

SOUVERÄN IM KLASSENZIMMER

Schwierige Schüler

in der Grundschule verstehen und begleiten

Das Praxis-Handbuch für Lehrkräfte

KATHARINA BERG

Inhalt

Einleitung: Sie sind nicht das Problem — und das Kind auch nicht

Kapitel 1 Verhalten ist Sprache

Kapitel 2 Die ersten sechs Wochen entscheiden — präventive Klassenführung

Kapitel 3 Wut, Tränen, Totalverweigerung — Selbstregulation bei 6- bis 10-Jährigen

Kapitel 4 Der Wutausbruch — Akut-Deeskalation

Kapitel 5 Der stille Verweigerer — leise Not erkennen

Kapitel 6 Das Kind, das haut — Aggression gegen Mitschüler

Kapitel 7 Dauerstörer & Klassenclown — die Aufmerksamkeitsökonomie der Klasse

Kapitel 8 Wenn die ganze Klasse kippt — Gruppendynamik & Neustart

Kapitel 9 Eltern als Verbündete gewinnen

Kapitel 10 Sie sind nicht allein — das Hilfenetz und wer was macht

Kapitel 11 Wann es mehr braucht — Warnzeichen, Abklärung, Kinderschutz

Kapitel 12 Rechtssicher handeln

Kapitel 13 Souverän bleiben, gesund bleiben

Kapitel 14 Wenn mehr dahintersteckt — ADHS, Autismus, Trauma im Klassenzimmer (ohne Diagnose, mit Haltung)

Kapitel 15 Mobbing in der Grundschule erkennen und stoppen

Kapitel 16 Beziehung als Methode — Präsenz, Neue Autorität und das tägliche Beziehungshandwerk

Kapitel 17 Übergänge, Vertretung und Krisentage — wenn die Struktur wegbricht

Verhalten ist Sprache

Die Szene

Es ist Dienstag, dritte Stunde, und Sie verteilen gerade die Arbeitsblätter, als Mia anfängt. Erst summt sie nur, dann kipzelt sie, dann fällt ihr Mäppchen — Sie sind sicher, nicht versehentlich — scheppernd zu Boden. Sie schauen kurz hin, sagen nichts, gehen weiter. Zwei Reihen später nimmt Mia ihrem Sitznachbarn den Radiergummi weg und hält ihn hoch, damit Sie es sehen. Sie bitten sie, ihn zurückzugeben. Sie tut es, langsam, mit einem Blick zu Ihnen, der nicht trotzig ist, sondern abwartend. Und während Sie den Kindern den Arbeitsauftrag erklären, steht Mia auf, geht zum Fenster und sagt laut in den Raum: „Ich kann das eh nicht.“

Vierundzwanzig Kinder schauen zu Mia. Dann schauen sie zu Ihnen. In Ihrem Kopf formt sich der Satz, der jetzt naheliegt — „Mia, setz dich sofort hin“ —, und vielleicht sagen Sie ihn auch. Aber halten Sie eine Sekunde inne. Denn Mia hat Ihnen in den letzten drei Minuten viermal dasselbe gesagt. Nur nicht mit Worten.

Was hier wirklich passiert

Wir nennen Kinder wie Mia „schwierig“, und in dem Wort steckt schon ein Urteil: Das Kind hat etwas, das uns schwerfällt. Aber das ist die halbe Wahrheit. Mia ist nicht schwierig. Mia *hat es* schwer — und das, was wir als Störung erleben, ist ihr Versuch, damit fertig zu werden. Das klingt nach einem Wortspiel, ist aber der Dreh- und Angelpunkt dieses ganzen Buches. Wer ihn einmal vollzogen hat, sieht im Klassenzimmer nie wieder dasselbe.

Verhalten ist Kommunikation. Das gilt für jeden Menschen, aber für ein Kind im Grundschulalter gilt es doppelt. Ein Sechs- bis Zehnjähriger hat noch nicht die Worte, um zu sagen: „Ich habe Angst vor dieser Aufgabe, weil ich letztes Mal versagt habe und nicht noch einmal dumm dastehen will.“ Er hat auch nicht die Selbstbeobachtung, um zu merken, dass genau das gerade in ihm vorgeht. Was er hat, ist ein Körper, der unruhig wird, eine Stimme, die zu laut wird, und Hände, die etwas tun, damit die innere Spannung nach außen kann. Das Verhalten *ist* die Sprache. Es ist nicht das Gegenteil von Kommunikation, sondern Kommunikation in der einzigen Form, die diesem Kind in diesem Moment zur Verfügung steht.

Die entscheidende Frage ist deshalb nicht „Wie stoppe ich das Verhalten?“, sondern „Was will mir dieses Kind sagen?“. Pädagogisch spricht man von der *Funktion* eines Verhaltens — dem Bedürfnis, das es bedient. Und so unterschiedlich Kinder sind, die Funktionen lassen sich erstaunlich oft auf eine Handvoll zurückführen. Dieser funktionale Blick ist keine Erfindung der Schulpädagogik, sondern eine bewährte Heuris-

tik aus der Verhaltensanalyse — und genau das ist er auch: ein Werkzeug zum Verstehen, kein klinisches Diagnoseverfahren. Verhaltensbezogene Maßnahmen wirken besonders dann, wenn sie nicht am Symptom, sondern an der dahinterliegenden Funktion ansetzen.

Die erste Funktion ist **Aufmerksamkeit**. Ein Kind, das im Unterricht stört, bekommt etwas, das viele Kinder dringender brauchen als alles andere: dass jemand hinschaut. Dass die Aufmerksamkeit dabei negativ ist — ein Ermahnen, ein Tadel —, spielt für ein Kind, das zu wenig positive bekommt, kaum eine Rolle. Gesehen werden im Schlechten ist immer noch besser als nicht gesehen werden. Mia, die laut sagt „Ich kann das eh nicht“, hat in Sekunden geschafft, wonach sie sich sehnt: Sie haben alle hingesehen.

Die zweite ist **Vermeidung**. Verhalten kann ein Fluchtweg sein. Das Kind, das genau dann zur Toilette muss, wenn das Diktat beginnt, das den Stift fallen lässt, sobald gerechnet wird, das den Streit anzettelt, kurz bevor es vorlesen soll — dieses Kind flieht nicht aus Faulheit, sondern aus etwas, das sich für es wie eine Bedrohung anfühlt. Misserfolg, Überforderung, Scham. Wer einmal erlebt hat, wie es ist, vor der ganzen Klasse das Wort nicht zu finden, baut sich Notausgänge. Der Notausgang heißt dann „Störung“.

Die dritte ist **Ohnmacht** — der Versuch, Kontrolle zurückzugewinnen. Kinder, die in ihrem Leben viel erleben, das sie nicht steuern können — Streit zu Hause, eine Trennung, ein Umzug, einen kranken Elternteil —, suchen sich einen Ort, an dem sie etwas bestimmen können. Manchmal ist dieser Ort Ihr Klassenzimmer, und die Münze, mit der sie Kontrolle kaufen, heißt Widerstand. „Nein“ sagen ist für ein ohnmächtiges Kind ein Machtbeweis. Es geht dann nicht gegen Sie. Es geht darum, überhaupt noch etwas zu *können*.

Die vierte ist **Reizüberflutung**. Manche Kinder kommen mit einem Nervensystem in die Schule, das die Flut aus Geräuschen, Bewegung, Licht und Erwartungen schlechter filtert als andere. Was für die Klasse normaler Lärm ist, ist für dieses Kind ein Sturm. Irgendwann ist das Fass voll, und es läuft über — als Wutausbruch, als Erstarren, als Davonlaufen. Das ist kein böser Wille. Das ist ein überlastetes System, das die Notbremse zieht. Bei diesen Kindern hilft kein Appell an die Einsicht, weil in dem Moment, in dem es kippt, der einsichtsfähige Teil des Gehirns gar nicht mehr am Steuer sitzt (mehr dazu im Kapitel über das gestresste Gehirn).

Zwei weitere Funktionen werden in der Grundschule oft übersehen, weil sie so banal aussehen — und genau deshalb so häufig fehlgedeutet werden. Die fünfte ist **Zugang**: Das Kind will etwas haben. Einen Platz, ein Material, den begehrten Stempel, die Nähe einer bestimmten Freundin. Es hänselt, schubst oder petzt nicht, um zu ärgern, sondern weil es gelernt hat, dass es so an das Gewünschte kommt. Wer hier auf „Sei nett zu den anderen“ setzt, behandelt eine soziale Botschaft, dabei geht es um einen

schlichten Wunsch und einen fehlenden Weg, ihn anders zu äußern. Die sechste ist **sensorische Selbststimulation** — das Kind tut etwas, weil es sich für seinen Körper gut anfühlt: summen, wippen, am Radiergummi knibbeln, mit dem Stuhl kippeln. Hier steht keine Botschaft an Sie dahinter, sondern ein Bedürfnis des eigenen Nervensystems nach Bewegung oder Reiz. Das ist wichtig zu wissen, weil es die einzige Funktion ist, bei der „Was will das Kind mir sagen?“ die falsche Frage ist. Die richtige lautet: „Was braucht dieser Körper gerade — und wie kann er es bekommen, ohne den Unterricht zu stören?“

Diese sechs Funktionen schließen sich nicht aus, und sie sind keine Diagnose. Sie sind eine Brille. Sehen Sie noch einmal auf Mia: ein Kind, das mit „Ich kann das eh nicht“ womöglich zweierlei tut — um Aufmerksamkeit ringen *und* einer Aufgabe entkommen, vor der es sich fürchtet. Sie müssen das im Moment nicht sezieren. Sie müssen nur aufhören zu fragen, *ob* das Verhalten Sie ärgert, und anfangen zu fragen, *wozu* es dem Kind dient.

Warum dieser Blickwechsel mehr ist als eine freundliche Haltung? Weil er Sie aus der Falle holt. Solange Sie Mias Satz als Angriff lesen, reagieren Sie aus dem Bauch — gekränkt, streng, laut. Sobald Sie ihn als Notsignal lesen, haben Sie wieder eine Wahl. Und diese Wahl ist nicht nur besser für Mia. Sie ist auch besser für Sie. Über alle Schularten hinweg nennen Lehrkräfte den Umgang mit schwierigen Schülern als ihren größten Belastungsfaktor (Wesselborg, AGBFN Bd. 20). Ein erheblicher Teil dieser Belastung entsteht nicht durch das Verhalten selbst, sondern durch das Gefühl, ihm hilflos ausgeliefert zu sein. Die Funktion lesen zu können, gibt Ihnen ein Stück Boden unter den Füßen zurück.

Erst beobachten, dann handeln: das ABC eines Verhaltens

Der häufigste Fehler beim Funktionslesen ist, es im Kopf zu erledigen, mitten im Getümmel, aus dem Bauch heraus. Das geht schief, weil unser Bauch im Eifer des Gefechts immer dasselbe sagt: „Das Kind will mich ärgern.“ Funktionen erkennt man nicht in der Sekunde der Störung, sondern im Muster über Tage. Und Muster sieht man nur, wenn man aufschreibt.

Die einfachste Form heißt ABC: Auslöser (was war unmittelbar *vorher?*), Behavior — das Verhalten (was *genau*, sachlich, ohne Wertung?), Consequence — was kam *danach* (wie haben Sie reagiert, wie die Klasse?). Drei Spalten, drei bis fünf Tage, nebenbei ausgefüllt. Mehr braucht es nicht, um aus „Mia stört immer“ eine Landkarte zu machen.

Wie das aussieht, zeigt eine Woche bei Mia, Anfang der zweiten Klasse:

Beobachtungsbogen Mia — Auszug einer Woche

Tag/Phase	Vorher (A)	Verhalten (B)	Danach (C)
Mo, Stillarbeit Deutsch	Schreibblatt ausgeteilt	Mäppchen fällt, kip-pelt, summt	„Mia, leise“ — kurze Zuwendung
Di, 3. Std. Deutsch	Arbeitsauftrag Schreiben	nimmt Radiergummi, „Ich kann das eh nicht“	ganze Klasse + Lehrkraft schaut hin
Mi, Rechnen (mündlich)	Kopfrechnen im Kreis	meldet sich, lacht, macht mit	Lob, ruhige Stunde
Do, Stillarbeit Schreiben	„Schreibt die Sätze ab“	geht zur Toilette, bleibt 10 Min. weg	Aufgabe verpasst, kein Konflikt
Fr, Freiarbeit (Wahl)	darf selbst wählen	malt ruhig, keine Störung	—

Auswertung: Die Störungen ballen sich nicht „immer“, sondern bei Schreibaufgaben in Stillarbeit. Bei mündlichem Rechnen und freier Wahl ist Mia entspannt. Das Muster zeigt zwei Funktionen, die ineinandergreifen: **Vermeidung** (Schreiben ist der gefürchtete Ort — die Toilettenflucht am Donnerstag ist der reinste Notausgang) und **Aufmerksamkeit** (der laute Satz am Dienstag bringt sie dorthin, wo sie sich sicher fühlt: in den Blickkontakt mit der Lehrkraft).

Sehen Sie, was die Tabelle leistet, das der Bauch nicht kann? Man hätte fast „Aufmerksamkeit“ als alleinige Funktion getippt — der laute Satz, die hochgehaltene Hand, der Gang zum Fenster, alles sieht nach „seht mich“ aus. Erst die Spalte „Vorher“ verrät, dass darunter eine Schreibangst liegt. Und das verändert alles, was Sie als Nächstes tun. Denn hätten Sie bei reiner Aufmerksamkeitsfunktion das Stören planmäßig ignoriert, hätten Sie bei Mia das Falsche getan — dazu gleich mehr.

Welche Funktion? Ein Entscheidungsbaum

Wenn das Muster auf dem Bogen steht, hilft eine einfache Fragenkette, die wahrscheinliche Funktion einzugrenzen. Sie ersetzt keine Beobachtung, sie ordnet sie.

Entscheidungsbaum: Welche Funktion steckt dahinter?

1. **Tritt das Verhalten vor allem bei bestimmten Aufgaben/Anforderungen auf — und verschwindet, sobald die Anforderung weg ist?** – Ja: wahrscheinlich **Vermeidung**. (Typischer Auslöser: Schreiben, Vorlesen, Rechnen vor Publikum. Erste Antwort: Aufgabe anpassen, Erfolg sichern — nicht ignorieren.)
2. **Bekommt das Kind durch das Verhalten verlässlich Ihre oder die Zuwendung der Klasse — egal ob Lob oder Tadel?** – Ja: wahrscheinlich **Aufmerksamkeit**. (Erste Antwort: positive Zuwendung vorher und planmäßig geben.)
3. **Eskaliert es an Geboten, Grenzen, Wechseln — und wirkt es wie ein Machtkampf um das „Wer bestimmt“?** – Ja: wahrscheinlich **Ohnmacht/Kontrolle**. (Erste Antwort: echte, kleine Wahlmöglichkeiten geben.)
4. **Kippt es bei viel Lärm, Gedränge, langem Stillsitzen, Übergängen — scheinbar „aus dem Nichts“ und mit hoher Erregung?** – Ja: wahrscheinlich **Reizüberflutung**. (Erste Antwort: Reize senken, Rückzug ermöglichen — mehr dazu in den Kapiteln zum gestressten Gehirn und zur Akut-Eskalation.)
5. **Gewinnt das Kind durch das Verhalten konkret einen Gegenstand, Platz oder Zugang?** – Ja: wahrscheinlich **Zugang/Tangible**. (Erste Antwort: den legitimen Weg zum Gewünschten zeigen und