aufmerksam, respektvoll, kooperativ – wenn man ihnen die Chance dazu gibt.
- 10 bis 15 Prozent der Schüler haben Aufmerksamkeitsprobleme, einige sind streitlustig (manchmal) oder zeigen insgesamt ein schwieriges Verhalten. Manchmal geht es solchen Schülern vor allem darum, Aufmerksamkeit zu erregen. Im Prinzip sagen sie dann: »Hey (...) *beachten* Sie mich! Ich bin witzig, blöd, »cool« ...«, oder: »Mein Reinrufen, mein Rumzappeln, mein Zuspätkommen mit großem Auftritt – das ist eine Einladung an Sie, mich zu bemerken und sich um *mich* zu kümmern!« Und natürlich ist es schwierig, einen Sechsjährigen, der sich unter seiner Bank auf dem Boden wälzt und wie ein Hund bellt, nicht zu beachten und sich nicht um ihn zu kümmern – einfach, um disziplinarisch einzugreifen und das Recht der anderen zu schützen, etwas zu lernen und sich wohlfühlen zu können. Manchmal fordern Schüler andere, vor allem den Lehrer, durch Machtdemonstrationen heraus: ein Spiel, bei dem der Schüler de facto sagt: »Ich kann eigentlich machen oder sagen, was ich will und wie ich's will – und versuchen Sie mal, mich dran zu hindern ... Ich bin hier der Boss.«
- Ein bis fünf Prozent der Schüler zeigen häufig – und dann oft massiv ausgeprägte – Muster störender Verhaltens. Sie weisen möglicherweise auch emotionale oder Verhaltensstörungen, ADHS oder eine Störung auf dem autistischen Spektrum auf.

Bitte bedenken!

Es ist sehr wichtig, dass wir ein Kind nicht einfach beispielsweise in die Schublade »ADHS-Kind« stecken, wenn wir Begriffe wie ADS oder ADHS benutzen. Der negative Effekt einer solchen Etikettierung ist gut erforscht. Kinder entsprechen oft den Erwartungen, die Erwachsene an sie haben, und nehmen sich dann vielleicht selbst als unzulänglich, erfolglos, nutzlos oder schwierig wahr – so, wie es auf dem Etikett steht.

Bei Kindern wird immer häufiger ADHS diagnostiziert. Die Kinder bekommen dann oft Ritalin verschrieben, ein Medikament, das ihnen bei Konzentration und Impulskontrolle helfen kann. Wie bei jeder anderen Verhaltensstörung muss die Unterstützung, die Medikamente bieten können, durch eine Verhaltenstherapie flankiert werden, um die erhöhte Konzentration und die verminderte Impulsivität des Kindes in entsprechende Bahnen zu lenken.

Bei Corey (14) war ADHS diagnostiziert worden. Er nahm jeden Tag vier Tabletten Ritalin. Ich sprach über sein Verhalten mit ihm und fragte ihn, ob ihm die Tabletten beigebracht hätten, ins Klassenzimmer zu kommen, ohne einen großen Auftritt daraus zu machen. Er erwiderte mein Lächeln mit einem wissenden Grinsen.

Dann fragte ich ihn, ob die Tabletten ihm beigebracht hätten, »ohne größere Zappelerei auf seinem Stuhl zu sitzen«, oder ob sie ihm beigebracht hätten, »sich zu melden, ohne reinzurufen oder mit den Fingern zu schnipsen«. Ich spiegelte ihm sein Verhalten (S. 106 f.). Er grinste wieder.

»Nöööö ...!«

»Und bringen dir die Tabletten bei, sitzen zu bleiben, dich auf deine Aufgabe zu konzentrieren und – sagen wir – zehn Minuten dein Bestes zu geben, ohne aufzustehen und herumzulaufen?«

»Natürlich nicht – nein.« Langsam dümmerte ihm, worauf ich hinauswollte. Wir sprachen über andere Verhaltensweisen wie persönliche Lautstärke und Fairness gegenüber Mitschülern. Ich fragte ihn: »Wer hat bei Corey das Sagen? Wer steuert Corey durch den Tag, all die Minuten und Stunden?« Ich verwendete die Analogie von Auto und Fahrer. Er schien etwas damit anfangen zu können. Dann sprachen wir darüber, wie sich ein Fahrer konzentrieren muss, wie er den Rückspiegel und den Sitz des Sicherheitsgurtes überprüfen muss, wie er schalten muss, seine Geschwindigkeit wählen, blinken muss, wie er sich entscheiden muss, wo er hinfährt und warum und wie. Dann sprachen wir darüber, wie er, Corey, sein Verhalten besser (kameradschaftlicher, bedachter, kooperativer) steuern könnte. Das war der Ausgangspunkt für einen Verhaltensplan, der sowohl als »Landkarte« als auch als »Reiseführer«/Erinnerungsfunktionierte. Meine Kollegen und ich haben gute Erfahrungen mit der Analogie Fahrer-Auto-Verhalten gemacht, vor allem dann, wenn es darum geht, mit Schülern der Sekundarstufe einen Verhaltensplan zu entwickeln.

Corey nahm weiterhin Ritalin (bei reduzierter Dosis), aber der Verhaltensplan gab ihm das Selbstvertrauen, bestimmte Aspekte seines Verhaltens gezielt anzugehen. Die besondere Aufmerksamkeit, die er von den Lehrern erhielt, war wichtig, um sein Selbstwertgefühl zu stärken. An manchen Tagen konnte man den Prozess am besten mit »Zwei Schritte vor, einen Schritt zurück« beschreiben, aber die kollegiale Unterstützung unter allen Lehrern, die Corey unterrichteten, half ihnen, sich konsistent zu verhalten und sich gegenseitig zu stärken, wovon Corey und seine Lehrer gleichermaßen profitierten.

Schüler mit ADHS

Hinweise für die Arbeit mit einem Schüler, bei dem ADHS diagnostiziert wurde:

- Setzen Sie den Schüler neben einen Klassenkameraden, der ihm helfen und ein positives Vorbild sein wird. Wenn Sie mit Tischgruppen arbeiten, setzen Sie den Schüler mit ruhigeren Schülern zusammen, die sich weniger leicht ablenken lassen (auch wenn die anderen versprechen, dass es ihnen nichts ausmacht, neben einem bewegungsfreudigen Klassenkameraden zu sitzen). In der Grundschule ziehen Lehrer manchmal einen verantwortungsbewussten Schüler hinzu, der als »Lernpate« neben dem Schüler sitzt und ihn unterstützen soll.
- Arbeiten Sie mit visuellen Signalen, um dem Schüler zu helfen, bei der Sache zu bleiben. Es ist sinnvoll, den Schüler nach vorn zu setzen – also dorthin, wo sich der

Lehrer in der Plenumsphase vor allem aufhält. Auch kleine Bilder für Arbeitsaufträge am Tisch können als Erinnerungshilfen dienen.

- Entwickeln Sie Fahrpläne für wichtige Lernaufgaben, mit einer vorgegebenen Struktur für die jeweiligen Lernfortschritte. Es kann sinnvoll sein, ein Arbeitsblatt zu haben, auf dem jeden Tag das Erreichen des jeweiligen Lernziels vermerkt wird: kleine, bewältigbare Lernziele, so wie sie sich aus einem schrittweisen Vorgehen ergeben. Der Schüler entwickelt so ein Gefühl für vorher/nachher und die Bedeutung eines planvollen Vorgehens. Struktur ist wichtig für Kinder, bei denen ADHS oder eine Autismus-Spektrum-Störung (ASS) diagnostiziert wurde. Geben Sie solchen Kindern nicht zu viele Wahlmöglichkeiten.
- Vergewissern Sie sich, dass der Schüler die Aufgabenstellung verstanden hat, indem Sie ihn bitten, sie zu wiederholen. Das geht sowohl bei Plenumsunterricht als auch bei Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit.
- Erklären Sie dem Schüler die typischen Arbeitsabläufe. Dazu gehört auch die Frage, wie man seinen Arbeitsplatz organisiert, Hefte und Bücher verwendet und eine Aufgabenstellung bearbeitet (zweimal lesen, prüfen: »Verstehe ich das? Weiß ich, was hier von mir verlangt wird? Wie bekomme ich Hilfe?«). Bitten Sie ältere Schüler, nur eine kleine Dose mitzubringen (blauer Stift, roter Stift, Bleistift, Radiergummi, kein Anspitzer) statt eines großen Federmäppchens oder Faulenzers – voll von Dingen, mit denen man sich ablenken kann. Ein gut aufgeräumter Tisch ist wichtig. Zeigen Sie dem Schüler während einer Einzelarbeitsphase im persönlichen Gespräch, wie er seinen Arbeitsplatz organisieren und seine Zeit einteilen kann. So etwas gehört zum schulischen Überlebenstraining – und ist nicht so trivial, wie es möglicherweise auf den ersten Blick scheint. Deswegen müssen manche Kinder sich das auch direkt mit dem Lehrer aneignen und nicht in der Klassengruppe.
- Geben Sie dem Schüler Gelegenheit, sich in einem gewissen Umfang auch in der Klasse zu bewegen – und sei es auch nur, um in der Einzelarbeitsphase von seinem Platz nach vorn zum Lehrer zu kommen und seinen Arbeitsfortschritt überprüfen zu lassen. Der Lehrer gibt ihm dann ein kurzes, positives Feedback und schickt ihn wieder auf seinen Platz zurück.
- Halten Sie einen solchen Schüler während der Pause nicht für längere Gespräche im Klassenzimmer zurück. Er braucht die Bewegung!

Schüler mit Autismus bzw. Autismus-Spektrum-Störung (ASS)

Immer häufiger müssen Lehrer Schüler unterrichten (und unterstützen), bei denen ASS diagnostiziert wurde und die Verhaltensmuster zeigen, die ihre soziale Kommunikation und Interaktion beeinflussen – und die Art und Weise, wie sie Informationen verarbeiten, vor allem auditiv dargebotene.

Das hat beispielsweise folgende Auswirkungen:

- Schüler mit ASS haben oft Schwierigkeiten, Empathie für andere zu zeigen, weil sie möglicherweise nicht verstehen, warum andere verärgert oder verletzt sind. Sie fühlen sich in »normalen« sozialen Situationen oft unsicher und verwirrt, weil sie typische Signale nicht deuten und typische Interaktionsmuster nicht nachvollziehen können. Sie reden dann oft kaum und zeigen Verhalten, das die anderen als unsensibel wahrnehmen und das sie zu Außenseitern macht.
- Schüler mit ASS haben oft Schwierigkeiten, mit Veränderungen (vor allem: unerwarteten Veränderungen) umzugehen. Sie reagieren darauf häufig mit Angst und Beklemmung (die sich bei jüngeren Kindern in Form eines Wutanfalls äußern können), Rückzug und verstörtem oder sogar aggressivem Verhalten (ohne dass sie dies wollten). Kinder, bei denen ASS diagnostiziert wurde, mögen Berechenbarkeit und Struktur.
- Schüler mit ASS zeigen häufig obsessive und unflexible Verhaltensmuster – die sich bis auf ihre Ausdrucksweise und ihre Interessen erstrecken können.

Wie bei allen diagnostizierten Störungen zeigen sich die oben beschriebenen Verhaltensweisen in einem Kontinuum mit unterschiedlicher Häufigkeit, Intensität und Dauer. Lehrer sollten nicht einfach aufgrund solcher Verhaltensweisen davon ausgehen, dass ein Kind »autistisch« ist, ohne dass das professionell diagnostiziert worden wäre.

Wenn Lehrer häufig solche Verhaltensmuster bei einem Schüler beobachten, sollten sie das natürlich mit ihren Kollegen besprechen und den Klassenlehrer einbeziehen. Eine abgesicherte Diagnose ist entscheidend.

In der Arbeit mit Kindern, bei denen ASS diagnostiziert worden ist (oder die ohne eine solche Diagnose für ASS typische Verhaltensweisen zeigen), sind folgende Punkte besonders wichtig:

- Schaffen und pflegen Sie eine gute *Arbeitsbeziehung* zu dem Schüler und sprechen Sie ruhig, gelassen und bestimmt, nie laut: Kinder mit ASS reagieren oft *sehr* empfindlich auf lautes Sprechen.
- Seien Sie sehr vorsichtig mit Berührungen, außer die Eltern haben Ihnen explizit gesagt, wie ihr Kind grundsätzlich Berührung wahrnimmt und versteht.
- Geben Sie Anweisungen klar und kontextspezifisch.
- Sorgen Sie für klare Abläufe. Bereiten Sie den Schüler immer vorab auf *jede* Änderung im täglichen Ablauf vor.
- Weil der Schüler mit positivem Feedback möglicherweise weniger anfangen kann als andere Kinder, konzentrieren Sie sich konkret auf den Einsatz, den der Schüler gezeigt hat (statt einfach »super«, »gut gemacht« oder »prima« zu sagen, vgl. auch S. 130 f.). Auch hier ist es sinnvoll, mit den Eltern des Schülers darüber zu sprechen, was für eine Art von Rückmeldung das Kind gewöhnt ist und wie es sie wahrnimmt. Es ist beispielsweise fast nie sinnvoll, es in einer emotional besetzten Art und Weise anzusprechen, also Schuldgefühle zu erzeugen oder Ihren Ärger über das Verhalten des Schülers zu zeigen.

- Entwickeln Sie einen individuellen Verhaltensplan, der bei extremer ausgeprägtem Verhalten sehr sinnvoll sein kann, um die entscheidenden sozialen und schulischen Verhaltensmuster zu vermitteln.

Wenn Schüler Aufmerksamkeit haben wollen

Ich unterrichtete Chris, einen Achtklässler, in Englisch. Er rief immer wieder in die Klasse: achtmal, zehnmal, bisweilen sogar 15-mal pro Stunde. Manchmal kam das als vermeintliche Frage daher, manchmal war es ein alberner Kommentar, meistens wollte er einfach meine Aufmerksamkeit bekommen. Wenn ich der Meinung war, sein Verhalten beeinträchtigte mein Recht zu unterrichten oder das Recht seiner Mitschüler, etwas zu lernen und sich am Unterricht zu beteiligen, erinnerte ich ihn kurz und bestimmt an die Regel: »Chris, wir haben eine Regel dafür, wie man eine Frage stellt. Halt dich dran. Danke.«

Oft benutzte er dann diese Erinnerung als Gelegenheit, noch mehr Aufmerksamkeit zu bekommen: »Aber ich habe doch nur eine Frage gestellt! Ist es hier verboten, eine Frage zu stellen?« Dann schmolte er meistens.

Ich konnte gut verstehen, warum die anderen Lehrer von Chris manchmal ziemlich genervt waren.

Es hilft auch gar nicht, wenn der Direktor, der mit einem Kind, das massiv mit entsprechendem Verhalten auffällt, spricht und dem Lehrer anschließend sagt: »Also bei mir war das kein Problem. Ich bin super mit ihm klargekommen.« Natürlich! Wenn sein Publikum nur aus einer Person besteht, ist alles prima, aber in der Klasse oder auch auf dem Schulhof hat das Kind das Gefühl, nur dann richtig dazuzugehören, wenn die anderen ihm viel Aufmerksamkeit schenken – selbst für problematisches Verhalten.

Bewusst ignorieren

Bestimmte Verhaltensmuster, die darauf abzielen, unsere Aufmerksamkeit zu bekommen, können wir – kurzfristig – bewusst ignorieren. Erzieher im Vorschulbereich wissen, dass wir manchmal eine Verstärkung des Verhaltens vermeiden können, wenn wir weder verbal noch nonverbal zeigen, dass wir es zur Kenntnis genommen haben. Wie gesagt, das funktioniert *manchmal*. Die Erzieher reagieren dann positiv (eine kurze Rückmeldung reicht), wenn sich das Kind richtig verhält und kooperiert. Bewusstes Ignorieren und gezielte Aufmerksamkeit können also zum selben Ergebnis führen. Aber wie bei jeder Form von Classroom Management gibt es keine Garantie, weil es kein Patentrecht gibt.

Es kann sinnvoll sein, das bewusste Ignorieren in einen größeren Kontext einzubetten: Der Lehrer gibt dem Schüler zunächst eine Wenn-dann-Anweisung: »Craig, wenn du dich meldest, ohne reinzurufen, werde ich deine Frage beantworten.« Eventuell

kann der Lehrer dann noch kurz ergänzen: »Denk an unsere Regel.« Der Lehrer wendet dann seinen Blick und seine Aufmerksamkeit vom Schüler ab und konzentriert sich auf die Schüler, die sich melden. Wenn der Schüler später noch einmal in die Klasse ruft, ignoriert er das bewusst.

Wie bereits auf S. 100 f. erläutert, hängt es sehr von der Situation ab, ob der Lehrer bestimmtes Verhalten bewusst ignorieren sollte. Wir sollten es nie ignorieren, wenn ein Kind einem anderen wehtut (und da reicht auch schon ein Kneifen oder sogenannte »freundschaftliche Rangeleien«) oder wenn ein Schüler *dauerhaft* andere Schüler in ihrem Recht zu lernen einschränkt (etwa indem er wiederholt laut in die Klasse ruft, anderen Arbeitsmaterial wegnimmt oder sie so nervt, dass sie sich nicht mehr konzentrieren können).

Ob bewusstes Ignorieren funktioniert, merkt man daran, ob und wie sehr der betreffende Schüler sein Fehlverhalten beendet oder reduziert. Wichtig: Einen Schüler mit störendem Verhalten bewusst zu ignorieren funktioniert nur dann, wenn sich die Mitschüler am Vorbild des Lehrers orientieren und auch selbst den Schüler ignorieren.

Besonnen reagieren

Wenn es dem Schüler gelingt, mit seinem Fehlverhalten bei seinen Klassenkameraden zu punkten, ist es wichtig, das Verhalten, mit dem der Schüler um Aufmerksamkeit buhlt, kurz und bestimmt zu beschreiben und das richtige Verhalten zu nennen: »Chris (...), du rufst einfach rein (...). Denk an unsere Regel (...): Melden, ohne reinzurufen.« Wenn der Schüler dann anfängt zu diskutieren oder andere Ablenkungsmanöver versucht, konzentriert sich der Lehrer auf das eigentliche Thema bzw. das Ausgangsverhalten.

Widerstehen Sie der Verlockung, mit dem Schüler zu diskutieren, sich zu streiten, sarkastisch zu sein oder selbst punkten zu wollen. Eine schlagfertige Antwort oder ein schönes Bonmot kann (bei Schülern ab der 5. Klasse) helfen, Verhalten, mit dem der Schüler nur Ihre Aufmerksamkeit bekommen will, zu entschärfen oder zu beenden – Sarkasmus von Ihrer Seite aber verstärkt solches Verhalten und führt zu Machtkämpfen.

Wenn ein Schüler dumme, unverschämte Bemerkungen macht, muss der Lehrer das benennen:

- »Diese Bemerkung ist nicht hilfreich, Craig. Das weißt du.«
- »Diese Merkung ist taktlos und bei uns nicht akzeptabel.«
- »Wir haben Regeln für respektvollen Umgang miteinander. Ich erwarte, dass du dich daran hältst.«
- »Wir machen uns in unserer Klasse nicht gegenseitig runter.«

Wenn Sie das knapp, bestimmt und überzeugt sagen, wird das beim Schüler ankommen.

In einigen Fällen ist eine sofortige Konsequenz noch im Klassenzimmer angezeigt. Wenn ein Schüler den Unterricht stört, indem er etwa immer wieder mit seinen Banknachbarn oder Schülern in der Nähe redet oder sie ablenkt, können wir oft eine »bedingte Wahlmöglichkeit« verwenden: »Wenn du weiterhin ... machst, muss ich dich bitten, dich umzusetzen und woanders zu arbeiten.« Wenn er dann weiterhin andere beim Lernen stört und wir ihn bitten, sich an einen anderen Platz zu setzen (die Konsequenz), fangen einige an, das Blaue vom Himmel zu versprechen und mit Ihnen zu diskutieren: »Aber ich benehm mich jetzt! Echt, Frau X, ich versprech's!« Wenn Sie aber die Konsequenz benannt haben, ist es wichtig, sie jetzt auch zu umzusetzen (S. 149 ff.).

Wenn ein Schüler sich weigert, sich umzusetzen (das ist mir im Laufe der Jahre öfter mal passiert), ist es besser, mit einer aufgeschobenen Konsequenz zu arbeiten, statt sich zu verkämpfen: »Wenn du dich nicht umsetzen und dort drüben arbeiten möchtest, müssen wir beide darüber noch einmal in der großen Pause reden« (S. 104 ff.). Eine Alternative ist eine Auszeit, für die Sie einen Kollegen um Unterstützung bitten (S. 145 ff.).

Auszeit geben

Wenn das Verhalten des Schülers massiv das Recht des Lehrers zu unterrichten und das Recht des Schülers zu lernen berührt, wäre eine aufgeschobene Konsequenz nicht richtig. Wir müssen dann sofort eine Auszeit verhängen. Wenn wir einen Schüler für eine Auszeit aus der Klasse schicken (S. 147), ist es wichtig, dass die Situation nicht noch zusätzlich aufgeladen wird. Vermeiden Sie Effekthascherei in letzter Sekunde: erhobene Stimme oder Drohungen an andere (»Und du kriegst auch gleich eine Auszeit!!«).

Das Gespräch suchen

Wenn Verhaltensmuster, mit denen der Schüler unbedingt Aufmerksamkeit bekommen möchte, wiederholt und über mehrere Unterrichtsstunden hinweg auftreten, ist es wichtig, dass Sie bald und überlegt intervenieren: In einem längeren Gespräch können Sie einem Schüler besser vermitteln, wie er sich in der Klasse verhält und warum, und ihn in die Pflicht nehmen, sich mit seinem Auftreten zu beschäftigen und sich dann kooperativer zu verhalten (S. 104 ff.). In einem solchen Gespräch muss es darum gehen, dass der Schüler sein Verhalten besser versteht und dafür die Verantwortung übernimmt – und nicht darum, eine Strafe zu verhängen oder das Gespräch selbst zu einer Strafe werden zu lassen.

In einem solchen Vieraugengespräch ist es wichtig, dass der Lehrer dem Schüler klar macht, dass es ihm um das *Verhalten* des Schülers geht und die Auswirkungen, die dieses Verhalten auf das Lernen der anderen Schüler und natürlich auf das Recht des Lehrers zu unterrichten hat. Wenn wir uns unschlüssig sind, ob ein solcher »Beratungsansatz« richtig ist (oder uns unwohl damit fühlen), sollten wir einen Kollegen um Hilfe bitten.

In einem solchen Gespräch wird es vor allem um folgende Fragen gehen:

- Ist sich der Schüler seines Verhaltens bewusst? »Ist dir klar, was du machst, wenn du in die Klasse rufst ...?« Es ist wichtig, dass Sie das typische Verhalten des Schülers konkret benennen. Als Antwort auf die oben genannte Frage zucken Schüler oft mit den Schultern, manche lachen (aus Unsicherheit oder weil sie glauben, ihr Verhalten wäre tatsächlich lustig).
- Beschreiben Sie das Verhalten des Schülers: kurz und konkret. Es kann sinnvoll sein, dem Schüler sein Verhalten zu spiegeln (S. 106 f.). Fragen Sie den Schüler, was er tun muss, um sein jetziges Verhaltensmuster zu ändern. Weisen Sie ihn darauf hin, dass sein Verhalten Auswirkungen auf seine Mitschüler hat – und beschreiben sie, welche.
- Ein einfacher Plan oder Vertrag mit realistischen Zielen kann dem Schüler bei seinem ganz persönlichen Verhaltensmanagement helfen. Ich habe gute Erfahrungen mit einem einfachen, ausgedruckten Vertrag gemacht, der sich auf drei Dinge konzentriert, mit denen der Schüler *aufhören* muss (damit die anderen vernünftig arbeiten können, ohne sich mit Verhaltensweisen X, Y und Z herumschlagen zu müssen), und auf drei Dinge, mit denen der Schüler *anfangen* muss, damit er selbst und andere erfolgreich lernen können.

Die drei »Dinge« sind ganz konkrete, erreichbare Verhaltensweisen. Für Kinder im vorschulischen Bereich kann das eine Verhaltensweise sein wie »Stuhlkreis – aber richtig«: auf dem Platz sitzen bleiben, ohne andere anzufassen; denjenigen anschauen, der gerade spricht; Ohren und Augen auf; sich melden, wenn man etwas sagen möchte (vgl. S. 172 f.).

Machtspiele

Ich war zur Arbeit in einer schwierigen Klasse mit Elf- und Zwölfjährigen hinzugebeten worden. Man hatte mir gesagt, es gebe mehrere Schüler, denen es vor allem um Macht und Aufmerksamkeit gehe. Einer wurde mir als »oppositionell-trotzig« beschrieben. All das stellte sich als zutreffend heraus.

Ich hatte kaum meine erste Stunde mit dieser neuen Klasse begonnen, da fragte mich Kelly (zu dem Zeitpunkt wusste ich noch nicht, wie sie hieß), wer ich denn eigentlich sei, und wiederholte ihre Frage leicht abgewandelt mehrere Male, mit einer Stimme, die zu sagen schien: »Guckt mal – guckt mal, wie ich diesem neuen Lehrer hier das Leben schwer mache ...«

Im Lauf dieser ersten Stunde rief sie häufig in die Klasse, manchmal mit Aufzeigern, manchmal ohne. Auffällig war ihre leiernde Stimme dabei. Wenn ich ihr Verhalten bewusst ignorierte, sagte sie Sachen wie: »Ich rede mit Ihnen ... können Sie mich denn nicht sehen?« Dann seufzte sie

und wandte sich an einen Klassenkameraden: »Ich rede mit ihm, und er hört mir einfach nicht zu ...« Das bekam ich alles mit, während ich sie bewusst ignorierte.

Manchmal machte ich zunächst eine Wenn-dann-Ansage (»Kelly, wenn du dich ordentlich meldest, dann ...«), bevor ich ihr Verhalten bewusst ignorierte, manchmal erinnerte ich sie einfach an die Regel, wenn sie wieder anfang, in die Klasse zu rufen.

Rudolf Dreikurs et al. (1982, veränderte deutsche Ausgabe 2007) haben Verhalten im Klassenzimmer und die Dynamik, die dabei entsteht, vor dem Hintergrund der Frage untersucht, welche Ziele Schüler in einer bestimmten sozialen Situation mit ihrem Verhalten verfolgen. Nach Dreikurs ist das übergeordnete Ziel das der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe (in diesem Fall zu den Klassenkameraden oder ihrer Clique). Einige Schüler (so wie Kelly) verfolgen dieses Ziel, indem sie störendes Verhalten zeigen, um Aufmerksamkeit zu bekommen. Das häufige In-die-Klasse-Rufen, die albernen Kommentare, das Seufzen, das Augenrollen und so weiter sind also nicht nur Ursache des Verhaltens, sondern auch sein Zweck und Ziel. Das Ziel (Aufmerksamkeit oder Macht zu bekommen) ist gleichzeitig die Ursache des Verhaltens, sozusagen die treibende Kraft dahinter – selbst wenn dem Kind nicht bewusst ist, was es macht. Wenn Kinder älter werden, können zu ihrer privaten Logik durchaus Gedanken gehören wie: »Ich gehöre nur dann wirklich dazu, wenn ich eine Menge Aufmerksamkeit bekomme und die anderen mich wirklich beachten.«

Wenn man diese Absicht, dieses »Ziel« im Hinterkopf behält, lässt sich das Verhalten des Kindes im Kontext seiner sozialen Gruppe besser erklären. Es ist gut nachzuvollziehen, dass wir, wenn wir solchem Verhalten zu viel Aufmerksamkeit schenken (zum Teil aus Frustration, zum Teil, weil wir die Dynamik in der Klasse steuern wollen), gleichzeitig den Schüler in seinem Ziel bestärken, Aufmerksamkeit und Macht zu bekommen.

Ich habe mit Schülern zusammengearbeitet, die ihren Charme einsetzten, sich »süß« oder schwach gaben (»Ich schaff diese Aufgabe nicht«), um häufige und erhöhte Aufmerksamkeit von Erwachsenen zu bekommen. Auch das kann man als das Bestreben begreifen, ein Übermaß an Bestätigung und das Gefühl dazuzugehören zu erhalten.

In derselben Klasse wie Kelly (und am selben Tag) sah ich (es war nicht zu übersehen!), wie Liam immer wieder einem Mitschüler auf der anderen Seite des Klassenzimmers Zeichen machte, während ich vorn unterrichtete. Mehrere Schüler lachten und kicherten. Ich sagte ihnen, sie sollten »nach vorn gucken und zuhören. Liam (...), Liam (...)!«. Er drehte sich um, sah mich an und seufzte.

»Du machst deinem Mitschüler Handzeichen.« Ich schaute kurz seinen Mitschüler an. »Du musst nach vorn gucken und zuhören, danke.« Liam guckte an die Decke, verschränkte seine Arme – und hielt für eine Weile still. Kurze Zeit später rief er wieder mit seinem Verhalten an. Dieses Mal sagte ich einfach seinen Namen – »Liam {...}« – und bedeutete ihm nonverbal, nach vorn zu schauen.

Er bekam also kurz die Aufmerksamkeit, um die es ihm ging. Ich tat mein Bestes, mich zunächst einmal auf den Unterricht zu konzentrieren und sein Folgeverhalten, so gut es ging, zu ignorieren.

In der Partnerarbeitsphase fiel mir dann auf, dass er nicht arbeitete. Er plauderte mit seinem

Banknachbarn, aber er arbeitete eindeutig nicht. Als ich ihn aufforderte, sich wieder seiner Arbeit zuzuwenden, weigerte er sich: »Nein ... Das mach ich nicht. Das ist doch total blöd ...«, murmelte er.

Ich half ihm, sich wieder in die Arbeit einzufinden, und gab ihm Vorlaufzeit, aber er weigerte sich noch immer. Manchmal weigerte er sich, mir zuzuhören oder mich anzusehen, wenn ich mit ihm sprach – oder er stand einfach auf und ging weg, wenn ich mit ihm redete. Das war mehr als einfach nur der Versuch, Aufmerksamkeit zu bekommen.

Es ist verständlich, dass Lehrer sich von solchem Verhalten angegriffen, manchmal sogar besiegt fühlen. Ich kann auch verstehen, warum manche Lehrer das Gefühl haben, sie müssten »dem Schüler mal zeigen, wer hier der Boss ist«. Die Machtdemonstrationen des Schülers können lautstark und aktiv sein – oder sich passiv, durch nonverbale Widerstand äußern. Die Privatlogik des Schülers beruht hier auf Überzeugungen wie: »Ich kann machen, was ich will, und niemand kann mich aufhalten« oder »Ich werde hier der Boss sein« oder »Ich zähle nur, wenn ich machen kann, was ich will, wenn ich sagen kann, wo's langgeht ...«.

Nachdem ich diese Schüler ein wenig besser kennengelernt hatte, entschied ich mich für einen Ansatz von Rudolf Dreikurs, bei dem es darum geht, die Verhaltensziele eines Schülers offenzulegen.

Die Verhaltensziele eines Schülers offenlegen

Dreikurs et al. (1982) schlagen einen Ansatz vor, der den Schülern begreifen hilft, warum sie sich auf eine bestimmte Art und Weise verhalten. Dieser Ansatz beinhaltet bestimmte Fragen, die dem Schüler gestellt werden, damit er sich des möglichen Ziels seines Verhaltens besser bewusst wird. Diese Fragen müssen positiv und ohne Wertung gestellt werden, wenn sie dem Schüler helfen sollen, sein »absichtliches« Verhalten besser zu verstehen – und zwar unter vier Augen, in einer spannungsfreien Gesprächssituation. Der Lehrer muss also eine einigermaßen positive Arbeitsbeziehung zum Schüler haben, wenn er sich dieses Ansatzes bedienen will.

Einstiegsfrage

Am Anfang steht eine offene Frage, mit deren Hilfe sich das Kind seines Verhaltens besser bewusst werden soll: »Weißt du, warum du ...?« Das störende Verhalten muss dabei konkret genannt werden: »Weißt du, warum du so oft in die Klasse rufst?«, oder: »Weißt du, warum du so oft Bemerkungen machst wie [hier erinnert der Lehrer an typische alberne Bemerkungen]?« Die meisten Schüler reagieren auf eine solche Frage nonverbal: mit einem Schulterzucken, einem schiefen Lächeln oder Stirnrunzeln. Manchmal hört man ein hingemurmertes »Nö.« Geben Sie dem Schüler Zeit, nachzudenken, auch wenn sie sich mit dem Schweigen ein bisschen unwohl fühlen. Es kann sinnvoll sein, das Bewusstsein für das Verhalten des Schülers zu schärfen, indem sie ihm *kurz* sein Verhalten spiegeln (S. 106 f.).

Um Erlaubnis bitten

Der Lehrer sagt dann, warum sich seiner Meinung nach der Schüler typischerweise so verhalten könnte: »Ich würde dir gerne mal erzählen, was ich glaube ...«, oder: »Kann ich mal eine Vermutung äußern, warum du so oft in die Klasse rufst [bzw. ein bestimmtes anderes Verhalten zeigst]?« Mir ist es noch nie passiert, dass ein Schüler auf diese Frage mit »Nein« geantwortet hätte. Eine typische Antwort, besonders bei älteren Schülern, sind ein Schulterzucken und hochgezogene Augenbrauen oder ein wissendes Lächeln. Der Lehrer nennt dann einen möglichen Grund (ein mögliches Ziel) des typischen Verhaltens.

Ziel offenlegen

Folgende Gründe bzw. folgende Ziele könnte der Lehrer nennen:

- »Könnte es sein, dass du so oft in die Klasse rufst, damit die anderen dich angucken und Notiz von dir nehmen?«
- Oder bei Clownereien: »Könnte es sein, dass du Sachen sagst wie [konkrete Beispiele nennen], damit die anderen dich angucken und über dich lachen?«

Dreikurs betont, dass das »Offenlegen« des Ziels hypothetisch klingen muss, nicht wie ein abschließendes Urteil: »Könnte es sein, dass ...?«, »Ich könnte mir vorstellen, dass ...«.

Wenn es dem Schüler um Macht geht (Weigerung, den Anweisungen des Lehrers zu folgen; häufige patzige Antworten vor seinen Mitschülern; Weggehen, wenn der Lehrer während der Einzelarbeit mit ihm spricht; Schikanieren anderer, auch des Lehrers), konzentriert sich das Offenlegen auf diesen Aspekt des Schülerverhaltens:

- »Wenn du dich weigerst, deine Arbeit zu machen, könnte es sein, dass du mir »beweisen« willst, dass du tun kannst, was du willst, und ich dich nicht daran hindern kann?« Eine solche Frage geht davon aus, dass der Schüler sehr wohl in der Lage ist, seine Arbeit zu machen, und dass sein Verhalten dazu dient, Aufmerksamkeit zu bekommen. Eine weitere Annahme ist, dass der Lehrer den Schüler gut genug kennt und eine positive Arbeitsbeziehung zu ihm aufgebaut hat, um so mit ihm zu sprechen.
- »Könnte es sein, dass du machen willst, was du willst und wann du willst – und dass du glaubst, niemand könne dich daran hindern?«
- »Könnte es sein, dass du der Boss sein und das Sagen haben willst?«

Reaktion des Schülers

Die meisten Schüler reagieren auf das Offenlegen ihres Ziels nonverbal, so wie oben beschrieben: mit hochgezogenen Augenbrauen, einem leichten Grinsen, Schulterzucken. Das zeigt oft die Zustimmung des Schülers: sein Eingeständnis, dass der Lehrer eine heiße Spur verfolgt.

Wenn der Schüler auf die Lehrerfrage (»Könnte es sein, dass ...«) mit »Nein« antwortet, kann es sich anbieten, zu fragen: »Wenn das nicht der Grund ist, kannst du dann sagen, warum du so oft in die Klasse rufst [oder dich weigerst, deine Arbeit zu machen, obwohl ich weiß, dass du das kannst]?«

Es kann auch sinnvoll sein, dem Schüler – wieder auf die beschriebene zurückhaltende, offene Art und Weise – zu vermitteln, dass er es sich *angewöhnt* habe, sich so in der Schule zu verhalten: Irgendwo, irgendwann, irgendwie hat er sich entschieden, sich so zu verhalten. Und entscheidet *jetzt*, sich so zu verhalten. Mit anderen Worten: Der Schüler hat die Erfahrung gemacht, dass bestimmte Verhaltensmuster ihm die Art von Aufmerksamkeit verschafft, auf die er aus ist (und auf die Macht, die damit einhergeht). Wir können den Schülern gegenüber ruhig zugeben, dass wir sie nicht zwingen können, zu lernen (oder überhaupt etwas zu machen). Das können nur sie selbst. Sie haben allerdings nicht das Recht, alles zu tun, was sie wollen, wann immer sie wollen. Dann müssen sie sich den Konsequenzen ihres Verhaltens stellen.

Die Lehrer können dem Schüler dabei helfen, sein Verhalten zu ändern. Sie können gemeinsam mit dem Schüler daran arbeiten, dass er sich zukünftig kooperativer verhält und so ein Zugehörigkeitsgefühl entwickelt – etwa, indem er eine verantwortungsvolle Aufgabe bekommt (z. B. ein Amt in der Klasse, womöglich im sogenannten »Chefsystem«, oder die Unterstützung jüngerer Schüler beim Lernen/bei den Hausaufgaben). Eine solche positive Rolle wird oft sehr gern übernommen.

Verhaltensplan aufstellen

Nachdem die Verhaltensziele geklärt sind, entwickeln Lehrer und Schüler gemeinsam einen Verhaltensplan. Entscheidender Bestandteil dieses Plans: Der Lehrer achtet bewusst auf positives Verhalten und meldet ein solches Verhalten dem Schüler in beschreibender Form zurück (vgl. S. 130 f.).

Den Rest der Klasse einbeziehen

Die ganze Klasse mithilfe einer Diskussion einzubeziehen kann dem Schüler vor Augen führen, was seine Mitschüler von Verhaltensweisen wie häufigen Unterbrechungen und Kasperien halten – und warum. Wichtig bei einer solchen Diskussion ist,

dass wir nicht einen Schüler explizit nennen (obwohl wahrscheinlich alle zuerst an bestimmte Namen denken).

Eine solche Diskussion habe ich sogar schon mit ganz jungen Schülern geführt. Die grundlegenden Regeln für solche Treffen sind: »Einer nach dem anderen«, »Wir sprechen hier über Dinge, die uns alle betreffen«, »Wir machen hier niemanden einfach runter«, »Wir hören jedem zu«, »Wenn wir heute Entscheidungen treffen, müssen sie zu unserem Verhaltensvertrag hier in der Klasse passen.«

Es kann beispielsweise die Entscheidung der Gruppe geben, dass Schüler, die hartnäckig andere beim Lernen stören, an einem eigenen Tisch für sich arbeiten oder sogar eine Auszeit bekommen sollen (wenn sie nicht auf einen entsprechenden Hinweis des Lehrers reagieren). Schüler können als Klassengruppe auch lernen, das Verhalten eines einzelnen Mitschülers, mit dem er sich Aufmerksamkeit verschaffen will, bewusst zu ignorieren (wenn es sich nicht um körperliches Verhalten handelt). Das funktioniert besonders gut in den unteren Klassen, verlangt aber, dass der Lehrer den betreffenden Schüler individuell unterstützt (auch mit einem individuellen Verhaltensplan).

Wieder gilt: Die Konsequenzen, auf die sich die Klasse verständigt, müssen sich im Rahmen des Verhaltensvertrages bewegen, mit dem entsprechenden Verhalten in Zusammenhang stehen und *respektvoll* angewendet werden.

Arbeit mit schwierigen Schülern und Schülern, bei denen emotionale oder Verhaltensstörungen diagnostiziert worden sind

James, ein Erstklässler, saß im Stuhlkreis mit seinen Mitschülern, seinem Lehrer und mir (wir unterrichteten beide gemeinsam, ich als Mentor). Wir wollten gerade alle von unserem Wochenende erzählen, da fing James an, seine Arme auszubreiten und die Kinder rechts und links von ihm anzufassen. Dabei lachte er lauthals. Mein Kollege sagte ihm, er solle damit aufhören und sich richtig hinsetzen. Das machte er – eine Zeit lang. Er fing wieder damit an, und mein Kollege warnte ihn: »James, lass die anderen in Ruhe und setz dich richtig hin, sonst muss ich dich umsetzen.« Ich war wieder einmal überrascht, wie sehr die anderen Kinder es tolerierten, von James durchaus derb angefasst zu werden, und auch sein lautes Lachen klaglos hinnahmen. Obwohl das Ganze überhaupt keinen börsartigen Eindruck machte (es schien ihm einfach Spaß zu machen, die anderen anzufassen), war sein Verhalten störend und natürlich nicht akzeptabel.

Ich fragte meinen Kollegen flüsternd, ob ich die Klasse ansprechen dürfe. Während ich die Aufmerksamkeit seiner Mitschüler auf das Thema unseres Stuhlkreises zurückführte, fing James wieder an. Ich musste ihn wiederholt beim Namen rufen, erst dann drehte er sich um und schaute mich motzig an. Ich sagte zu seinen Mitschülern: »Entschuldigt mich bitte alle einen Moment. Ich muss mit James sprechen.«

Dann wandte ich mich direkt an James: »James (...), James (...) Ich möchte, dass du hierher schaust (...), damit ich weiß, dass du mir zuhörst.« Dann ging ich zu ihm und modellierte

kurz das angemessene Verhalten für ihn: »James, ich möchte, dass du so deine Beine kreuzt [ich machte es vor] (...). Die Hände in den Schoß, so ... und hierhin gucken. Genau so.« Ich ging an meinen Platz zurück, dankte den Mitschülern, dass sie gewartet hatten, und wandte mich wieder dem Thema des Stuhlkreises zu: ihren Erlebnissen am Wochenende. Zweimal musste ich James daran erinnern, wie man sich richtig hinsetzt – jedes Mal mit einer kurzen, konkreten Verhaltensanweisung (S. 85 f.).

Persönlicher Verhaltensplan

Später entwickelten meine Kollege und ich einen Verhaltensplan für James, der ihm explizit beibrachte, wie man sich im Stuhlkreis richtig verhielt (wir nutzten die Mittagspause dafür). Wir hatten eine einfache Strichzeichnung, auf der man James sah, der wie die anderen Kinder saß (die Mitschüler und der Lehrer hatten ein Smiley-Gesicht). Wir nutzten die Strichzeichnung als Ausgangspunkt, um die Verhaltensweisen zu identifizieren, deren sich alle im Unterricht bedienten:

- Wir überlegten, wo James während des Stuhlkreises am besten sitzen sollte (und benannten später auch einen »Stuhlkreis-Kollegen«, der immer neben ihm saß).
- Wir besprachen, wie man sich hinsetzt (und Hände und Füße nicht auf Wanderschaft gehen lässt).
- Wir erklärten, wie man mit Augen und Ohren zuhört.
- Wir erklärten, wie man sich meldet, ohne in die Klasse zu rufen, wenn man eine Frage beantworten oder stellen möchte – und dann darauf wartet, dass man vom Lehrer drangeworfen wird.
- Wir erklärten, wie man in Zimmerlautstärke spricht, wenn man der ganzen Klasse etwas zu sagen hat.

Wenn man mit Kindern arbeitet, bei denen ADHS diagnostiziert worden ist (besonders jüngeren Kindern wie James), bringt es wenig, ihnen einfach zu sagen, sie sollten sich »richtig hinsetzen«. »Richtig« ist zu allgemein – viele Kinder mit ADHS können damit wenig anfangen. Sie fühlen sich sicherer, wenn Anweisungen klar, konkret und direkt formuliert werden und sie sich an festen Abläufen orientieren können.

- Wir beschrieben die oben genannten Verhaltensweisen mithilfe einer Zeichnung (S. 178).
- Wir machten James diese Verhaltensweisen vor und, ganz wichtig, ermutigten ihn, sie zu üben.

Das war James' Verhaltensplan.

Am Anfang trafen wir uns dreimal wöchentlich, um weiter zu üben und darüber zu sprechen, wie sein Plan funktionierte. Im Plenumsunterricht selbst benutzten wir die Zeichnung, um ihn kurz an das richtige Verhalten zu erinnern. Entscheidend aber war, dass das erwünschte Verhalten beschrieben wurde und die Abläufe, Übungen und die positive Rückmeldung im Unterricht allesamt sehr konkret angelegt waren (S. 130 f.). Als James anfang, sein Verhalten zu ändern, reagierte seine Mitschüler ausgesprochen positiv.

Später entwickelten wir einen ähnlichen Verhaltensplan für Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit.

Dieses Vorgehen kann in der gesamten Grundschulzeit und sogar noch bis in die Sekundarstufe I hinein verwendet werden (vgl. McPherson und Rogers 2008; Rogers 2003a und 2005).

Auf den beschriebenen Ansatz mit Bildkarten, Modellieren und Üben konkreter Verhaltensweisen und regelmäßigem positivem Feedback kann auch bei Schülern zurückgegriffen werden, bei denen eine Verhaltensstörung diagnostiziert worden ist oder die deren Symptome zeigen – solange das wohlwollend, altersangemessen und in Vieraugengesprächen (S. 175 ff.) passiert.

Einige Lehrer reagieren auf Kinder, bei denen Verhaltensstörungen diagnostiziert worden sind, mit dem Satz »Die sind eben ganz besonders« – und tolerieren Verhaltensweisen, die sie bei anderen Schülern nie hinnehmen würden. Ich halte das für falsch. Selbst wenn bei einem Kind eine Störung auf dem autistischen Spektrum (ASS) diagnostiziert worden ist, sollten wir meiner Meinung nach extremes Verhalten nicht tolerieren: stoßen, schubsen, hauen, andere Kinder bei der Arbeit stören, jede Form von aggressivem Verhalten.

Natürlich gibt es innerhalb von ASS eine große Bandbreite von kognitiven Fähigkeiten und sozialem Bewusstsein. Wenn wir allerdings das störende oder verletzende Verhalten eines Schülers de facto ignorieren, herunterspielen oder entschuldigen (weil sie diese Störung haben), sagen wir damit den anderen Schülern im Prinzip, dass das Verhalten dieses Schülers »okay« ist – dass er so anders ist als seine Mitschüler, dass für ihn die normalen Regeln und Erwartungen nicht gelten. Das ist eine problematische Botschaft an die Klasse als soziale Gruppe.

Auch Kindern wie James, bei denen eine Verhaltensstörung diagnostiziert worden ist, können wir kooperatives und soziales Verhalten beibringen. Dafür brauchen sie natürlich individuelle Unterstützung vom Lehrer (S. 175 ff.) – dann können wir ihnen die schulischen und sozialen Fähigkeiten vermitteln, die sie benötigen, um mit dem ganz normalen Schulalltag klarzukommen und sogar Spaß daran zu finden (Rogers 2003a).

Was ein »schwieriges Kind« ausmacht, hängt ganz von der jeweiligen Schule und vom jeweiligen Lehrer mit seiner ganz eigenen Wahrnehmung und Erfahrung ab. Für den einen Lehrer ist – in einem bestimmten Kontext – das Zuspätkommen eines Schülers eine größere Disziplinfrage. Für einen anderen Lehrer ist das weniger bedeutsam und nur potenziell als Disziplinfrage zu begreifen.

Es gibt viele Aspekte im Leben eines Kindes – sein Temperament, seine aktuelle häusliche Situation, sein familiärer Hintergrund –, die wir nur kaum oder gar nicht beeinflussen können, die aber zum Verhalten dieses Kindes im schulischen Kontext beitragen und das Verhalten beeinflussen können: ein dysfunktionales Elternhaus; strukturelle Armut in zweiter oder dritter Generation; Langzeitarbeitslosigkeit der Eltern; Disziplin, Wertvorstellungen und Vorbilder zu Hause; der enorme Medienkonsum auch sehr junger Kinder; Misshandlung; schlechte Ernährung; Drogenmissbrauch der Eltern oder Geschwister. Wir können all diese Einflussfaktoren, strukturelle und solche auf der Beziehungsebene, nicht beeinflussen. Als junger Lehrer habe ich eine Weile gebraucht, bis mir die wirkliche Bedeutung dieser niederschmetternden Wahrheit klar geworden ist. Es bringt auch nichts, über diese Einflussfaktoren zu jammern: »Wenn ich nur ...«

Wir sollten unsere Energie lieber darauf verwenden, den Schüler als Lerner und als Menschen zu unterstützen, während er bei uns in der Schule ist. Und: Wo immer wir zu seinem Wohlergehen auch außerhalb der Schule beitragen können, werden wir das tun (vor allem, wenn das Wohlergehen des Kindes zu Hause massiv bedroht ist). Das bedeutet nicht, dass uns die oben beschriebenen Faktoren kaltlassen. Es wird vielmehr immer wieder Situationen geben, in denen wir uns nur schwer vorstellen können, wie einige unserer Schüler überhaupt zurechtkommen – und wie sie trotz allem noch so normal bleiben.

Das bedeutet:

- Wir schieben störendes Verhalten eines Kindes nicht einfach auf die häusliche Situation.
- Wir entschuldigen nicht leichtfertig das störende Verhalten eines Kindes, »weil es aus einem schwierigen Elternhaus kommt«.
- Wir machen das Kind nicht einfach zum »Opfer«, zum Endglied einer vermeintlich zwingenden Kausalkette: »Es verhält sich so, weil es aus einem dysfunktionalen Elternhaus kommt. Deswegen kann es nicht wirklich etwas für sein Verhalten und kann es auch nicht wirklich ändern.«

Es ist wichtig, sich klarzumachen, dass häusliche Situation, strukturelle Armut und Misshandlung zwar eindeutig zu bestimmten Verhaltensmustern beitragen (wie sollte das anders sein?), das Fehlverhalten eines Schülers in der Schule aber auch im Kontext Schule erlernt wird. Negatives Verhalten wird verstärkt, wenn Eltern und Lehrer regelmäßiges störendes Verhalten entschuldigen oder übermäßig darauf eingehen. Es ist nicht schwer, mit einem solchen Schüler ungeduldig oder sogar böse zu werden und ihn anzubrüllen. Das kann zu einem Teufelskreis führen, in dem das Lehrerverhalten das Verhalten des Kindes verstärkt, mit dem es Aufmerksamkeit und Macht bekommen will.

Ja, es ist verständlich, dass manche Lehrer laut werden oder Schüler sogar anschreien, die während des Stuhlkreises immer wieder aufstehen und an anderen Schülern herumzupfen; die wie Hunde bellen oder wie Pferde wüchern; die wegrennen, wenn der Lehrer mit ihnen spricht; die immer wieder in die Klasse rufen; die sich unter dem Tisch verstecken und sich weigern, mitzumachen; die sich weigern, ihre Aufgaben zu machen (»So ein Quatsch!«, »Ich hasse das!«, »Sie können mich zu gar nichts zwingen!«, »So ein Scheiß!«); die unflätige Wörter verwenden oder ihren Lehrer anschreien; die andere Kinder herumschubsen oder hauen oder schikanieren – alles, um die Aufmerksamkeit des Erwachsenen in der Klasse zu bekommen.

Es ist schwierig, sich als viel beschäftigter Lehrer – mit 25 anderen Schülern – die Zeit zu nehmen, darüber nachzudenken, wie wir im Moment mit solchen Kindern umgehen oder was wir dazu beitragen können, dass solche Kinder lernen, sich sozialer und kooperativer zu verhalten. Eine Reflexion über diese Frage und praktikable Verhaltenspläne für solche Schüler können nur dann erfolgreich sein, wenn wir Kollegen hinzuziehen – und uns vielleicht sogar als ganzes Kollegium Gedanken machen.

Unterstützung von Kollegen

Bei Schülern mit emotionalen oder Verhaltensstörungen sollten Sie für die Arbeit im Team folgende Punkte beachten:

- Es sollte einen gut eingeführten Plan für Auszeiten geben (S. 145 ff.). Es gibt Schüler, die eine Klasse sehr leicht und schnell in »Geiselnahme« nehmen können. Wenn Verhaltensmuster eines einzelnen Schülers grundlegende Rechte anderer im Klassenzimmer massiv verletzen, braucht der Lehrer Unterstützung (wie die Schüler auch). Wir gehen normalerweise davon aus, dass der »Geiselnahme« eine Auszeit braucht, aber auch der Lehrer und die Mitschüler brauchen Zeit, um durchzuschlafen und sich von solchem – vielleicht sogar gefährlichem – Verhalten zu erholen.
- Eine Auszeit für den Lehrer in einer Krisensituation kann auch bedeuten, dass ein Kollege mehrere störende Schüler aus der Klasse holt, damit die übrigen Schüler wieder zur Ruhe kommen (S. 210 f.).
- Bei massiv störenden und sehr schwierigen Schülern habe ich gute Erfahrungen damit gemacht, das Kind für eine oder zwei Stunden pro Woche in eine andere Klasse zu »versetzen«, damit der Klassenlehrer mal durchatmen kann. Diese »Versetzung« bedeutet, dass der Schüler Arbeitsaufträge bekommt und diese im Unterricht eines anderen Lehrers abarbeitet. Das ist etwas anderes als eine Auszeit und sollte auch nicht so etikettiert werden.

Coaching

In der Arbeit mit Schülern, bei denen eine emotionale oder Verhaltensstörung diagnostiziert worden ist (oder die sich so verhalten), bringt es nichts, dass jeder Lehrer sich seine eigenen Strategien ausdenkt (siehe oben). Es ist viel effektiver, im Team zusammenarbeiten – und nicht einem einzelnen Lehrer vorzuwerfen, er käme nicht mit Jason, Kevin oder Melissa klar.

Entwickeln Sie ein Coaching-Modell mit dem Schüler. Der Coach ist ein Lehrer, der mit dem Schüler direkt an dessen Verhalten arbeitet, indem er mit ihm zusammen einen Verhaltensplan entwickelt. Dieser Plan wird dann allen Kollegen kommuniziert, die den Schüler unterrichten, und von allen benutzt.

Der Coach wird im Regelfall der Klassenlehrer sein oder Lehrer, die entsprechend als Beratungslehrer ausgebildet sind und dafür auch über ein Stundendeputat verfügen. Gute Beratungslehrer finden schnell den Draht zu anderen, können gut kommunizieren und kennen sich auch mit Verhaltenstherapie aus. Es sollten Lehrer sein, die von Schülern und Kollegen gleichermaßen geschätzt werden (Rogers 2006b).

Genauso wenig wie es sinnvoll ist, einem einzelnen Lehrer vorzuwerfen, dass er nicht mit einem Schüler klarkommt, bringt es auch nichts, den Eltern die Schuld zu geben. Wir brauchen ihr Verständnis und ihre Unterstützung. Das bedeutet nicht, dass

wir ihnen nicht eine ehrliche Einschätzung des Verhaltens ihres Kindes geben würden, wohl aber, dass es uns darum gehen muss, mit den Eltern zusammenzuarbeiten, statt ihnen Vorwürfe zu machen.

Am Anfang des Coaching-Prozesses steht ein Verhaltensprofil des Schülers, zu dem alle Erwachsenen beitragen, die mit dem Schüler in der Schule zu tun haben. Teil dieses Verhaltensprofils sollten Angaben darüber sein, wie *häufig* ein Kind in die Klasse ruft, andere unterbricht, in der Klasse umherläuft, andere schubst, wütend wird (weil es in einer Situation mit Frustration nicht umgehen kann), wie *massiv* es dieses Verhalten zeigt und wie *typisch* dieses Verhalten ist, ob es also in allen Fächern und bei allen Lehrern auftritt. Es ist auch wichtig, der Frage nachzugehen, ob der Schüler das Verhalten *konstant* zeigt, also jeden Tag, in der ersten Stunde genauso wie in der sechsten, oder ob es so etwas wie »schlechte Tage« gibt, an denen das Verhalten häufiger auftritt als an anderen.

In der Arbeit mit solchen Schülern ist ein frühes Eingreifen entscheidend. Sobald sich ein Verhaltensmuster abzeichnet (häufig, massiv, typisch, konstant), müssen alle Lehrer, die den Schüler unterrichten, einen gemeinsamen Plan entwickeln – und dafür auch Unterstützung von der Schulleitung bekommen. Zu diesem Plan gehören sowohl strukturelle Unterstützung von Kollegen als auch das eigentliche Coaching. Strukturelle Unterstützung beinhaltet einen Plan für Auszeiten, zeitweilige »Versetzung« in andere Klassen (siehe oben) und Treffen, auf denen sich der Coach und die übrigen Lehrer austauschen und das weitere Vorgehen beraten können.

Coaching bedeutet, dass ein Lehrer langfristig und eins zu eins mit dem Kind arbeitet. Zur Rolle des Coachs gehört vor allem, einen persönlichen Verhaltensplan mit dem Schüler zu entwickeln. Der Coach kommuniziert diesen Plan an alle anderen Lehrer im Team: Er erklärt den Zweck und die einzelnen Elemente und erläutert die Rolle, die Disziplin, positivem Feedback und Auszeiten darin spielen. Der Coach hält auch den Kontakt zu den Eltern, um ihnen zu erklären, wie dieser Plan ihr Kind beim Lernen unterstützen kann, und um sie um Mithilfe und Unterstützung zu bitten.

Dieser persönliche, auf das Kind zugeschnittene Plan legt den Schwerpunkt auf solche Verhaltensweisen, die es dem Schüler erlauben, sein Sozialverhalten (und damit auch seine Stellung in der Klasse) und sein Lernverhalten zu verbessern. Diese Verhaltensweisen werden dem Kind durch individuelles Modellieren, Üben und positives Feedback vermittelt und dann verstärkt. Der Coach bringt dem Kind beispielsweise folgende Verhaltensweisen bei:

- angemessen in das Klassenzimmer kommen (leise, ohne Drängeln, Schubsen oder einen großen Auftritt)
- an seinem Platz sitzen, ohne andere zu stören oder deren Privatsphäre zu verletzen
- den eigenen Arbeitsplatz sinnvoll organisieren
- sich auf eine Aufgabenstellung konzentrieren und dafür ein angemessenes Vorgehen wählen
- sich melden, ohne in die Klasse zu rufen

- bei der Einzel-/Partnerarbeit die »Vier-Augen-Stimme« benutzen
- besser mit Frustration und Ärger umgehen

Die Vermittlung dieser konkreten positiven Verhaltensweisen ist im Prinzip der Verhaltensplan des Schülers. Es ist Aufgabe des Coachs, das erwartete Verhalten vor der Folie des gegenwärtigen störenden Verhaltens darzustellen und dann dem Schüler mithilfe des Verhaltensplans beizubringen, wie er sein eigenes Verhalten besser wahrnehmen und überwachen kann.

Ein Hinweis: Es ist wichtig, sich selbst zu schützen, wenn man im Vieraugengespräch Zeit allein mit Schülern verbringt: Handelt es sich um eine Schülerin, sollte eine Lehrerin als Coach fungieren, bei einem männlichen Schüler entsprechend ein männlicher Lehrer.

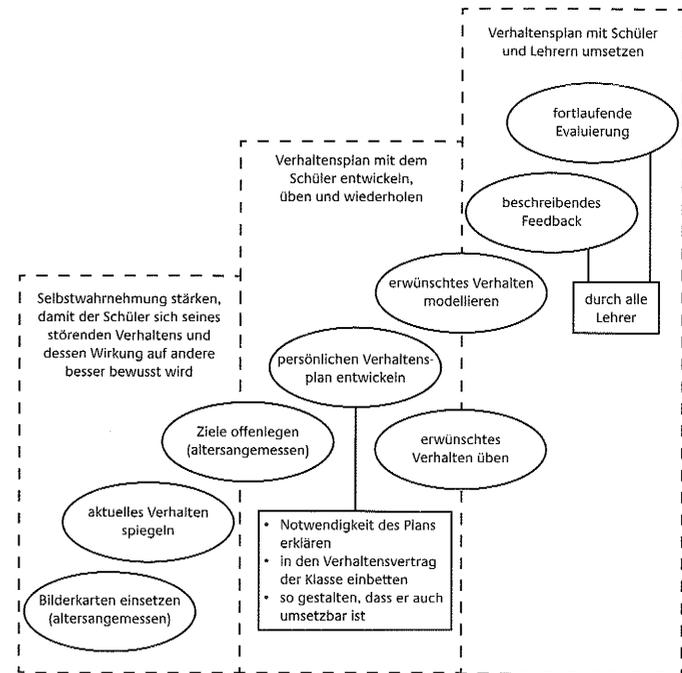


Abb. 4: Kernelemente eines persönlichen Verhaltensplans

Bildkarten einsetzen

Bildkarten werden in der Grundschule oft benutzt, fallweise auch bei älteren Schülern. Damit der Schüler sich seines eigenen Verhaltens besser bewusst wird und um besser über sein Verhalten mit ihm ins Gespräch zu kommen, bereitet der Coach einfache Zeichnungen vor, die das störende Verhalten und auch das erwartete, angemessene Verhalten zeigen: »Guck dir mal dieses Bild an ... Was meinst du, wer das ist?« Der Schüler antwortet fast immer, dass der Schüler, der auf dem Bild beim In-die-Klasse-Rufen, Schubsen, laut Reden usw. abgebildet ist, er selber sei.

Dann fragt der Lehrer das Kind, was es auf dem Bild *macht*. Der Lehrer fragt den Schüler in diesem Moment also nicht, warum er in die Klasse ruft, andere schubst oder laut redet. Im Hintergrund sieht man (kleiner gezeichnet) andere Kinder mit traurigen oder besorgten Gesichtern und auch ein Erwachsenengesicht (das des Lehrers) mit einem ähnlichen Gesichtsausdruck, der Besorgnis und Missbilligung ausdrückt.

Diese Zeichnungen können ganz einfache Strichmännchen zeigen. Der Schüler wird sich dennoch in der Situation selbst erkennen.

Der Lehrer kann sich dann der sozialen Missbilligung zuwenden, die sich auf dem Bild in den Gesichtern des Lehrers und der Mitschüler spiegelt und kurz darüber sprechen, welche Auswirkungen das Verhalten des Schülers auf andere hat.

Aktuelles Verhalten spiegeln

Diese Technik ist auf Seite 106 ff. ausführlicher beschrieben: Der Lehrer führt dem Schüler *kurz* sein typisches störendes Verhalten vor – und erlaubt ihm so, sich selbst ein Bild davon zu machen, wie es aussieht, wenn er in die Klasse ruft, andere schubst, laut spricht und so weiter.

Meine Kollegen und ich haben diesen Ansatz schon bei Schülern aller Altersgruppen benutzt. Es ist wichtig, das Kind um Erlaubnis zu fragen: »Darf ich dir mal ...?«, oder: »Ich würde dir gerne mal zeigen, wie es aussieht, wenn du ...«, oder bei älteren Schülern: »Kann ich dir das mal demonstrieren? Ich glaube, dann wird klarer, was ich meine.« Wenn das Kind ablehnt (was sehr selten passiert), benutzt der Lehrer die Bilderkarten als Ausgangspunkt für das Gespräch.

Wie bereits gesagt: Wir dürfen das Verhalten nur kurz spiegeln und müssen dann, nachdem wir dem Schüler gezeigt haben, wie sein störendes Verhalten aussieht, richtig körperlich aus der Szene heraustreten und wieder die Perspektive des Beobachters und Coachs einnehmen: »So sieht das aus, wenn du ...« Vor allem Jungen lachen, wenn Lehrer ihnen ihr typisches störendes Verhalten spiegeln – das ist normal und ganz natürlich.

Es gibt Situationen, in denen Sie Schülern ihr Verhalten nicht spiegeln sollten. Meine Kollegen und ich benutzen diesen Ansatz nicht bei Kindern, bei denen eine Störung auf dem autistischen Spektrum diagnostiziert worden ist – das kann sie verwirren

oder emotional unnötig belasten. Wir konzentrieren uns darauf, ihnen direkt die erwünschten Verhaltensweisen beizubringen (vgl. S. 106 ff. und S. 161–163).

Ich selbst spiegelte einem Schüler nie beleidigende oder aggressive Kraftausdrücke oder wie er mit Mobiliar um sich geworfen hat. In diesen Fällen reicht es, einen Stuhl hochzunehmen, so zu tun, als ob man ihn werfen wollte, und ihn dann wieder hinzustellen. Ein »Sch« (als kräftiger Frikativ), ohne das ganze Wort, zeigt hinreichend, was wir mit »Kraftausdruck« meinen.

Es ist sinnvoll, kurz auf den Klassenvertrag oder die entsprechende Regel Bezug zu nehmen und den Schüler zu fragen: »Was sollst du machen, wenn ...?« Diese Frage kann der Einstieg in die Entwicklung des persönlichen Verhaltensplans sein.

Ziele offenlegen

Bei älteren Schülern (ab der 5. Klasse) kann es helfen, dem Schüler mögliche Ziele seines Verhaltens vor Augen zu führen (Streben nach Aufmerksamkeit oder Macht), um seine Selbstwahrnehmung zu schärfen.

Persönlichen Verhaltensplan entwickeln

Entwickeln Sie den eigentlichen Plan. Ein zweites Bild zeigt dabei das erwünschte und angemessene Verhalten (im Gegensatz zu dem auf dem ersten Bild abgebildeten Verhalten).

Der Lehrer spricht mit dem Schüler darüber, wie sich das zweite vom ersten Bild unterscheidet: »Nick, was machst du im ersten Bild? Und was ist im zweiten Bild anders? Was machst du da?« Der Lehrer lenkt das Gespräch auf das angemessene Verhalten.

Bilder (als Gedächtnisstütze in der Größe einer Postkarte) können auch bei älteren Kindern benutzt werden, wenn sich das für dieses Kind, dessen Alter und die spezielle Situation anbietet.

Mit einem Achtklässler, der häufig laut und unruhig war, entwickelte ich den unten beschriebenen Verhaltensplan. Er hatte die Angewohnheit, mit seinen Knöcheln zu knacken – teilweise, um Aufmerksamkeit zu bekommen, und teilweise wahrscheinlich auch, weil er Probleme mit dem Stoff hatte und sich so der Arbeit entziehen wollte.

Ich hatte vor unserem Gespräch eine einfache Zeichnung angefertigt, und wir sprachen über sein Verhalten als Möglichkeit, Aufmerksamkeit zu bekommen (S. 168 f.). Die Zeichnung gefiel ihm irgendwie, und er fragte mich, ob er eine Kopie haben könne.

Das waren Elemente des Plans, um sein Verhalten zu ändern:

- Der Schüler verpflichtete sich, die Hände ruhig zu halten und sie nur zum Arbeiten (Schreiben) zu benutzen.
- Der Schüler bekam individualisierte Aufgabenstellungen: Er tat sich mit bestimm-

ten Fächern schwer, und wir handelten zusammen mit den anderen Lehrern bestimmte eigene Lernziele für ihn aus.

- Der Schüler bekam eine *kleine* Dose für seine Stifte, damit sein Pult nicht so verkramt war. Statt eines großen Faulenzers mit allem Möglichen (z. B. Stiften, die längst nicht mehr funktionierten) bekam er eine kleinere Dose, in die ein roter Stift, ein blauer Stift, ein Bleistift (kein Anspitzer) und ein Radiergummi passten.
- Die Zeichnung in Postkartengröße diente ihm als Gedächtnisstütze und »Vertragskopie«. Er hatte sie in seinem Hausaufgabenheft und damit immer dabei. Alle seine Fachlehrer bekamen eine Kopie seines Verhaltensplans und wurden gebeten, ihm, wenn irgend möglich, unter vier Augen beschreibende Rückmeldungen zu geben: in der Stunde während der Einzelarbeit oder anschließend in der Fünf-Minuten-Pause.
- Ich als Coach traf mich zweimal in der Woche mit dem Schüler, um über die Fortschritte zu sprechen, die er mit *seinem* Verhaltensplan gemacht hatte. Wir betonten immer, dass der Plan der Plan des Schülers ist.

Erwünschtes Verhalten modellieren

Es ist auch wichtig, dass der Coach das im Verhaltensplan vereinbarte Verhalten modelliert. In den unzähligen Einzelgesprächen, die meine Kollegen und ich im Laufe der Jahre mit Schülern geführt haben, haben wir mit kleinen Kindern im Stuhlkreis gesessen und ihnen vorgemacht, wie man den anderen mit Augen und Ohren »zuhört«, wie laut die Vier-Augen-Stimme ist, wie man den persönlichen Bereich anderer respektiert, wie man sich entschuldigt, wie man sich meldet, ohne in die Klasse zu rufen, und sogar, wie man mit Frustration und Wut umgeht.

Erwünschtes Verhalten üben

Dann übt der Coach mit dem Schüler wiederholt das im Plan angestrebte Verhalten. Dabei kann der Lehrer gut auf einzelne Aspekte genauer eingehen, etwa »Hände und Füße bei sich behalten«, »Vier-Augen-Stimme«, »Anstellen – aber richtig« oder »Bei der Einzelarbeit Hilfe vom Lehrer bekommen«.

Mit den anderen Lehrern an einem Strang ziehen

Jeder Lehrer, der den Schüler unterrichtet, muss den Plan kennen – und auch die nonverbalen Signale oder Abläufe, die mit dem Schüler vereinbart sind. Mit einem Schüler, der besonders laut ist, wird der Coach einfache Gesten besprechen, die ihn an die Vier-Augen-Stimme erinnern – etwa das Drehen an einem imaginären Lautstärkereg-

ler. Dieses nonverbale Signal sollten auch alle Kollegen kennen, damit sie nicht so sehr auf verbale Erinnerungen zurückgreifen müssen.

Jeder Lehrer, der den Schüler unterrichtet, bekommt ein Exemplar des Plans, das genauso aussieht wie das, das der Schüler als Gedächtnisstütze mitbekommen hat. So können die Kollegen den Schüler an seinen Plan erinnern, vor allem während der Einzelarbeitsphase: »Denk an deinen Plan« oder sogar »Wie sieht dein Plan aus? Was sollst du laut deinem Plan jetzt machen?« – Erinnerung und Ermutigung zugleich.

Beschreibendes Feedback geben

Alle Lehrer, die mit dem Schüler zusammenarbeiten, sind aufgefordert, dem Schüler mehrmals in der Stunde beschreibendes Feedback zu geben, vor allem während der Einzelarbeit (die in einem typischen Verhaltensplan auf jeden Fall vorkommt).

Das Feedback bekommt der Schüler am besten »privat«, also so, dass die Mitschüler es nicht hören können: »Du hast an deinen Plan gedacht und deine Vier-Augen-Stimme benutzt ...« Das beschreibende Feedback konzentriert sich darauf, was das Kind mit Blick auf seinen Plan gemacht hat. Wir vermeiden generelles Lob (S. 126 f.).

Manchmal reicht eine kurze Geste als Feedback: ein Lächeln, ein gestreckter Daumen, das Okay-Zeichen, wenn das Kind sich so verhält, wie es der Plan vorsieht. Solches nonverbales Feedback bietet sich vor allem dann an, wenn der Lehrer im Unterrichtsgespräch mit der ganzen Klasse ist.

Fortschritte evaluieren

Ein- oder zweimal pro Woche trifft sich der Coach mit dem Schüler, um gemeinsam den Plan durchzugehen. Leitfragen dabei sind: »Welcher Teil des Plans ist am leichtesten, und warum?«, und: »Welcher Teil des Plans ist am schwierigsten, und warum?« Die Warum-Frage hilft dem Schüler dabei, über sein eigenes Verhalten nachzudenken und es selbst zu beobachten.

Während dieser Treffen kann der Plan angepasst und weiterentwickelt werden. Ein solcher Plan ist immer nur Mittel zum Zweck: dem Schüler dabei zu helfen, verantwortungsbewusster zu werden und sein eigenes Verhalten – wenn es Mitschüler und Lehrer berührt – besser zu kontrollieren.

Schülerverhalten evaluieren

Der Coach hält engen Kontakt zu seinen Kollegen, um zu entscheiden, ob das störende Verhalten an Häufigkeit und Intensität nachlässt, ob der Schüler noch immer Auszeiten braucht und ob die erwünschten Verhaltensweisen sich verstetigen.

Andere Lösungen

Es gibt einige Schüler, bei denen auch der größte Einsatz der Lehrer, so wie oben beschrieben, keinen Einfluss auf ihr störendes Verhalten zu haben scheint. In solchen Fällen können die Schüler nicht zur Regelschule gehen. Kein Schüler darf fortlaufend und hartnäckig andere vom Lernen abhalten oder ihr Wohlbefinden und ihr Gefühl von Sicherheit beeinträchtigen. Eine andere Schulform für solche Schüler ist nicht nur wichtig für das Wohlergehen der Mitschüler, sondern auch für das der Lehrer.

Kraftausdrücke, Beleidigungen und Fäkalsprache

In einem Zeitungsartikel über Kraftausdrücke war zu lesen, dass »90 Prozent der Briten sich nicht an vulgäre Sprache stoßen«. »Briten gebrauchen am Tag durchschnittlich 14 Kraftausdrücke« (wie man das wohl so genau herausbekommt?). Wenig überraschend war vielleicht das Ergebnis, dass »Männer zugaben, das vulgärere Geschlecht zu sein«, obwohl im Folgenden berichtet wurde, dass 83 Prozent der Frauen mindestens einmal am Tag einen Kraftausdruck benutzen. Die Briten sind also in ihrem öffentlichen Auftreten nicht besonders konservativ, so das Resümee des Journalisten (David Manchester in der Daily Mail vom 16.1.2009).

Nicht jede vulgäre sprachliche Äußerung ist gleich zu betrachten. Selbst Erwachsene fluchen manchmal (manchmal?) aus Frust. Selbst Lehrer (Lehrer?) fluchen im Lehrerzimmer, am Kopierer und nachdem der feindselige Vater endlich gegangen ist. Ob wir's mögen oder nicht: Fäkalsprache und Kraftausdrücke sind heutzutage an unseren Schulen viel weiter verbreitet als früher. Und in vielen Filmen, Büchern und Fernsehsendungen sind Kraftausdrücke zur Norm geworden: sowohl, wenn Figuren einfach etwas beschreiben, als auch, wenn sie Frust und Wut zeigen.

Ich unterhielt mich letztes mit den Frauen, die in der Schulcafeteria beim Mittagessen und auf dem Hof die Aufsicht führen, und irgendwie kam, wie so häufig, das Gespräch auf vulgäre Sprache.

»Wie benutzen die Schüler denn Kraftausdrücke?«, fragte ich.

»Was meinen Sie?«, fragten sie verwirrt.

»Beschimpfen die Schüler Sie oder beschimpfen sie sich untereinander?«

»Manchmal beschimpfen sie sich gegenseitig – uns nur sehr selten.«

»Und was hören Sie am meisten?«

Begriffe wie »Scheiße« und »Arsch« benutzten die Schüler hauptsächlich im Gespräch oder als Ausdruck von Frustration bei ihren Spielen auf dem Schulhof. Sollten wir also zwischen unterschiedlichen Formen vulgärer Sprache unterscheiden? Wenn ja, warum und wie? Umsichtige Lehrer unterscheiden zwischen einem Kind, das halblaut »Scheiße« murmelt, weil ihm ein Missgeschick passiert ist, und einem Schüler, der einen Mitschüler oder Lehrer mit einem Kraftausdruck belegt. Manchmal wird dieser Kraftausdruck nur so hingemurmelt, ein passant, wenn der Schüler an einem

Lehrer vorbeigeht oder von ihm weggeht (»Wichser«, »Arschloch«, »Schwanzlurch«). Wollen sie, dass *wir* das hören? Wahrscheinlich sollen das zumindest ihre Mitschüler mitbekommen.

Wenn ein Schüler Kraftausdrücke mit feindseliger Absicht gegenüber jemand anderem gebraucht (Mitschüler oder Lehrer), müssen Sie sofort einschreiten: mit fester Stimme, ohne Aggression (das würde nur die latent vorhandene Feindseligkeit oder Wut verstärken). Sagen Sie: »Solche Ausdrücke sind hier nicht akzeptabel. Wenn du dich wieder beruhigt hast, reden wir noch mal drüber«, oder: »Michael (...), wir beleidigen hier niemanden, ganz einfach.«

Lassen Sie sich auf keine Diskussion darüber ein, warum er den Mitschüler (oder sogar Sie!) beleidigt hat. Fuchteln Sie nicht mit dem Zeigefinger, machen Sie keine aggressiven Handbewegungen. Eine geöffnete Hand, die Sie abwehrend vor sich halten, unterstützt Ihre feste Stimme, ohne feindselig zu wirken. Geben Sie dem Schüler eine informelle oder formelle Auszeit, damit er sich beruhigen kann (S. 145 ff.). Es bringt überhaupt nichts, wenn Sie den Schüler fragen (oder von ihm Begründungen einfordern), warum er Sie oder einen Mitschüler so beleidigt hat. In der konkreten, emotional aufgeladenen Situation muss der Lehrer Ruhe ausstrahlen und ermöglichen – und gleichzeitig Entschlossenheit vermitteln.

Ich habe mitbekommen, wie Lehrer an den Schüler appelliert haben: »Warum beleidigst du mich denn so? Ich bin doch nicht gemein zu dir, oder? Was habe ich denn gemacht, um dich so zu verletzen?« Der Mangel an Selbstbewusstsein, den auch die Bitte-sei-nett-zu-mir-Stimme transportiert, ist kontraproduktiv und bestärkt den Schüler häufig in seinem Streben nach Aufmerksamkeit und Macht.

In der konkreten, emotional aufgeladenen Situation ist es wichtig, dass Ihre Intervention kurz ist, dass Sie sich auf die entsprechende Regel konzentrieren (Wortwahl bzw. Respekt), dass Sie dem Schüler zunächst Zeit geben, emotional herunterzukommen, und dann *später* mit ihm darüber sprechen (gemeinsam mit einem Kollegen, wenn nötig).

In der konkreten, emotional aufgeladenen Situation sollten wir lange Erklärungen vermeiden, warum der entsprechende Ausdruck inakzeptabel ist, und vor allem keine moralinsaurigen Fragen stellen wie: »Redet ihr etwa bei euch zu Hause so miteinander?!« Ich habe tatsächlich gehört, wie Lehrer das gesagt haben – und ich habe gehört, wie Schüler dann mit »Ja« geantwortet haben.

Wenn ein Schüler einen Kraftausdruck, mit dem er Sie meint, halblaut vor sich hinmurmelt, kann man das in der konkreten Situation manchmal bewusst ignorieren und später mit dem Schüler reden, wenn er sich wieder beruhigt hat. Ob man diesen Weg geht, hängt davon ab, ob der Schüler den Kraftausdruck wirklich halblaut und für sich gebraucht hat, und davon, wie die Mitschüler reagieren. Oft reicht es, so etwas zu sagen wie: »Paul« – sprechen Sie den Schüler mit Namen an, weil Sie dann gleich eine ganz andere Aufmerksamkeit haben und das Verhältnis persönlicher ist –, »ich habe gehört, was du gesagt hast. Ich weiß, dass du dich geärgert hast. Ich rede über dich nicht so, und ich erwarte von dir, dass du über mich nicht so sprichst.« Wenn

der Schüler anfängt zu diskutieren, er habe Sie ja nicht angesprochen, erinnern Sie ihn ganz ruhig an die Regel. Sagen Sie dem Schüler, er solle sich wieder seiner Arbeit zuwenden, oder geben Sie ihm, wenn nötig, eine Auszeit, damit er emotional herunterkommt.

Wenn Sie die Möglichkeit haben, den Schüler kurz zu einem Vieraugengespräch zu sich zu bitten (bei dem Sie dann Formulierungen wie oben beschrieben verwenden können) – umso besser. Wenn seine Mitschüler mitbekommen haben, was er gesagt hat, müssen sie sehen, dass Sie etwas unternehmen.

Bei einem solchen Gespräch können wir manchmal etwas sagen wie: »David, ich habe mitbekommen, wie du Paul schon vorher beleidigt hast.« Da haben Schüler mich schon sehr überrascht angeschaut (weil sie das gar nicht für eine Beleidigung gehalten haben). Ich nenne manchmal den Kraftausdruck, den sie benutzt haben, oder schreibe ihn auf, und sage dann etwas wie: »Ich weiß, dass du dich vorher über Craig geärgert hast [damit gehen Sie auf sein Gefühl ein], aber wir haben in unserer Klasse eine Regel über respektvollen Umgang miteinander.«

In einer Problemschule in den westlichen Vororten von Melbourne – einem Teil der Stadt, der insgesamt einen schlechten Ruf hat – unterrichtete ich eine 9. Klasse in Englisch. Als ich nach der Plenumphase im Klassenzimmer umherging, bekam ich mit, wie einer der lautstarken (und wenig um seine Arbeit bemühten) Jungen ein Mädchen in seiner Nähe »Scheißschlampe« nannte – nicht mehr ganz halblaut. Ich wusste, dass die beiden befreundet waren, aber es war deutlich zu hören, dass er genervt war. Ich ging zu ihm und sagte: »Adam, ich habe gehört, was du zu Belinda gesagt hast.« Ich schob ihm das Blatt Papier zu, auf dem ich den Ausdruck aufgeschrieben hatte.

»Das habe ich nicht gesagt!« Er klang verärgert.

»Adam, ich habe gehört –«

»Aber das hab ich nicht gesagt. Ich hab gesagt: ›Das ist doch scheiße, du Schlampe.« Ich hab nicht ›Scheißschlampe‹ gesagt.« Er ärgerte sich, dass ich ihn falsch zitiert hatte, und nicht, dass er solche Ausdrücke benutzt hatte!

Was mich ärgerte, als ich die beiden nach dem Unterricht kurz zu mir bat: Belinda schien das alles kaltzulassen. Sie zuckte mit den Schultern und sagte: »... na, das ist doch nur Adam ... so ist er halt ...«

Viele Schüler, besonders ältere, halten Kraftausdrücke für keine große Sache. Dann kann es sinnvoll sein, mit der ganzen Klasse über Beleidigungen und Fäkalsprache zu sprechen (Rogers 2006b). Am besten geht das, wenn die Themen Umgang miteinander, gegenseitiger Respekt und gedankenlose, respektlose, beleidigende Sprache schon Gegenstand des Klassenvertrags (S. 44 ff.) sind.

Bei ganz jungen Kindern kann vulgäre Sprache manchmal etwas ganz anderes bedeuten. Einer meiner Kollegen erzählte mir einmal, wie eine fünfjährige Vorschülerin mit einem ganz ernsten Gesichtsausdruck zu ihm kam und vorsichtig sagte: »Sir, Peter hat Fäkalsprache benutzt.«

»Wirklich, Maria?«

»Ja, echt.«

»Bist du dir sicher?«

»Ja, Fäkalsprache.«

Der Kollege hielt es für besser, sich zu vergewissern, und fragte vorsichtig: »Maria ... was hat er denn gesagt?«

Maria antwortete todernt und mit Flüsterstimme: »Er hat, er hat – Dummkopf gesagt!« und hielt sich dann die Hand vor den Mund, als ob sie sagen wollte: »Entschuldigung, dass ich jetzt diesen Fäkalausdruck wiederholen musste!«

Reflexion

- Wir haben alle schon Schüler gehabt, die jede unserer Entscheidungen diskutieren wollen (und nicht nur, weil sie damit Zeit schinden wollten). Wie gehen Sie mit solchen streitlustigen Schülern um – vor allem, wenn diese »Folgeverhalten« zeigen?
- Wie sehr sind Sie sich Ihrer typischen Reaktion auf schwierige Schüler in schwierigen Situationen bewusst?
- Sprechen Sie anschließend immer noch einmal mit dem Schüler?
- Haben Ihnen die Abschnitte in diesem Kapitel über das Streben nach Aufmerksamkeit und Macht geholfen, schwierige Verhaltensmuster besser zu verstehen? Was bedeutet das für Ihre Unterrichtspraxis?
- Bietet Ihre Schule einen Rahmen für die auf den S. 175 bis 181 vorgestellte Coaching-Lösung?
- Was konnten Sie mit dem Kapitel über vulgäre Sprache für Ihre Unterrichtspraxis anfangen? Gehen Sie je nach Situation unterschiedlich mit vulgärer Sprache um? Wie steht Ihre Schule zu diesem Thema?

⊗ Kapitel 7

Mit Zorn und Wut bei uns und anderen umgehen

*Dass so nur Zorn hegt wie der Kiesel Feuer,
Der, viel geschlagen, flüchtge Funken zeigt.*

Shakespeare, Julius Cäsar, 4. Akt, 3. Szene

Der abgefahrene Spiegel

England ist voll von Kreisverkehren – so kommt es mir zumindest vor. Auf einer meiner Reisen nach Großbritannien hatte ich mir vor einigen Jahren am Flughafen Heathrow ein Auto gemietet, um zu meinem Hotel in Basildon, östlich von London, zu fahren. Ich hatte eine Karte – aber ich hatte mich total verfahren. An einem großen Kreisverkehr wartete ich auf eine Gelegenheit, mich in den dichten Verkehr einzufädeln. Ein altes Auto kam neben mir an der Halteinie zum Stehen. Ich blickte kurz hinüber und sah zwei junge Männer, die beide Bier aus großen Büchsen tranken und selbst gedrehte Zigaretten rauchten. Der Mann auf dem Beifahrersitz kurbelte sein Fenster herunter und rief: »He, jetzt fahr doch mall!« Die beiden hatten anscheinend den besseren Blick auf den vorbeirasenden Verkehr und sahen, dass ich mich gefahrlos in den Mahlstrom hätte stürzen können. Aber ich in meinem flammeneu Mietwagen war deutlich vorsichtiger. Meine Vorsicht schien die beiden wirklich zu ärgern – ich war näher an der Einfahrt als sie. Der Mann rief noch einmal: »Verdammte Scheiße, jetzt fahr doch einfach!« Ich fand, dass ihr Ärger in keinem Verhältnis zu den 20 oder 30 Sekunden stand, die sie durch meine Vorsicht vielleicht aufgehalten wurden. Ich sah ihn an und zuckte mit den Schultern, als ob ich sagen wollte: »Seid fair, Leute. Ich warte einfach nur auf eine Lücke im Verkehr ...«

»Du Arsch!«, war das Letzte, was ich von den beiden hörte, bevor sie mit einem Kavaliersstart in den Kreisverkehr schossen. Im Vorbeifahren erwischten sie meinen rechten Außenspiegel. Der drehte sich einmal um die eigene Achse und – kawumm!

Nachdem ich es endlich in den Kreisverkehr geschafft hatte, nahm ich eine Ausfahrt, von der ich hoffte, dass sie mich nach Basildon bringen würde. Da sah ich die beiden auf dem Seitenstreifen, die sich den Schaden an ihrem Auto ansahen (dort, wo sie meinen Spiegel erwischte hatten). Ich fuhr ran und hielt etwa 20 Meter vor ihnen. Ich stieg aus, in der Hoffnung, dass wir wegen der Versicherung Telefonnummern austauschen könnten. Vielleicht kein cleverer Schachzug von mir, aber ...

Ich untersuchte so ganz »beiläufig« meinen verdrehten Außenspiegel, da sah ich aus dem Augenwinkel, wie einer von den beiden auf mich zukam, die Bierbüchse in der Hand. Er wirkte sehr angespannt. Vielleicht dachte er, ich würde ihm eine Szene machen. Ich drehte mich ganz langsam so, dass ich ihm meine rechte Seite zuwandte und fragte: »Alles okay?«, während ich noch immer so tat, als würde ich meinen Spiegel untersuchen.

Er antwortete überrascht: »Japp.«

»Das freut mich. Alles in Ordnung mit eurem Auto?«

»Japp.« Immer noch überrascht, fast misstrauisch.

»Mein Spiegel ist verdreht.« Ich griff ihn nicht verbal an, bewertete sein Verhalten nicht und beschuldigte ihn auch nicht – obwohl er mit seinem arroganten Verhalten meinen Spiegel getroffen hatte (ich bin mir aber sicher, dass er das nicht absichtlich gemacht hatte).

Er schaute sich den Spiegel an: »Der ist ja total verdreht!«

»Verdammt, natürlich ist der total verdreht!«, hätte ich am liebsten gesagt. Das tat ich aber nicht. Ein bisschen »teilweise Zustimmung« schien mir angebracht. »Ja stimmt, der ist verdreht.« Ich sprach bewusst ganz ruhig und entspannt, und ich vermied zu viel direkten Augenkontakt.

Er war jetzt weniger angespannt. Ich hoffte, dass er sich entspannen würde, wenn ich auch entspannt war.

»Das kann man ganz einfach reparieren«, sagte er.

»Könnt ihr das?« Ich war mir nicht so sicher.

Inzwischen war sein Kumpel dazugekommen, um zu sehen, »was da los war«. Ich sagte »Hallo«.

Er grummelte irgendetwas. Ich fügte hinzu: »Ich gucke mir gerade meinen Spiegel an ...«

Auch er stellte fest, was nun wirklich offensichtlich war: »Der ist verdreht ...«

Jetzt meldete sich wieder der Erste: »Die hängen an einer Feder. Man muss den nur rausziehen, dann springt er von selbst richtig zurück. Ich kann das reparieren, wenn Sie wollen.« Die beiden schienen jetzt fast umgänglich. Ich hatte sie nicht verbal angegriffen – wir hatten jetzt beide ganz normale menschliche Bedürfnisse; wir fingen an, im jeweils anderen mehr als nur ein Verkehrshindernis zu sehen.

Er zog am Spiegel, ächzte und stöhnte. Ich hoffte, er würde ihn nicht aus der Fassung reißen. Er ließ los, und der Spiegel ruckelte zurück.

»Geil, eh! Ich hab's wieder repariert!« Er wirkte überrascht und zufrieden.

Keiner von den beiden hatte die Verantwortung für die ganze Sache übernommen oder sich sogar entschuldigt, und ich nötigte ihnen auch keine Entschuldigung ab. Ich guckte mir den reparierten Spiegel an: ein paar Kratzer im Plastikgehäuse. Kein Problem!

»Super, Leute – danke.« Jetzt musste ihnen mein australischer Akzent aufgefallen sein. Das erste Lächeln von den beiden.

»Kommen Sie aus Australien?«

»Ja.« Ich hätte ihnen fast den Titelsong der australischen Fernsehserie »Neighbours« vorgesungen (»Nachbarn ... sollten füreinander da sein – so werden sie gute Freunde«), ließ es dann aber. »Leute, ich wollte euch um einen Gefallen bitten.« Ich spürte eine leichte Anspannung – würde ich sie jetzt um Namen und Anschrift bitten? »Ich suche ein Hotel in Basildon.« Ich erklärte ihnen, wo ich hinmusste.

»Ich weiß, wo das ist!« Er trat seine Zigarette aus. »Da müssen Sie ...«, fing er an zu erklären.

»Könntet ihr mir das aufzeichnen?«

»Nee, wir bringen Sie hin. Fahren Sie uns einfach nach – wir zeigen Ihnen, wo Sie hinmüssen.«

Für einen kurzen Moment dachte ich, sie würden mich vielleicht an der Nase herumführen. Weit gefehlt – sie machten sich viel Mühe, um mir zu helfen.

Ich kann niemandem raten, in einer solchen Situation anzuhalten. Aber ich weiß, dass alles viel angespannter gewesen wäre, wenn ich meinen Ärger rausgelassen und den starken Mann markiert hätte.

Ich fuhr ihnen hinterher zum Hotel. Als sich unsere Wege trennten, hupten sie. Ich glaube, das war ihre Version von »Tut uns leid«.

Es gibt nie eine Garantie dafür, dass unser Verhalten in einer angespannten Situation wie dieser andere positiv beeinflusst. Aber ich glaube, dass es hilft, wenn wir uns ganz bewusst erst einmal selbst beruhigen, bevor wir versuchen, andere zu beruhigen – und

wenn wir in einem ruhigen Moment darüber nachdenken, wie wir mit angespannten, frustrierten oder verärgerten Menschen umgehen.

Frustration und Zorn – bei uns selbst und bei anderen

Zorn ist ein sehr starkes Gefühl. Es kann positive Arbeitsbeziehungen zwischen uns und unseren Kollegen und uns und unseren Schülern beeinträchtigen oder sogar zerstören.

Ich habe erlebt, wie Lehrer einzelne Schüler und ganze Klassen angeschrien und sogar angebrüllt haben, wenn erst ihr Frust und dann ihr Zorn den Siedepunkt erreichten. Ich habe interveniert, wenn ich das Gefühl hatte, dass ein Lehrer kurz davor war, einen Schüler zu schlagen oder einen Streit vom Zaun zu brechen, der ihm selbst massiv geschadet hätte. Ich habe Lehrer erlebt, die so von ihrem inneren Zorn verzehrt wurden, dass sie sich ihren Kollegen und Schülern gegenüber feindselig und aggressiv verhielten. Wut kann uns allerdings auch in unseren Gefühlen und Bedürfnissen bestätigen (vor allem in unserem Bedürfnis nach Gerechtigkeit) – und kann uns dann helfen, diese Gefühle und Bedürfnisse klarer auszudrücken.

Unseren Zorn verstehen

Es ist wichtig, unsere Frustration und unsere Wut zu verstehen: die Menschen, Situationen und Konstellationen zu verstehen, die unsere Frustrationstoleranz senken, und zu verstehen, wie wir uns *normalerweise* in solchen Situationen verhalten, wie wir reagieren und mit unserer Wut umgehen und wie wir anderen dabei helfen, mit *ihrer* Wut umzugehen. Zu einem solchen Reflexionsprozess werden wir kaum in der Hitze des Gefechts fähig sein. Aber es lohnt sich, einmal ganz grundsätzlich über die Gefühle von Frustration und Zorn mit Blick auf unsere Rolle und unsere Beziehungen als Lehrer nachzudenken.

In der Nikomachischen Ethik schreibt Aristoteles: »Auch die Menschen empfinden nun im Zorne Schmerz und bei der Rache Freude.« Aristoteles sagt nicht, dass wir Rache süß finden sollten, sondern er beschreibt einfach eine menschliche Neigung. Ein Lehrer, der an diese Form ausgleichender Gerechtigkeit glaubt, wird aber in seinem Beruf schwerlich glücklich werden!

Aristoteles sagt weiter: »Man lobt nicht einen, der sich fürchtet, und nicht einen, der zornig ist, und man tadelt auch nicht ohne Weiteres einen, der zornig ist, sondern nur den, der es in *gewisser Weise* ist.« (meine Hervorhebung) Er sagt, was wir in unseren nachdenklichen Momenten wissen: Wir können oft nichts für unseren Zorn (oder zumindest für unsere Frustration). Zorn überkommt uns einfach – oft, wenn wir müde oder bedrängt sind oder versuchen, zehn Dinge gleichzeitig zu machen.

Aristoteles unterscheidet zwischen dem *Gefühl* von Frustration und Ärger, gegen das wir nichts tun können (wenn wir also am Freitagabend im Stau stehen und verges-

sen haben, wie sehr diese Autobahn dann immer überlastet ist), und dem *Verhalten*, das sich aus unserem Ärger ergibt. Er fügt hinzu: »In Zorn und Furcht geraten wir unvorsätzlich; sittliche Beschaffenheiten aber tragen den Charakter der Vorsätzlichkeit oder sind doch nicht ohne dieselbe.«

Wut ist ein *erlerntes Verhalten*: Wir haben gelernt, auf eine ganz bestimmte Art und Weise wütend zu werden. Die entsprechenden Gewohnheiten haben wir im Lauf der Zeit angenommen, obwohl sich ein solcher Lernprozess dem Bewusstsein nicht leicht erschließen mag. Aristoteles geht aber sogar noch weiter: Er sieht Vorsatz, also bewussten Willen, in unserem Verhalten. Unser Wille bestimmt, wie sinnvoll oder sinnlos, wie konstruktiv oder destruktiv wir unseren Zorn *zeigen*. Frustration und Zorn liegen auf einem Kontinuum von Irritation über Empörung bis hin zu aggressiv gezeigter Wut. Zorn ist eine Emotion, mit der zu leben wir lernen müssen, unabhängig davon, was ursächlich dazu beigetragen hat.

»Denn der Affekt ist Zorn, was ihn aber hervorruft, ist vieles und Verschiedenes. Wer nun zürnt, wüber er soll und wem er soll und dazu wie, wann und solange er soll, wird gelobt.«

Für Aristoteles gibt es also einen richtigen Umgang mit Ärger. Wer seinen Ärger richtig kontrolliert und kommuniziert, kann sogar tugendhaft handeln. Viel verlangt? Natürlich! Aristoteles leugnet nie, dass Zorn und Wut menschlich sind – aber er betont, dass Ärger richtig *ausgedrückt* werden muss.

Morgan Scott-Peck schreibt in seinem Buch »The Road Less Traveled«, dass wir, um in unserer komplexen Welt erfolgreich zu funktionieren, nicht nur über die Fähigkeit verfügen müssen, unseren Ärger auszudrücken, sondern auch über die Fähigkeit, ihn nicht auszudrücken (1978a: 67).

Wir leben in einer Zeit, in der unser Leben von Unmittelbarkeit geprägt wird – Reaktion sofort, Befriedigung sofort (beim Essen, beim Fernsehen, vielleicht sogar in Beziehungen), vielleicht sogar Wissen sofort – na ja, zumindest Information sofort. (Wissen und Information sind natürlich nicht dasselbe – da müssen Sie nur an das Internet denken.)

Frustrationstoleranz ist eine überlebenswichtige Fähigkeit: Staus, Warteschlangen, Warteschleifen, die Bahn ... Seine Sorgen und Frustrationen und seinen Ärger zu managen und zu kommunizieren ist eine echte Fähigkeit. Einige Menschen sind von Natur aus vielleicht eher stoisch und heiter als cholerisch (»Jetzt mach endlich Platz, du Arsch! Auto fahren müsste man können!«). Wir anderen haben erst lernen müssen, mit unseren Frustrationen und unserer Wut umzugehen.

Was haben wir in diesem Prozess erfahren? Wir erinnern uns zum Beispiel gut an Situationen, in denen – rückblickend – ein Zornesausbruch das richtige Anliegen zur falschen Zeit transportiert und vielleicht eine Beziehung zu einem Freund, einem Kollegen oder Schüler ernsthaft beschädigt hat. Es gibt Situationen, in denen ein unmittelbarer, kurzer und leidenschaftlicher Wutausbruch richtig ist, aber meistens ist es klüger, so Scott-Peck, unserer Wut erst nach viel Überlegung und kritischer Selbstbefragung Ausdruck zu verleihen, zum Beispiel, indem wir einen bösen Brief schreiben.

»Ich habe einfach die Beherrschung verloren!«

Ein Satz, den Erwachsene und junge Menschen gleichermaßen häufig benutzen, ist die Formulierung: »Ich habe einfach die Beherrschung verloren, das war alles!« Wir sagen das später, um unsere Erregung zu erklären, als wir wütend waren, und um zu erklären, warum wir unsere Wut durch Brüllen, Schreien oder fiese Bemerkungen ausgedrückt haben (hoffentlich, ohne dass wir das beabsichtigt hatten).

»Ich habe die Beherrschung verloren« ist eine interessante Wortwahl. Sind wir von unserer freundlicheren Seite so geknechtet und geknebelt, ist sie uns so wesensfremd, sind wir so von ihr beherrscht, dass Brüllen und Schreien das Abschütteln der Fremdherrschaft sind?

Ärger ist normal – entscheidend ist, wie wir ihn leben

Ärger ist normal. Manchmal ist Ärger mehr als normal, sondern genau das Richtige: Es gibt Situationen, die verlangen, dass wir unseren Ärger anderen klar und eindeutig mitteilen.

In vielen Situationen hingegen ist unser Ärger eher das Ergebnis der ganz alltäglichen Frustrationen und Irritationen – das, was Shakespeare im Hamlet »die tausend Stöße [...] Die unsers Fleisches Erbeil« sind, nennt. Wer würde als Lehrer nicht frustriert oder sogar böse werden über konfrontatives, faules, freches oder arrogantes Schülerverhalten? Und warum sollten wir nicht böse werden über einen unsensiblen, herzlosen, unausgegorenen Bericht eines Schulinspektors (hoffentlich die große Ausnahme)?

Es ist wichtig, dass wir uns der Situationen, Umstände und Menschen bewusst sind, die unsere Frustrationstoleranz sinken lassen. »Folgeverhalten« beispielsweise, so wie in Kapitel 1 beschrieben, ist für viele Lehrer ein rotes Tuch: wenn Schüler mit schmolender, mürrischer, schnodderiger Stimme sprechen, wenn ihre Körpersprache zeigt, dass ihnen alles egal ist (Schulterzucken, Augenrollen, lautes Scufzen). Es hilft, wenn man sich einfach klarmacht, was Folgeverhalten mit uns anstellen kann – und wenn man Strategien hat, damit umzugehen. Man kann als Lehrer *lernen*, seinen eigenen Ärger besser zu managen und anderen zu helfen, wenn sie wütend sind.

Ich habe mich mit männlichen Jugendlichen unterhalten, die gesagt haben, dass sie »nicht anders können, als richtig wütend zu werden, wenn ...«. Was sie eigentlich meinen: Sie können nicht anders, als herumschreien, sich kindisch zu verhalten, gemein oder aggressiv zu sein, *wenn* sie wütend sind – als ob Jungen genetisch so verdrahtet wären, dass sie nur auf eine sehr laute oder körperlich aggressive Art und Weise wütend werden könnten. Wütendes *Verhalten* ist erlernt. Kontraproduktives, selbstzerstörendes wütendes *Denken* und wütendes *Verhalten* kann man sich abgewöhnen, also *ver-lernen*, und ein anderes »Ärger-Verhalten« – hilfreicher, angemessener, konstruktiver – *er-lernen*.

Ärger konstruktiv nutzen

Es ist wichtig, zu unterscheiden zwischen Ärger als *Emotion* und dem *Verhalten*, das sich aus diesem Ärger ergibt – vor allem impulsivem Verhalten. Ärger selbst ist nicht schlecht – wie könnte er auch? Wir sollten unseren Schülern auch nicht vermitteln, dass sie irgendwie »schlecht« sind, wenn sie bei sich Ärger spüren oder ärgerlich werden. Conrad Baars betont: »Wir müssen uns klarmachen, dass ein Gefühl nicht »schlecht« ist, weil es sehr stark ist – obwohl die Folgen dieses Gefühls für den Betroffenen oder seine Mitmenschen schädlich sein können« (1979: 68).

Wenn wir lernen, unsere Gefühle zu verstehen und sie mit Bedacht zu lenken, ist der entscheidende Schritt getan, um unseren Ärger konstruktiv zu nutzen.

Differenzieren und sparsam verwenden

Es ist sinnvoll, unsere Emotionen genauer zu betrachten: Sind wir irritiert, genervt, »angefressen« oder frustriert? Spüren wir Frust, Frustration oder Ärger? Spüren wir Wut oder Aggression?

Wut liegt am Ende der Gefühlsskala. Stellen Sie sich vor, Sie würden zu einem Schüler sagen: »Ich bin wütend, dass du deine Hausarbeiten nicht zu Ende gemacht hast!«, oder: »Ich bin wütend, weil du zu spät gekommen bist!« Ein solches Schülerverhalten ist vielleicht lästig – aber rechtfertigt es Wut und Zorn? Wenn wir leicht, schnell und typischerweise über solche kleineren Probleme wütend werden, verliert unser Ärger in solchen Situationen an Gewicht (auch moralischem Gewicht!), in denen wir *wirklich* Ärger ausdrücken müssen. Wenn wir Begriffe wie »Ärger«, »ärgerlich« oder »wütend« alle naselang benutzen, entwerten wir sie. Sie verlieren an Bedeutung in unserer Beziehung zu den Schülern und in unserem Classroom Management.

Gezielt wütend werden

Dieser Gedanke hängt eng mit dem zuvor Gesagten zusammen: Wenn Sie nur in solchen Situationen, auf die es wirklich ankommt, Ärger zeigen, werden die Schüler Ihre Emotionen und Ihr Verhalten als gerecht empfinden.

Wenn beispielsweise Ihre Schüler einen Vertretungslehrer wirklich schlecht behandeln und Sie sich nach Ihrer Rückkehr vom Krankenbett vom Direktor eine Litanei erster Beschwerden über »Ihre« Klasse und »Ihre« Schüler anhören müssen, ist es angemessen, den Schülern gegenüber Ihren Ärger (sogar Ihre Empörung) klar und eindeutig zu kommunizieren:

»Ich bin *total* enttäuscht und wütend darüber, was ich heute vom Direktor darüber gehört habe, wie einige Schüler hier aus unserer Klasse den Vertretungslehrer [nennen

Sie seinen Namen] behandelt haben. Ich kann nicht glauben, dass *irgendjemand* aus unserer Klasse oder Schule so etwas sagen oder machen würden wie einige von euch, als ihr ...«

Wenn wir unseren Ärger kommunizieren, müssen wir eindeutig und konkret benennen, *worüber* wir uns ärgern. Sagen Sie, wenn Schüler vulgäre Ausdrücke benutzt haben oder den Vertretungslehrer mit Worten schikaniert und drangsaliert haben (dazu müssen Sie die Formulierungen nicht wiederholen):

»Ich weiß, dass nicht alle von euch mitgemacht haben. Diejenigen von euch, die sich so geäußert haben, werden bald noch einmal einzeln mit mir und dem Direktor sprechen. Ich bin auch entsetzt, dass viele von euch zugelassen haben, dass andere *in unserer Klasse* so widerliche Dinge sagen und sich so verhalten. Ich halte euch für verantwortungsbewusste, tüchtige Menschen.«

Wenn ich einmal so mit einer Klasse sprechen muss (zum Glück nur selten), dann tue ich das mit Leidenschaft und Überzeugung – mit einer festen Stimme, die unmissverständlich den Ernst der Situation transportiert.

In einem solchen Fall muss der Lehrer deutlich vermitteln, dass es um das *Verhalten* geht, das völlig unakzeptabel ist, und dass Sie später eine Sitzung des Klassenrates einberufen werden, um gemeinsam zu überlegen, wie man den entstandenen Schaden wieder reparieren kann.

Wenn Sie sich so an eine Schülergruppe wenden müssen, beachten Sie bitte die folgenden Hinweise:

- Äußern Sie sich so konkret und so kurz wie möglich.
- Machen Sie deutlich, dass Sie nicht über *alle* Schüler in »unserer Klasse« wütend sind.
- Greifen Sie die Schüler nicht an: »Ihr feigen Säcke! So verhalten sich doch nur Asoziale!« So eine Breitseite mag verlockend sein, aber sie führt wohl kaum zu Verständnis und Kooperationsbereitschaft bei den Schülern. Sprechen sie über ihr *Verhalten*.
- Erarbeiten Sie mit Ihrer Klasse eine Form der Wiedergutmachung und eine »Konvention«, wie man sich Vertretungslehrern gegenüber verhält.

Unseren Ärger kommunizieren – Grundlagen

Es ist schwierig, sehr schwierig, in einer emotional aufgeladenen Situation zu entscheiden, was wir tun oder sagen sollten. Es lohnt sich, über diese Frage vorab nachzudenken:

- Schalten Sie einen Gang zurück, bevor Sie dem anderen vermitteln, *worüber* Sie sich ärgern und warum. Das klingt so einfach, ist es aber überhaupt nicht. Atmen Sie ein paarmal tief durch – aber nicht zu tief, sonst denkt der andere noch, Sie würden

hyperventilieren. Zählen Sie im Geiste bis fünf, dann sagen/tun sie, was nötig ist. Es kann sinnvoll sein, sich selbst eine Auszeit zu geben (also sich zurückzuziehen) und später an einer möglichen Lösung zu arbeiten. Es ist nicht produktiv, die Dinge, die Ihren Ärger verursacht haben, zu lösen zu versuchen, solange Sie noch wütend sind. Es reicht, in der Situation selbst kurz zu kommunizieren.

Brad Bushman (Iowa State University) hat in einer Studie mit 600 Teilnehmern gezeigt, dass diejenigen, die – im übertragenen Sinne – noch einmal tief durchatmeten, bevor sie ihrem Ärger Luft machten, das dann weniger aggressiv taten.

- Sprechen Sie *kurz* die Situation bzw. das Verhalten an, das Sie wütend macht: »Ich ärgere mich, *weil* du ...«, »Ich werde wütend, *wenn* du ...«. Wenn Sie aber nur irritiert oder genervt sind, sagen Sie das auch so, und verwenden Sie nicht Begriffe wie »ärgerlich« oder »wütend«.
- Konzentrieren Sie sich auf das Verhalten, und greifen Sie nicht den anderen als Person an. Das ist besonders wichtig, wenn Sie mit wütenden Kindern (oder ihren Eltern) sprechen: »Was zum Teufel glaubst du eigentlich, wer du bist? Wehe, du redest noch mal so mit mir!!«

Wir können mit Nachdruck sprechen, aber wir müssen uns auf das Verhalten konzentrieren, das uns ärgert. Wir tun das kurz und unmissverständlich: »Ich kommentiere grundsätzlich nicht, wie du aussiehst und was du anhast. Ich erwarte von dir, dass du das genauso hältst. Das reicht jetzt!« Das ist die Antwort auf einen Schüler, der eine feige sexistische Bemerkung gemacht hat. Wenn ein Schüler zum ersten Mal sexistische oder rassistische Formulierungen gebraucht, gehen Sie nicht darüber hinweg: Sprechen Sie es sofort an: knapp, eindeutig und mit Nachdruck.

Wenn wir mit Bestimmtheit auftreten, müssen wir dem anderen ins Gesicht schauen (aber nicht ihm auf die Pelle rücken und mit dem Zeigefinger in seinem Gesicht herumfuchteln). Machen Sie mit der ganzen Hand langsam eine abwehrende Bewegung, und sprechen Sie mit klarer, fester, deutlicher Stimme: »Ich beleidige dich auch nicht. *So ein Ausdruck ist hier völlig inakzeptabel*. Wenn du sauer auf mich bist, musst du einen anderen Weg finden, das zu sagen.« Das war die Antwort auf einen Schüler, der den Lehrer aus dem Blauen heraus mit einem Schimpfwort beleidigt hatte.

Mit Bestimmtheit aufzutreten heißt nicht, aggressiv aufzutreten, etwa mit Sätzen wie: »Was zum Teufel glaubst du eigentlich, wer du bist, du #%*\$!« Mit einer Ich-Botschaft hingegen kommunizieren wir dem anderen, wie wir uns mit seinem Verhalten fühlen und was es mit uns macht. Unser nonverbales Verhalten muss entschieden sein, ohne feindselig oder aggressiv zu wirken. Indem wir das inakzeptable Verhalten des Schülers ansprechen und zeigen, welches unserer Rechte verletzt wurde, modellieren wir gleichzeitig, wie man sich selbst kontrolliert.

- Deeskalieren Sie die Situation schnell. Wir müssen möglicherweise zunächst lauter sprechen (nicht schreien), um Aufmerksamkeit zu bekommen und unsere Kernsätze zu unterstreichen. Aber es ist wichtig, danach die Lautstärke wieder zurück-

zufahren und mit kontrollierter, abgewogener, fester Stimme zu sprechen. Kindern gelingt es normalerweise nicht, emotional herunterzukommen, wenn eine Situation sehr angespannt ist. Wir als Erwachsene müssen da die Führung übernehmen.

- Wenn wir unseren Ärger ausgedrückt haben, ist es wichtig, dass beide Seiten Gelegenheit haben, sich wieder zu beruhigen, vielleicht sogar nachzudenken. Sie sind dann viel zugänglicher, gemeinsam an einer Lösung zu arbeiten.
- Es ist (professionell und moralisch) Sache des Lehrers, das als Erwachsener anzustoßen. Wenige Kinder werden zu ihrem Lehrer kommen und sagen: »Hören Sie, es tut mir leid. Die Situation letztens geht mir einfach nicht aus dem Kopf, wissen Sie, als ich Sie so angegiftet habe und zu Ihnen gesagt habe, Sie wären ein ... Na ja ... Mir wäre daran gelegen, dass wir uns gemeinsam an den Wiederaufbau unserer Arbeitsbeziehung machen.«
- Als Erwachsener – selbst wenn unser Ärger in der Situation gerechtfertigt ist – liegt es an uns, die Friedenspfeife hervorzukramen, um die Art von »Wiederaufbau« zu modellieren, von der wir hoffen, dass die Schüler eines Tages selbst dazu in der Lage sind.

»Wiederaufbau« ist einfach das Richtige: Ungelöste Konflikte und unterschwellige Animositäten belasten die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern. Wenn wir uns für »Wiederaufbau« entscheiden, geben wir dem Schüler Gelegenheit, die Gefühle zu äußern, die zu der aufgeladenen Situation geführt haben. Jemand muss den ersten Schritt machen.

Wenn sich die Gemüter auf beiden Seiten beruhigt haben, setzen Sie sich mit dem Schüler zusammen:

- Erklären Sie kurz, worüber Sie sich in der Situation geärgert haben, und warum.
- Erlauben Sie dem Schüler, darauf zu antworten.
- Fühlen Sie sich in seine Wahrnehmung und seine Emotionen ein, aber kommen Sie wieder auf das grundlegende Recht zurück, das vom Verhalten des Schülers verletzt worden ist.
- Zwingen Sie den Schüler nicht, über seine Gefühle zu sprechen. Wenn er nicht sagen möchte, wie er sich in der Situation gefühlt hat (oder jetzt im Gespräch), können Sie ihm mit einem solchen Satz eine Brücke bauen: »Vielleicht bist du wirklich genervt, was letztens passiert ist, weil/als ...« Manchmal reicht es aber einfach, wenn wir zum Ausdruck bringen, dass wir dem Schüler nichts nachtragen und jetzt gemeinsam mit ihm nach vorn schauen wollen.
- Besprechen Sie, wie »wir beim nächsten Mal« mit einer ähnlichen Situation umgehen könnten.
- Gehen Sie im Guten auseinander. (Vgl. auch S. 104 ff.)

Wenn ein männlicher Lehrer unter vier Augen mit einer Schülerin spricht, sollte eine weibliche Kollegin dabei sein.

Frustrierte und wütende Eltern

Wenn Sie je erlebt haben, wie ein wütender Vater oder eine wütende Mutter in Ihr Klassenzimmer gestürmt ist oder versucht hat, Sie auf dem Schulhof zu »stellen«, wissen Sie gut, wie stressig eine solche Begegnung sein kann. Es gibt Eltern, die offen feindselig sind, die Forderungen über Forderungen stellen, die sich weigern, einzugestehen, dass sich ihr Kind wirklich entsetzlich verhalten hat. Zum Glück gibt es nur wenige sehr feindselige und aggressive Eltern, aber ihre Zahl nimmt zu – das ist eine Wahrnehmung, die durch Medienberichte in vielen Ländern bestätigt wird (Rogers 2009). Trotz allem müssen wir mit solchen Eltern professionell umgehen und sie unterstützen.

Die meisten Eltern sind einsichtig und vernünftig, wenn sie sich an die Schule wenden, weil es ein Problem mit einem ihrer Kinder gibt. Sie mäßigen sich, wenn sie ihre Verärgerung über die in ihren Augen unfaire, unangemessene oder inakzeptable Behandlung ihres Kindes ausdrücken.

Wenn Sie mit frustrierten oder wütenden Eltern arbeiten, ist es ganz entscheidend, das anzuerkennen und zu bestätigen, was sie (zunächst) als »das Problem« wahrnehmen. Die Wahrnehmung der Eltern muss sich nicht mit Ihrer decken und ist vielleicht sogar falsch, aber so fühlen *sie* sich, so nehmen *sie* die Dinge in diesem Moment wahr.

- Geben Sie den Eltern Zeit, zu erklären, wie sie sich fühlen. Widerstehen Sie der Versuchung, einzuhaken und die Schule zu verteidigen. Die Eltern ungehindert ausreden zu lassen bedeutet, dass sie Dampf ablassen können (vielleicht sogar so viel, dass kein Dampf mehr da ist).
- Bitten Sie die Eltern, Platz zu nehmen: Es ist schwieriger, seinen Ärger auch körperlich auszudrücken, wenn man sitzt.
- Hören Sie erst genau zu, spiegeln Sie dann erst, was Sie gehört haben: »Sie sagen also ...«, »Für Sie ist also ...«, »Ich merke, dass Sie sich richtig ärgern über ...«. Wenn also die Eltern glauben, ihr Kind werde gemobbt oder schikaniert, sollten Sie in der Lage sein, den Ärger der Eltern anzuerkennen und zu verstehen – und gleichzeitig das Gespräch so zu lenken, dass Sie zunächst das tatsächlich Geschehene ergründen und dann gemeinsam an einer Lösung arbeiten können.
- Versichern Sie den Eltern kurz, dass Sie wissen, dass ihnen (und der Schule) das Kind am Herzen liegt: »Ich weiß, dass Ihnen Jason am Herzen liegt. Sie wären heute nicht hier, wenn das nicht so wäre. Bei uns ist das genauso – und wir sind dazu da, Ihren Sohn zu unterstützen.«
- Stellen Sie die Situation aus Sicht der Schule dar, und bitten Sie die Eltern, das Problem im Rahmen der Schulordnung und der für alle geltenden Regeln und Abläufe zu sehen.
- Manchmal wird es nötig sein, einen Kompromiss zu finden – ohne dass die Schule dafür Versprechungen macht, die sie nicht einhalten kann, und ohne dabei die Verhaltensregeln der Schule (mit den zugrunde liegenden Rechten und Pflichten und festgelegten Konsequenzen) infrage zu stellen.

- Ehrlichkeit ist entscheidend: Wir müssen sagen, was passiert ist und wie die Dinge stehen, und wir müssen alle (und für alle) praktikablen, vernünftigen und fairen Lösungsmöglichkeiten offen auf den Tisch legen.
- Wenn Sie früh auf diese Art und Weise mit den Eltern sprechen, können Sie oft un-schöne und häufig falsche »Öffentlichkeitsarbeit« vermeiden (Klatsch und Tratsch, Beiträge in Internetforen und sogar in traditionellen Medien).

Ich habe im Lauf der Jahre mit einer Reihe von Kollegen zusammengearbeitet, die in Tränen aufgelöst waren, nachdem sie Besuch von großspürigen, arroganten und wütenden Eltern bekommen hatten – Eltern, die sich so gar nicht unter Kontrolle hatten und mit wilden Vorwürfen, sogar Drohungen in die Schule stürmten und dann die Schimpfwörter nur so fliegen ließen.

Ein Kollege von mir (ein Schulleiter in Australien) hatte eine Achtklässlerin vom Unterricht ausgeschlossen, weil sie einer Mitschülerin ins Gesicht geschlagen hatte. Das Opfer hatte blaue Flecken am Kinn und im Gesicht, ein Zahn war abgebrochen. Der Direktor hatte die Schlägerin für drei Tage suspendiert und wollte danach das Gespräch suchen, um den Konflikt zu lösen und eine Wiedergutmachung für das Opfer zu finden.

Am Tag nachdem ihre Tochter suspendiert worden war, stürmte die Mutter (an der Sekretärin vorbei) ins Büro des Schulleiters.

»Wie kommen Sie verdammt noch mal dazu, einfach meine Tochter zu suspendieren? Hä? Wenn einer meine Tochter eine ›Schlampe‹ nennt – da hab ich aber meiner Tochter gesagt, denen soll sie so eins in die Fresse geben, dass die nicht mehr wissen, ob die ein Männlein oder ein Weiblein sind!!« Die Mutter hüpfte im Büro umher und fuchtelte wild mit dem Finger in der Luft. Winzige Speicheltropfen funkelten überall in der Morgensonne.

Inzwischen waren ein paar andere Lehrer dazugekommen, die im Vorzimmer in der Nähe der Tür standen, um den Schulleiter moralisch unterstützen zu können. »Und ihr könnt euch mal alle verpissen«, schrie die Mutter.

Ich fragte meinen Kollegen, was er tat, um dieses Aufruhrs Herr zu werden. »Ich weiß, was ich am liebsten gesagt hätte.« Er lächelte müde. »Kein Wunder, dass Ihre Tochter so von der Rolle ist – bei so einer Mutter! Was zum Teufel glauben Sie eigentlich, wer Sie sind? Kommen hier reingestürmt und brüllen und schreien und beleidigen mich, Sie dummes –! Verlassen Sie sofort diese Schule! Gehen Sie nach Hause. Machen Sie sich ein Valium-Sandwich und kommen Sie erst wieder, wenn Sie sich beruhigt haben. Und kommen Sie nie wieder hier reingestürmt, ohne vorher einen Termin zu machen! Ist das klar? Aber das kann ich ja wohl schlecht sagen, so verlockend das auch ist. Wenn ich das täte, wäre ich doch noch am selben Abend im Lokalfernsehen: Dann steht die Mutter da, auf einmal ganz ruhig, und sieht so aus, als wäre sie wirklich mitgenommen von dieser grausamen und herzlosen Schule. Sie blickt in die Kamera, ganz seriös gekleidet, und sagt: ›Da geht man in die Schule, weil einem das eigene Kind am Herzen liegt. Sie ist da übel gemobbt worden – ich kann hier gar nicht wiederholen, was sie sich anhören musste –, und was ist das Ergebnis? Überhaupt keine Unterstützung, stattdessen Beleidigungen und Beschimpfungen – und das vom Schulleiter!«

»Und was hast du gemacht?«, fragte ich, obwohl ich mir das schon denken konnte.

»Ich habe sie einfach alles rauskotzen lassen: Sie ist im Büro rumgesprungen, hat mich angeschrien, das ganze Fäkalrepertoire abgearbeitet. Irgendwann hatte sie sich beruhigt. Ich habe mich nicht gewehrt und in diesem Moment auch nicht meine Entscheidung verteidigt. Sie stand da, irgendwie außer Atem. Ich fragte sie, ob sie sich nicht setzen wolle. Sie setzte sich hin, Arme verschränkt. Ich sagte: ›Ich merke, dass Sie wegen Chantelle wirklich verärgert

sind – wegen dem, was passiert ist. Ich weiß, dass Ihnen Chantelle am Herzen liegt – uns auch. Wenn wir das in Ruhe besprechen, ohne dass wir uns gegenseitig fertigmachen, können wir Ihrer Tochter helfen. Deswegen sind Sie ja schließlich hier. Ich werde Sie nicht anschreien und beschimpfen, Frau X. Und dasselbe erwarte ich von Ihnen. Danke. Okay. ...«

Dann redete er mit der Mutter über den ursprünglichen Vorfall und legte einfach die Tatsachen auf den Tisch.

»Nein, ich sage nicht, dass Ihre Tochter lügt, Frau X., was seine Antwort auf ihren Vorwurf, dass diejenigen, die den Vorfall beobachtet hatten, alle Lügner seien – im Gegensatz zum natürlich grundehrlichen Bericht ihrer Tochter.

Schließlich gelang es ihm, bei der Mutter Verständnis dafür zu wecken, dass das normale Konfliktlösungsverfahren an der Schule (nach drei Tagen, nachdem sich alle Gemüter beruhigt hatten) hilfreich sein würde. Er »verteidigte« nicht die Regeln der Schule zum Thema Gewalt, er erklärte und bekräftigte sie nur als nicht verhandelbar und als hilfreich für alle Beteiligten.

Es ist schwierig, in einer solchen Situation ruhig und professionell zu bleiben. Manchmal ticken die Eltern wieder aus, wenn das Gespräch über das Problem ihre eher rustikalen Vorstellungen von Gerechtigkeit infrage stellt. Wenn das Schreien und die Beleidigungen nicht aufhören, reagieren Sie am besten so: »Das Gespräch ist vorbei. Das funktioniert einfach nicht, Frau X.« Abwehrende Handbewegung. »Es funktioniert nicht. Ich habe Sie gebeten, das ganz ruhig mit mir zu besprechen. Sie schreien, und Sie beschimpfen mich. Bitte gehen Sie jetzt. Wenn Sie sich wieder beruhigt haben, machen Sie einen Termin mit meiner Sekretärin. Ich unterhalte mich dann jederzeit gern mit Ihnen.« Bringen Sie sie zur Tür. Wenn die Eltern sich zu gehen weigern (das kommt vor!), ist es am besten, wenn Sie selber gehen. Möglicherweise schicken die Eltern Ihnen noch eine Tirade hinterher – den ganzen Gang entlang: »Sie Arsch! Ihnen ist Chantelle doch scheißegal. Sie sind doch alle hier ein Haufen feiger ...!«

Wenn eine Mutter Sie hartnäckig bedrängt, gehen Sie aufs Männerklo (auch wenn Sie eine Frau sind!): »Gehen Sie – das hier ist das Männerklo« (Sie würden am liebsten schreien!). In der Zwischenzeit wird einer Ihrer Kollegen sie bitten zu gehen – oder er müsse die Polizei rufen.

Zum Glück gehört so etwas nicht zum Tagesgeschäft, aber es kommt vor. In den meisten Fällen sind die Lehrer unglaublich professionell im Umgang mit einer solchen Situation.

- Kommen Sie selbst zur Ruhe, bevor Sie versuchen, dem anderen zu helfen, sich zu beruhigen. Das bedeutet, dass Sie geballte Fäuste wieder auseinanderfalten und sich insgesamt um eine offene Körpersprache bemühen (leichter gesagt als getan).
- Es kann helfen, dass der andere erst mal Dampf ablässt, um sich dann leichter zu beruhigen.
- Bitten Sie die Eltern, sich hinzusetzen.
- Lassen Sie sich auf ihre Gefühle ein.
- Besorgen Sie sich vorher alle Fakten – am besten schriftlich, hoffentlich aus verlässlichen Quellen.

- Erlauben Sie den Eltern, auf Ihre Wortmeldung zu reagieren. Hören Sie gut zu ,und spiegeln Sie das Gesagte den Eltern kurz zurück.
- Betonen Sie, dass es Ihnen darum geht, das Problem zu lösen, und nicht darum, sich gegenseitig fertigzumachen.
- Konzentrieren Sie sich auf die Rechte und Pflichten aller an Ihrer Schule – und darauf, was diese mit der Beschwerde der Eltern zu tun haben.
- Arbeiten Sie an einer Lösung, oder verweisen Sie auf das festgelegte Vorgehen, das eingehalten werden muss. Arbeiten Sie auf eine Lösung hin, die möglichst für beide Seiten funktioniert.
- Gehen Sie so weit wie möglich im Guten auseinander. Versichern Sie den Eltern, dass sie Sie anrufen oder noch einmal vorbeikommen können, wenn sie das für nötig halten.

Es ist wirklich wichtig, dass ein Lehrer, der mit solchem Elternverhalten konfrontiert war, an diesem Tag später noch einmal das Gespräch mit seinen Kollegen sucht und berichtet. Ich habe mich oft als Gesprächspartner zur Verfügung gestellt (ein oder zwei Gläser ordentlicher Rotwein können dabei übrigens eine Hilfe sein). Ich habe mitbekommen, wie Lehrer sich unnötigerweise Selbstvorwürfe gemacht haben. Bei einer solchen Nachbesprechung kann der betroffene Lehrer seinen ganzen Frust und seine ganzen Nöte rauslassen, sich bestätigen lassen, dass er mit seinen Gefühlen nicht danebenliegt – und dann nach vorn blicken (und hoffentlich etwas daraus zu lernen).

Viele Schulen haben inzwischen ein internes Prozedere für den Umgang mit wütenden Eltern. Dieses Prozedere muss immer wieder schulintern reflektiert und überprüft werden.

Wenn Schüler austicken

Manchmal sind wir mit einem sehr frustrierten oder wütenden Schüler konfrontiert. In einer 8. Klasse, in der ich vor einigen Jahren unterrichtete, nahm eine Schülerin massiv Anstoß daran, dass ich »die Klassen einfach von einem anderen Lehrer übernommen hatte«. Ich war erst einige Minuten das erste Mal im Unterricht, da stand Lisa in der ersten Reihe auf, beugte sich nach vorn und rief mit lauter Stimme, fast einem Brüllen: »Warum mussten Sie überhaupt in unsere Klasse kommen? Wir brauchen Sie nicht!! Hier ist alles prima gelaufen, bevor Sie aufgekreuzt sind!« Das stimmte wahrscheinlich! Ich war als Mentor in die Klasse gekommen, um gemeinsam mit dem Lehrer an der Lautstärke und am immer wieder aus dem Ruder laufenden Verhalten der Schüler zu arbeiten – und nun fühlte Lisa sich in ihrer Machtposition bedroht.

In einer solchen Situation wäre es sinnlos, zurückzuschreien (wenn auch verlockend). Ich entschied, dass sie in der Situation erst mal Dampf ablassen sollte. Das nahm ihr, um eine andere Metapher zu benutzen, gewissermaßen den Wind aus den

Segeln. Dann passierte etwas Überraschendes und Unerwartetes. Die Schülerin neben ihr zupfte sie am Pullover und sagte: »Immerhin hört er dir zu!« Während Lisa Dampf abließ, ließ ich meine Augen durch die Klasse wandern und nahm mit allen Mitschülern kurz Blickkontakt auf, um ihnen nonverbal zu vermitteln: »Ihr seid Teil des Ganzen. Als Publikum spielt ihr auch eine Rolle.« Zum Glück war der Rest der Klasse auf meiner Seite. Lisa setzte sich hin, verschränkte die Arme, lümmelte sich auf ihren Stuhl, guckte finster, verzog den Mund und murmelte die ganze Zeit »Sch...« vor sich hin. Die Klasse war jetzt sehr ruhig geworden. Nervöses Gelächter. Ich wendete mich an Lisas Banknachbarin: »Danke, Carmel«, und dann an Lisa: »Ich habe dir zugehört, aber ich schreie dich nicht an. Ich erwarte, dass du mich auch nicht anschreist.« Ich war nicht fies dabei, nur klar, fest und bestimmt.

Wenn unser Gegenüber wütend ist und wir Führungsverantwortung haben, müssen wir dem anderen dabei helfen, seine Selbstbeherrschung wiederzubekommen. Manchmal kann das eine ganz ruhig verhängte Auszeit sein, um sich zu beruhigen; in diesem Fall kam die Schülerin, wenn auch schmolldend, auf ihrem Platz wieder »runter«.

»Okay, Leute«, sagte ich in dieser Situation, »die Show ist vorbei.« Wir machten mit dem Unterricht weiter. In den nächsten Stunden arbeiteten mein Kollege und ich mit der Klasse daran, ein gemeinsames Verständnis dafür zu entwickeln, was gut lief (und was nicht) und was wir tun mussten, um etwas zu ändern (vgl. S. 208 f.). Später hatte ich ein Vieraugengespräch mit Lisa über den Vorfall (eine weibliche Kollegin war dabei, S. 104 ff.)

Später erfuhr ich, dass Lisas Vater Alkoholiker war und dass sie schon mit anderen männlichen Lehrern angeeinandergeraten war. Nachdem ich ihr erklärt hatte, warum ich der »neue Lehrer« in der Klasse war und dass ich glaubte, ein wenig nachvollziehen zu können, wie sie sich wohl damit fühlte, sprachen wir darüber, wie man seine Gefühle und seine Sorgen auch anders ausdrücken kann. Wir machten Fortschritte.

Mit der Zeit kamen Lisa und ich ganz gut miteinander aus. Sie lernte, ihren rotzigen Kommunikationsstil zu mäßigen, und als meine Zeit in ihrer Klasse abgelaufen war, gingen wir im Guten auseinander, mit einigem Wohlwollen auf beiden Seiten.

Der seltene Fall: Körperliche Aggression

Es gibt Situationen, in denen Sie mit Nachdruck einschreiten müssen, etwa wenn sich zwei Schüler übel prügeln. Eine kurze, scharf ausgesprochene Anweisung wie »He! (...) Hört auf! Sofort auseinander!« muss unmissverständlich klarmachen, dass das entsprechende Verhalten aufhören muss. Der scharfe Ton wird dann auf eine feste, kontrollierte, bestimmte und ruhigere Stimme zurückgefahren: »Auseinander (...) sofort.« Oft werden wir diesen Satz wiederholen müssen.

Wenn Sie die Stimme senken, vermitteln Sie damit Ruhe und Kontrolle – und dass Sie erwarten, dass Ihre Anweisung befolgt wird. Wenn Sie hingegen weiter mit scharfer,

hoher Stimme sprechen, können Sie die Situation weiter emotional aufladen. Wenn die prügelnden Schüler nicht auseinandergehen, müssen wir entscheiden, ob wir auch körperlich eingreifen wollen (ein riskanter Weg). Was immer wir in einer solchen Situation auch tun – wir sollten immer einen Kollegen dazuholen lassen (als Zeuge und um uns ganz konkret zu unterstützen) und die Zuschauer wegschicken (oft wartet das Publikum nur auf die Erlaubnis, das Schlachtfeld zu verlassen, ohne das Gesicht zu verlieren). Viele Schulen haben eine Richtlinie für den Umgang mit solchen Krisensituationen (vgl. Rogers 2006a).

In dem seltenen Fall, dass ein Schüler einen Lehrer physisch bedroht (mit einer Waffe, einem Stuhl, einer Faust), ist ein mit Nachdruck vorgetragener Befehl möglicherweise nicht der richtige Weg – Dampfablassen übrigen auch nicht!

Eine Kollegin von mir hat einmal erlebt, wie einer ihrer älteren Schüler mit einem großen Messer in die Klasse kam. Er war sichtlich wütend: Er atmete schnell und schwer. Seine Augen schossen im Klassenzimmer umher. Er suchte jemanden. Meine Kollegin kannte diesen Jungen ganz gut, das half. Sie schaute ihm in die Augen und sagte mit ruhiger und erstaunlich kontrollierter Stimme: »Ahmed (...), Ahmed (...). Ich weiß, dass du weder mir noch sonst irgendjemandem hier wehtun willst. Ich merke, dass du sehr wütend bist.« Sie hatte sich sehr schnell und sehr gefasst auf seine Gefühle eingestellt – und sendete zugleich eine Ich-Botschaft: »Ich weiß, dass du weder mir noch sonst irgendjemandem hier wehtun willst ...« Sie schaute ihm die ganze Zeit unverwandt in die Augen, so als ob sie ihm durch ruhigen, ununterbrochenen Blickkontakt und eine ruhige, beruhigende Stimme Ruhe vermitteln könne. »Leg das Messer da drüben hin, Ahmed. Komm jetzt. Wir gehen nach draußen, da können wir uns in Ruhe unterhalten. Komm.« Sie ging ganz langsam und winkte ihn behutsam mit dem Arm zu sich. Ahmed legte das Messer hin und ging mit ihr nach draußen. Gott sei Dank.

Die Schüler saßen wie betäubt da, viele von ihnen waren sichtlich geschockt. Inzwischen hatte der Direktor mitbekommen, was los war, und kam angerannt, um zu helfen. Er sah, wie die Lehrerin mit Ahmed auf das Rektorat zuging. Klugerweise reagierte auch er ganz ruhig und begleitete die Lehrerin und den Schüler zu seinem Büro. Auf halbem Wege brach meine Kollegin zusammen – sie wurde ohnmächtig. Sie hatte, so sagte sie später, »ihre ganze emotionale Energie aufgebraucht« und war einfach zusammengebrochen. Die Mitschüler und die Lehrerin bekamen psychologische Unterstützung und sprachen noch einmal gemeinsam über das Erlebte. Auch Ahmed bekam psychologische Unterstützung (nachdem er zwei Wochen vom Unterricht ausgeschlossen worden war). Anscheinend hatte er mit dem Messer einen anderen Jungen einschüchtern wollen, dem er vorwarf, ihm seine Freundin weggenommen zu haben. Später wurde auch die Polizei hinzugezogen.

Wahrscheinlich haben Sie so etwas noch nie erlebt und werden das auch nie erleben müssen (das hoff ich). Wenn Sie an einer Brennpunktschule arbeiten, können Sie sich hoffentlich entsprechend fortbilden, um mit einer solchen Situation im Fall der Fälle besser umgehen zu können. An den meisten Schulen sind solche Situationen zum Glück selten. Denken Sie einen Moment an die Kollegen, die regelmäßig mit feindseligen, aggressiven Schülern wie Ahmed umgehen müssen.

Was ich in diesem Kapitel über Ärger und den Umgang mit Ärger geschrieben habe, beschäftigt und betrifft mich ganz persönlich – als Lehrer, Vater und Kollege. Ich tue mich auch schwer mit dem Thema. Ich wollte vermitteln, dass unser ganzes Verhalten,

besonders das in schwierigeren Situationen, auf uns zurückwirkt – im Guten wie im Schlechten. Meine Ausführungen zum Thema Ärger sind der Versuch, zu Reflexion und zu bedachterem Verhalten in unserer professionellen Rolle als Lehrer anzuregen.

Reflexion

Wann sind Sie das letzte Mal wütend geworden – so richtig wütend? Überlegen Sie nur für einen Moment, wie schwierig es für ein Kind sein kann, seine Wut zu kontrollieren, wenn auch wir als Erwachsene uns manchmal mit dieser Emotion schwertun.

- Erinnern Sie sich an den Unterschied zwischen Ärger (dem Gefühl) und dem, was wir tun, wenn wir ärgerlich sind (dem Verhalten). Sind Sie sich Ihrer typischen Verhaltensweisen bewusst, wenn Sie ärgerlich sind?
- Es ist manchmal nicht einfach, unsere Gefühle auszudrücken (und unsere Gefühle sind ganz natürlich), manchmal »können wir uns gar nicht anders fühlen«. Wie können Ihnen die Vorschläge in diesem Kapitel zum Thema »Ärger richtig kommunizieren« in Ihrer Unterrichtspraxis und der Reflexion über diese Praxis helfen (S. 192 ff.)?
- Gibt es an Ihrer Schule eine interne Richtlinie für den Umgang mit feindseligen und wütenden Eltern? Wie passen die Vorschläge in diesem Kapitel dazu?