

Classroom Management

Das Praxisbuch

Bearbeitet von
Bill Rogers

1. Auflage 2013. Taschenbuch. 240 S. Paperback

ISBN 978 3 407 62796 4

Format (B x L): 24,1 x 16,6 cm

Gewicht: 457 g

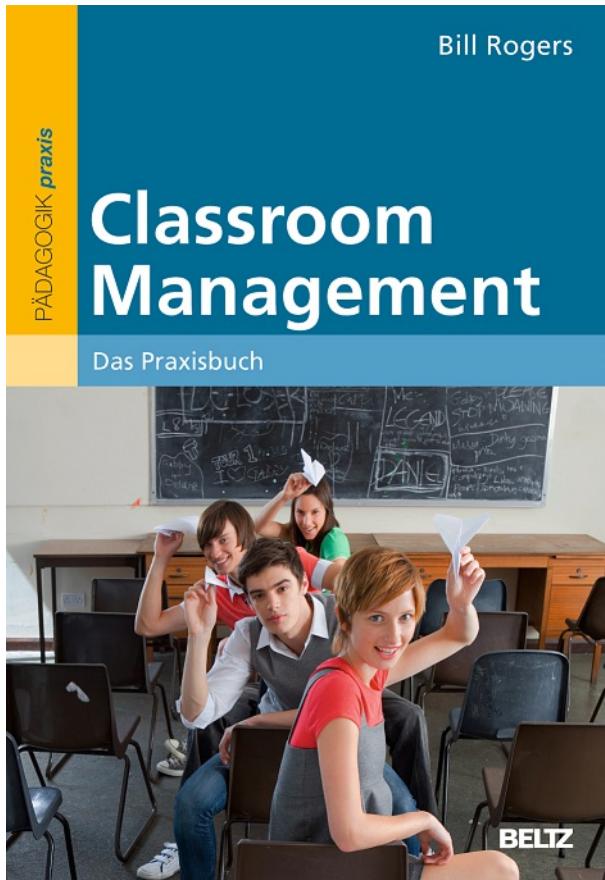
[Weitere Fachgebiete > Pädagogik, Schulbuch, Sozialarbeit > Pädagogik Allgemein > Pädagogische Psychologie, Entwicklungspsychologie](#)

Zu [Inhaltsverzeichnis](#)

schnell und portofrei erhältlich bei

beck-shop.de
DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung beck-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.



Leseprobe aus: Rogers, Classroom Management, ISBN 978-3-407-62796-4

© 2012 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?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

6 Inhalt

Kapitel 8

Wenn wir unsere Kollegen brauchen: Schwierige Klasse, schwere Zeiten	202
Epilog	230
Glossar	231
Literatur	233
Danksagung	237

→ Einführung

»Ich hätte nie gedacht, dass ich einmal Lehrer werden würde«

Bildung und Erziehung sind schlicht die Seele einer Gesellschaft, die von einer Generation zur anderen weitergegeben wird.

G. K. Chesterton, 1874–1936

Ich hätte nie gedacht, dass ich einmal Lehrer werden würde. In der Schule war ich nur mäßig erfolgreich. Das Problem war weniger die Arbeit – damit kam ich insgesamt schon klar. Das Problem war vielmehr eine Kultur, die von Kontrolle und Autorität geprägt war: Nur wenige Lehrer ermutigten ihre Schüler oder erlaubten ihnen, ihre Ansichten und Ideen zu äußern. Ich hatte viele Zusammenstöße mit kleinlichen, bösartigen, manchmal sogar grausamen Lehrern. Damals, von der Mitte der Fünfziger- bis Anfang der Sechzigerjahre, war es für einen Schüler sozusagen Berufsrisiko, bestraft zu werden – auch geschlagen zu werden, sogar mit dem Rohrstock. Als ich elf Jahre alt war, wurde ich einmal mit dem Rohrstock geschlagen, weil ich einen Bleistift zerbrochen hatte, den ein Mitschüler mir weggenommen hatte. Ich hatte ihn mir zurückgeholt; er fing an zu heulen, und ich war dran. Ich wurde auch mit dem Rohrstock geschlagen, weil ich häufiger »Widerworte« gegeben hatte, weil ich in mein Heft gemalt hatte, statt dem Lehrer zuzuhören, und weil ich mich während der Mittagspause aus der Schule geschlichen hatte (damals ein schweres Vergehen).

Ich habe überlebt – wie wir alle –, aber ich hätte nie gedacht, dass ich selbst einmal Lehrer werden würde.

In den Fünfzigerjahren hatten viele der männlichen Lehrer an meiner Schule noch den Krieg mitgemacht, und sie mochten es gar nicht, wenn Schüler, und sei es auch nur sehr zaghaft, die Autorität der Erwachsenen infrage stellten. Ich war wohl davon überzeugt, dass ich bestimmte Rechte hätte – und sagte das auch. Mir ging es vor allem darum, respektvoll behandelt zu werden. Merkwürdigerweise hatte ich keine Probleme mit Lehrern, die mit ihren Schülern *so* umgingen.

Ich erinnere mich an einen Lehrer, der 1961 auf mich zugestürzt kam und mich am Hemd riss. (Ich hatte einem Freund hinter mir etwas zugeflüstert.) Dann schubste er mich (mit den Händen gegen meine Brust) und rief: »Was haben deine Eltern mit dir gemacht? Erzogen oder verzogen?« Er mochte mich nicht. Das Herz schlug mir bis zum Hals, ich stand auf und sagte: »Das geht Sie einen Scheißdreck an!« (Ich war ein Stück größer als er, obwohl ich erst 15 Jahre alt war.) Niemand würde meine Eltern und ihre Erziehungsmethoden angreifen. Dann drehte ich mich um und marschierte aus dem

8 Einführung

Klassenzimmer. Es war totenstill geworden. Alle warteten, was passieren würde. Es war sehr dramatisch. Ich sah den Lehrer dann eine ganze Woche lang nicht. Ich musste noch nicht einmal nachsitzen. Es war ihm wohl klar geworden, selbst damals, dass er zu weit gegangen war. Er ging mir einfach bis zum Ende des Schuljahrs aus dem Weg.

Ich bin mit 15 von der Schule abgegangen – ich bin davongelaufen. Ich war erwischt worden, als ich ein großes Bild von all den Lehrern, die ich nicht mochte, auf dem großen Schwarzen Brett am Sekretariat aufgehängt hatte. Das war 1962, nur zwei Tage vor dem Ende des Schuljahrs. Ich hatte viel Zeit in dieses Ölgemälde gesteckt. Die Gesichter waren im Stil von Salvador Dalí gemalt: Die Gesichter der Lehrer »schmolzen« und gingen im dunklen Hintergrund auf.

Ich war an diesem Tag früh in die Schule gekommen. Das unsignierte Bild hatte ich zusammengerollt und unter dem Jackett meiner Schuluniform versteckt. Das war meine Botschaft, mein »Statement« – mein Coup de Grâce. Ich wurde von einem Vertrauensschüler beobachtet, als ich verstohlen das Gemälde aufhängte. Er meldete mich bei der Schulleitung, obwohl er das nicht gemusst hätte. Bei der üblichen Versammlung unserer Jahrgangsstufe zu Unterrichtsbeginn hielt der verantwortliche Lehrer das Bild hoch (und verschaffte ihm so noch einmal zusätzliche Aufmerksamkeit), sah mich an und sagte: »Du weißt, was mit dir passieren wird, Rogers, oder?« Ich war schon häufiger mit dem Rohrstock geschlagen worden: Ich seufzte, verzog das Gesicht, zuckte mit den Schultern und versuchte, angemessen zerknirscht auszusehen. Er hatte den Witz nicht verstanden.

Er rollte das Gemälde auf und schickte die Klasse in den Unterricht. Beim Hinausgehen sah ich, wie er mein Bild in einen Schrank legte. Ich versteckte mich im Gang, schlich mich hin, als er außer Sichtweite war, holte mir mein Eigentum zurück, steckte das Bild unter meinen Pullover und hängte es auf dem Weg zur ersten Stunde wieder heimlich am Schwarzen Brett auf. Später an diesem Morgen saßen wir alle im Medienraum und schauten uns einen Naturfilm in Schwarz-Weiß an (»Otter in Kanada« oder so ähnlich) – so kurz vor Schuljahresende wahrscheinlich anstelle des normalen Unterrichts.

Wir flüsterten in der Dunkelheit und taten so, als ob uns der Film wahnsinnig interessierte, als es klopfte und wieder ein Vorzugsschüler kam. Der Lehrer schaltete den Filmprojektor aus, ein Lichtstrahl fiel durch den Türspalt in den abgedunkelten Raum, und eine Stimme sagte: »Mr Smith möchte *unverzüglich* mit Bill Rogers sprechen.« Der Lehrer sagte etwas wie: »Okay, wenn er hier ist, schicke ich ihn zum Direktor, sobald der Film zu Ende ist.« Er schien die Nachricht des Vorzugsschülers nicht besonders ernst zu nehmen – zumindest nicht, was die »Unverzüglichkeit« anging. Die Tür ging wieder zu, und die Dunkelheit und das Rattern des Projektors gaben mir genug Deckung, um mich hinauszuschleichen. Ich flüsterte einem Freund zu: »Sag nichts, ich bin weg, nach Hause.« Ich ging auf Zehenspitzen zur Tür, den Rücken an die Wand gepresst, öffnete vorsichtig die Tür und war frei – erst mal.

Die Ferien hatten schon begonnen, als eine Woche später ein Brief vom Direktor kam (wir hatten kein Telefon): »Wir sind zutiefst enttäuscht vom Verhalten Ihres Soh-

nes ...«, und so weiter und so fort. Meine Eltern fragten mich, was sie »in dieser Sache« tun sollten. Klugerweise ließen sie mich nach den Ferien auf eine andere Schule gehen – für vielleicht sechs Monate. Kurz vor meinem 16. Geburtstag wanderte meine Familie nach Australien aus. Zehn Pfund kostete das damals. Gut angelegtes Geld. Ich wusste nicht, wie unsere Zukunft aussehen würde, als das Schiff Englands grüne Küsten und die Kreidefelsen von Dover hinter sich ließ ...

Viele Jahre später, auf einer meiner vielen Reisen zurück nach England, um Seminare zu Verhaltensmanagement und Disziplinproblemen an Schulen und Hochschulen zu halten, lernte ich einen Lehrer kennen, dessen Vater damals an der Schule unterrichtet hatte, wo ich *das Bild* gemalt hatte. Ich erzählte ihm die Geschichte, und er gab sie ohne mein Wissen an die Lokalpresse weiter. Der Artikel stellte mich als selbst ernannten Schulversager da, der die 11. Klasse versiebt hatte und dessen stärkste Erinnerungen an die Schule den körperlichen Züchtigungen galten, die er für rebellisches Verhalten erhalten hatte – und der jetzt Schulen zu genau diesem Thema beriet.

Ich ärgerte mich ein wenig über die Formulierung »selbst ernannter Schulversager« – das habe ich weder gesagt noch gedacht. Journalistische Freiheit, befürchte ich. Aber ich habe ja nicht grundlos in Erinnerungen geschwiegelt: Man kann nicht vorhersagen, was ein Schüler machen und wohin er sich entwickeln wird. Einige meiner Lehrer haben zu mir gesagt – dem Sinn nach oder auch buchstäblich: »Aus dir wird nie was werden ...«, und dann die Begründung angehängt, die gerade passte: »weil du nicht zugehört hast«, »weil du nie zuhörst«, »weil du dich nicht konzentrierst«, »weil du dich nicht anstrengst«. Die andere Lektion: Lernen ist ein lebenslanger Prozess. Lernen findet auch außerhalb der Schule statt und hört nicht mit dem Abschlusszeugnis auf – natürlich: Es gibt einen Unterschied zwischen »Schulbesuch« und »Lernen«.

Ich erinnere mich, wie ich viele, viele Male (besonders wenn ich mich langweilte oder wenn der Lehrer ewig lange Monologe hielt) aus dem Fenster unseres Klassenzimmers nach draußen schaute. In der Ferne konnte ich die grünen Felder und Wälder und sanften Hügel von Herfordshire sehen. Das Fenster schien zu sagen: »Komm!« – und ich konnte nicht.

Schließlich wurde ich Lehrer – viele Jahre später. Wenigstens haben mir einige meiner Lehrer beigebracht, wie man *nicht* für Disziplin sorgt: wie man Kinder *nicht* beschämt, kritisiert und verspottet. Sie haben mir auch beigebracht, wie man *nicht* unterrichtet. Natürlich hatte ich zum Glück auch gute, warmherzige und selbstlose Lehrer. Solche Lehrer vergessen wir nicht. Sie haben mich bestätigt, mich ermutigt und an mich geglaubt – und mir so erlaubt, lebenslang zu lernen und bis heute an den Wert des Lernens zu glauben. Sie haben mich auch in dem Glauben bestärkt: »Du schaffst das!«

Haim Ginott (1922–1973) lehrte Psychologie an der New York Graduate School und hat unser Bild von Disziplin entscheidend geprägt. Für Ginott war Disziplin nur denkbar in einem würdevollen und respektvollen Umgang der Lehrer mit ihren Schülern. Ginotts Betonung der positiven Kraft, die ein Lehrer bei seinen Schülern entfalten kann, hat mich auf meinem eigenen Weg als Lehrer und Mentor immer sehr unter-

stützt. Das Lehrerverhalten ist in der Tat entscheidend: Es kann das Leben von Kindern maßgeblich zum Guten oder zum Schlechten beeinflussen. Lehrer können Kindern das Herz (und den Geist) öffnen – oder verschließen. Das ist eine Verantwortung, über die alle Lehrer nachdenken sollten. Auf meinem Weg als Lehrer habe ich häufig umdenken müssen mit Blick auf Schülerverhalten, Lehrerverhalten, die Ziele und Grenzen von Classroom Management und darüber, wie kooperatives Lernen gelingt: wenn Rechte und Pflichten zum Wohle aller Hand in Hand gehen.

Dieses Buch ist das Ergebnis vieler Jahre und ungezählter Stunden, die ich in Australien und Großbritannien als Mentor in Klassenzimmern und als Referent in Fortbildungen und Seminaren verbracht habe.

Vorbemerkungen

Kunstpausen (...)

In diesem Buch gibt es viele Beispiele und Fallstudien, die störendes Verhalten illustrieren.

Der Begriff »**störendes Verhalten**« wird in diesem Buch in einem umfassenden Sinn gebraucht: nicht als Synonym für »lästiges« oder »nerviges« Verhalten, sondern als Oberbegriff für alle Verhaltensweisen, die andere in ihren Rechten beschneiden: Mitschüler in ihrem Recht zu lernen, den Lehrer in seinem Recht zu unterrichten.

Alle Fallstudien stammen aus meiner Arbeit als Mentor im Team Teaching. Alle Ansätze, Methoden und Kompetenzen, die Ihnen dieses Buch vorstellt, speisen sich vor allem aus diesen Erfahrungen, ergänzt um entsprechende Forschungsergebnisse.

In vielen Dialogen zwischen Lehrern und Schülern, die in diesem Buch abgedruckt sind, finden sich drei von Klammern eingeschlossene Punkte: (...). Sie stehen für ein typisches Lehrerverhalten, das ich gern als »Kunstpausen machen« beschreibe. Es handelt sich um ein bewusstes Verhalten des Lehrers, der *kurz* innehält, um zu unterstreichen, dass die Schüler aufpassen müssen, oder um den Schülern Zeit zu geben, das vom Lehrer Gesagte zu verarbeiten. Kunstpausen können (älteren) Schülern auch vermitteln, dass jetzt Ruhe erwartet wird.

Wenn Sie beispielsweise einen Schüler dazu bringen wollen, auf dem Schulhof aus mehreren Metern Entfernung zu Ihnen zu kommen, müssen Sie zunächst Augenkontakt aufnehmen. Das ist natürlich einfacher, wenn Sie den Namen des entsprechenden Schülers kennen. Wenn nicht, werden Sie wahrscheinlich in seine Richtung schauen und mit lauter Stimme, ohne zu schreien, sagen: »Entschuldigung (...)! Entschuldigung (...)!« Wollen wir uns entschuldigen? Oder wir sagen vielleicht: »He (...)! He (...)!« Wir können auch ganz allgemein sagen: »Leute (...)! Leute (...)!« Kunstpausen sind unser Versuch, die Aufmerksamkeit von Schülern zu erregen und zu erhalten.

Auch im Unterricht nutzen wir häufig Kunstpausen, wenn es um Verhaltenssteuerung geht. Ein Beispiel: Mehrere Schüler plaudern fröhlich, während die Lehrerin versucht, zum Unterrichtsbeginn für die nötige Ruhe zu sorgen. Sie lässt ihre Augen durch den Raum wandern und sagt dann nichts – sie macht eine Kunstpause. Als es ruhiger wird, sagt sie: »Bitte herschauen und zuhören (...).« Dann senkt sie ihre Stimme und wiederholt: »Bitte herschauen und zuhören, danke (...).« Wenn sie dann die Aufmerksamkeit der Schüler hat, sagt sie: »Guten Morgen zusammen«, und beginnt ihren Unterricht. Kunstpausen zu machen ist ein kleiner, aber wichtiger Teil des Lehrerverhaltens insgesamt.

Keine Disclaimer

Es gibt Bücher, in denen heißt es ganz am Anfang: »Die Geschichte und die darin vorkommenden Personen sind frei erfunden. Jede Ähnlichkeit mit tatsächlich lebenden Personen ...« In diesem Buch ist es genau andersherum: Jedes Beispiel und jede Fallstudie, sogar die kurzen Lehrer-Schüler-Dialoge, stammen direkt aus meinen Erfahrungen als Lehrer und Mentor.

Wenn ich heute als Lehrer tätig bin, dann im Team Teaching mit Lehrern, die ihr Lehrerverhalten und ihr Classroom Management bewusster reflektieren wollen. Auf diese Art und Weise als Mentor zu arbeiten bedeutet für mich, dass wir uns gemeinsam beruflich weiterentwickeln – es gibt dabei kein Oben und kein Unten. Ein Mentor hilft Kollegen, ihre Lehrerrolle zu reflektieren und so ihr Lehrerverhalten zu verbessern.

Jede Kompetenz oder Methode, die dieses Buch vorstellt, wird von Fallbeispielen und Fallstudien gestützt, die aus Unterrichtssituationen erwachsen sind, an denen ich selbst als Mentor im Team Teaching beteiligt war. Ich arbeite seit 15 Jahren als Mentor, häufig in sogenannten Problemschulen.

Ich habe die Namen von Kollegen und Lehrern verändert, wo immer das geboten war. Ich habe sogar Klassenstufe, Fach und Geschlecht geändert, wo ich das für nötig hielt – ohne allerdings den Kontext und die Bedeutung der beschriebenen tatsächlichen Unterrichtssituationen zu verändern. Als ich die Fallbeispiele und die kurzen Ausschnitte aus Lehrer-Schüler-Dialogen aufgeschrieben habe, kamen die Erinnerungen an bestimmte Klassen, bestimmte Schüler, bestimmte Tage zurück – ganz leicht und ganz schnell. In vielen Fällen kamen sogar noch einmal die Gefühle hoch, die einige schwierigere Situationen bestimmt hatten.

Ich führe diese ganzen Fallbeispiele an, weil ich von ihnen Ansätze, Methoden, Konzepte und Kompetenzen ableiten möchte, die für effektiven Unterricht und Classroom Management entscheidend sind. Ich weiß, dass Sie als Lehrer den ganzen Tag auf Trab sind, sobald sich am Morgen die Schultüren hinter Ihnen geschlossen haben. Weil ich weiß, was es bedeutet, Tag für Tag vor einer Klasse zu stehen, habe ich mich bemüht, sowohl ineffektives als auch effektives Lehrerverhalten anzusprechen – und dabei zu

unterscheiden zwischen dem, was man immer und typischerweise macht, und dem, was man macht, weil man mal einen schlechten Tag hat.

Wir erreichen nie einen Punkt, an dem wir über unser Verhalten als Lehrer (oder Lernender) nicht mehr reflektieren würden. Ich hoffe, dass dieses Buch Ihnen eben diese Reflexion ermöglicht und Sie in Ihrem Weg als Lehrer unterstützt und ermutigt.

Theorien, Positionen und dieses Buch

Es gibt eine Reihe weitverbreiteter Theorien über Verhaltenssteuerung und Disziplin in der Schule. Wie alle Theorien lassen sich auch diese Theorien entlang eines Kontinuums einordnen, das in diesem Fall von starker Kontrolle durch den Lehrer (z. B. bei der »assertive discipline«, Canter und Canter 1976) bis hin zu indirekten Ansätzen (z. B. »teacher effectiveness training«, Gordon 1974) reicht.

Diese Positionen auf einem Kontinuum sind zum Teil philosophisch, zum Teil pädagogisch und zum Teil psychologisch begründet – alle drei Disziplinen haben Auswirkungen auf Ihr Wertesystem und Ihr Lehrerverhalten. In diesem Buch geht es nicht darum, unterschiedliche theoretische Ansätze, Positionen oder Modelle zu diskutieren. Wenn mein Ansatz in der Literatur zum Verhaltensmanagement bei Schülern aufgeführt wird, werde ich als jemand vorgestellt, der sich irgendwo in der Mitte dieses Kontinuums befindet – eine Position, die mit den Begriffen »demokratische Disziplin«, »positive Verhaltensführung«, »interaktionistischer Ansatz« oder »Macht durch Vorbild« beschrieben wird. Wer sich näher für theoretische Modelle interessiert, dem seien die hervorragenden Schriften von Edwards und Watts (2008), Charles (2005), Wolfgang (1999), Tauber (1995) und McInerney und McInerney (1998) empfohlen.

Im Wesentlichen bieten diese Modelle nichts Neues. Im Grunde beschreiben sie den Grad und die Form der Führungsrolle, die der Lehrer beim Classroom Management übernimmt. Ein wichtiger Aspekt ist dabei, bis zu welchem Grad und in welcher Form der Lehrer *intervenieren* sollte. Obwohl mir viele Theoretiker in der Praxis – als Lehrer und später in meiner Arbeit als Dozent und Autor – sehr geholfen haben, hat mein Hauptinteresse immer darauf gelegen, wie wir unsere »Philosophie«, unsere Werte und unser Selbstbild als Lehrer im Kontext all der praktischen Fragen und der ganz alltäglichen Anforderungen (und Freuden) des Lehrerseins leben können – und wie wir unser Führungsverhalten nutzen können, um positive, tragfähige Beziehungen zu unseren Schülern aufzubauen.

Deswegen habe ich in diesem Buch immer versucht, nicht nur aufzuzeigen, *warum* man als Lehrer ein bestimmtes Führungsverhalten zeigen sollte (das ist die Wertefrage), sondern auch, *wie* man Schüler führen, anleiten, korrigieren und unterstützen sollte.

→ Kapitel 1

Schülerverhalten und Lehrerverhalten – eine Wechselbeziehung

Der ganz normale Unterricht findet unter eher ungewöhnlichen Rahmenbedingungen statt: ein kleiner Raum (klein für das, was er alles leisten soll), häufig inadäquates Mobiliar, 45 Minuten, um bestimmte Lehrplaninhalte zu vermitteln, und etwa 25 völlig unterschiedliche Persönlichkeiten, von denen manche vielleicht gar nicht kommen wollten. Einige unserer Schüler kommen aus Elternhäusern, in denen sie viel Unterstützung erfahren, andere gehen nach Hause und sehen sich mit Geschrei, Streit, schlechter Ernährung konfrontiert – vielleicht mit einer Familie, die mit dysfunktional noch vorsichtig beschrieben ist. Auch die Fähigkeit und die Motivation, unter den oben beschriebenen Rahmenbedingungen in der Schule zu lernen, unterscheiden sich enorm.

Warum sollte es also nicht normal sein, dass Stress und Belastungen zum Tagesgeschäft eines Lehrers gehören?

Wir lernen voneinander

Schüler und Lehrer gleichermaßen verfolgen persönliche Ziele, haben Gefühle und Bedürfnisse, die sie mit in die Schule bringen. Und dort gibt es dann Rechte und Pflichten, die miteinander in Einklang gebracht werden müssen. In dieser eher ungewöhnlichen Lernumgebung lernen Lehrer und Schüler voneinander – durch ihr Beziehungsverhalten.

Es reicht eben nicht, störendes Verhalten von Schülern als losgelöstes Verhalten zu begreifen, das nur den jeweiligen Schüler etwas angeht. In einem anderen Kontext, bei anderen Lehrern kann sich dieser Schüler ganz anders verhalten. Es gibt eine Wechselbeziehung zwischen dem Lehrerverhalten und dem Schülerverhalten – auch dem des stets vorhandenen Publikums: der Mitschüler.

Wie bereits gesagt: Die folgenden Fallbeispiele stammen direkt aus meiner Arbeit als Mentor im Team Teaching, bei der ich mich selbst und meine Kollegen beobachtet habe. Diese Beobachtungen sind der Ausgangspunkt für Selbstreflexion. Wir können

uns bewusst entscheiden, unser Lehrerverhalten zu verändern und uns die Kompetenzen anzueignen, 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 unglaublich. 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 zusammen gearbeitet 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 Ohrringe, die an dieser Schule auch außerhalb des Sportunterrichts verboten sind.

Lehrer: He, komm mal her [in scharfem Tonfall, sichtbar genervt von Melissas 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 Ohrringe 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 herumkaspten. Die meisten Schüler schieben 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 sehnsgürtigem Blick, und ignorierte die beiden Radfahrer. Vielleicht summte er eines der Lieblingslieder aller Lehrer: »Bis zum Schuljahresende zähl die Tage ich behän-de ...« 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 schmolzen 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, testosterrongesteuerte, »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).

Mangementstil 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 Riesenohrringen. Während Melissa an ihren Platz geht (war das der wiegende Gang eines Supermodels?) 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 Ohringe.« Er gibt dem Gespräch rasch eine andere Wendung.

»Was?«

»Schöne Ohringe ...«

Melissa grinst mit kaum verhohlenem Misstrauen. »Mhmm.«

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

Der Lehrer vermeidet die sinnlosen Fragen »Warum trägst du ...« oder »Trägst du Ohringe?«. 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, finsternes 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 Ohringe?« 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: »Jaaaaah. 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 Ohringe abnimmt. Indem er der Schülerin »Vorlaufzeit« (S. 101 f.) gibt, vermeidet er einen demütigenden Showdown, bei dem Melissa ihm die Ohringe bringen müsste – am besten noch in die ausgestreckte Hand des Lehrers. Wenn Melissa die Ohringe nicht abnimmt, weiß der Lehrer, dass es hier eigentlich um einen Machtkampf geht – und statt Melissa zu zwingen, ihm die Ohringe 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 Ohringe 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 Ohringen 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 Freunde 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: »Mama 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 Kabbeleien, 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.