

SOUVERÄN IM KLASSENZIMMER

Schwierige Schüler

in der weiterführenden Schule verstehen und begleiten

Das Praxis-Handbuch für Lehrkräfte

KATHARINA BERG

Inhalt

Die 8b ist kein Schicksal (Einleitung)

- Kapitel 1 Die Bühne Peergroup — Verhalten als Statusarbeit
- Kapitel 2 Das pubertierende Gehirn — Risiko, Impuls, Autonomie
- Kapitel 3 Provokation als Beziehungsangebot — Angriff oder Hilferuf?
- Kapitel 4 Die offene Provokation — Machtkampf vermeiden
- Kapitel 5 Neue Autorität statt alter Härte (Omer) — und ihre Grenzen
- Kapitel 6 Der Totalverweigerer — Null Bock, Kopf auf dem Tisch
- Kapitel 7 Mobbing & toxische Klassendynamik (inkl. Cybermobbing/Klassenchat)
- Kapitel 8 Handy, Vapes & Co. — Regelverstöße mit Suchtcharakter
- Kapitel 9 Eskalation: Bedrohung & Gewalt + Wiedereinstieg
- Kapitel 10 Elternarbeit, wenn Eltern müde sind — das Dreiecksgespräch
- Kapitel 11 Das System nutzen — Klassenkonferenz, Sozialarbeit, Jugendhilfe, Trainingsraum (mit Kritik)
- Kapitel 12 Rechtssicher durch den Konflikt — Erziehungs- & Ordnungsmaßnahmen, Dokumentation
- Kapitel 13 Nicht zermürben lassen — Dauerkonflikt & Lehrergesundheit
- Kapitel 14 Die ersten Wochen mit einer schwierigen Klasse — Prävention durch Klassenführung
- Kapitel 15 ADHS, oppositionelles Verhalten & wenn mehr dahintersteckt — Verstehen ohne zu diagnostizieren
- Kapitel 16 Schwierige Schüler in Sek II & Berufsschule — wenn sie (fast) erwachsen sind

Die Bühne Peergroup — Verhalten als Statusarbeit

Die Szene

Marek lehnt im Türrahmen, als die Klasse längst sitzt. Sie haben die Stunde begonnen. „Marek, setz dich bitte.“ Er bewegt sich nicht. Stattdessen lässt er den Blick durch den Raum wandern, langsam, als hätte er alle Zeit der Welt, und sagt — nicht zu Ihnen, sondern in die Klasse hinein: „Boah, ist die heute wieder drauf.“ Ein paar lachen. Zwei Mädchen in der ersten Reihe schauen betreten auf ihr Heft. Und Sie spüren, wie Ihnen das Blut in den Kopf steigt, weil jetzt alle warten. Nicht auf Marek. Auf Sie.

In diesem Moment treffen Sie eine Entscheidung, ob Sie wollen oder nicht. Und die meisten von uns treffen sie falsch — nicht aus Dummheit, sondern weil unser Körper schneller ist als unser Verstand. Bevor der Kopf gerechnet hat, hat der Mund schon „Raus!“ gesagt. Genau das ist der Fehler, der den ganzen Rest in Gang setzt.

Was hier wirklich passiert

Marek hat Sie nicht angegriffen. Das fühlt sich nicht so an, ich weiß. Aber sehen Sie genauer hin: Er hat nicht mit *Ihnen* geredet. Er hat zur *Klasse* geredet. Sie waren das Material, nicht das Ziel. Was Marek tut, ist Statusarbeit. Er steht vor einem Publikum, das jeden Tag neu entscheidet, wer oben und wer unten steht, und er hat gerade einen billigen, sicheren Weg gefunden, sich Punkte zu holen: auf Ihre Kosten.

Das ist die zentrale Verschiebung, die zwischen der Grundschule und jetzt passiert ist. Für ein kleines Kind ist die Lehrkraft die wichtigste Person im Raum. Für einen Jugendlichen sind es die anderen Jugendlichen. Die Entwicklungspsychologie ist sich hier ungewöhnlich einig: In der Pubertät verlagert sich das Gewicht von den Erwachsenen zur Gleichaltrigengruppe. Die Anerkennung der Peers ist in dieser Phase kein netter Bonus — sie ist ein nahezu existenzielles Bedürfnis, weil sich der Jugendliche gerade neu sortiert: Wer bin ich, wenn ich nicht mehr nur das Kind meiner Eltern bin? Diese Frage beantwortet er nicht allein vor dem Spiegel, sondern im Blick der anderen. Ein Jugendlicher, der zwischen „der Lehrerin gefallen“ und „vor den Freunden gut dastehen“ wählen muss, wählt fast immer die Freunde. Jedes Mal.

Wichtig ist, das als Forschungsstand zu nehmen und nicht als Ausrede. Es heißt nicht: „Das Gehirn ist schuld, da kann man nichts machen.“ Es heißt: Das Bedürfnis nach Anerkennung in der Gruppe ist real und stark — und genau deshalb ein Hebel, den Sie nutzen können, statt dagegen anzurennen.

Es lohnt sich, kurz zu verstehen, *warum* diese Verschiebung passiert, weil das die Reaktion verändert. Pubertät ist die Phase, in der ein Mensch sich von der Familie löst und eine eigene Identität baut. Dafür braucht er ein neues Bezugssystem — und das sind die Gleichaltrigen. Die Gruppe wird zum Spiegel, zum Maßstab, zum Übungsplatz für all die Rollen, die er gerade durchprobiert. Wer hier dazugehört, ist sicher; wer ausgeschlossen wird, erlebt das nicht als Lappalie, sondern als ernste Bedrohung. Das klingt dramatisch, ist aber entwicklungslogisch: Ausschluss aus der Gruppe war über die Menschheitsgeschichte hinweg lebensgefährlich, und das jugendliche Erleben trägt davon noch eine Echowirkung. Wenn ein Vierzehnjähriger lieber eine Strafarbeit kassiert, als vor den Freunden klein beizugeben, dann handelt er aus dieser Logik heraus völlig vernünftig — nur eben nicht nach Ihrer.

Daraus folgt eine Faustregel, die sich durch das ganze Buch zieht: Stellen Sie einen Jugendlichen nie vor die Wahl zwischen Ihnen und seiner Gruppe, wenn Sie es vermeiden können. Diese Wahl gewinnen Sie nicht. Sie verlieren sie sogar dann, wenn Sie äußerlich Recht behalten.

Das erklärt, warum so vieles, was wir intuitiv tun, das Feuer anfacht statt es zu löschen. Wenn Sie Marek jetzt öffentlich zurechtweisen — „So redest du nicht mit mir, raus!“ —, dann geben Sie ihm genau die Bühne, die er gesucht hat. Sie liefern das Duell, das ihn groß macht. Egal wie es ausgeht: Verlieren Sie die Fassung, hat er gewonnen. Setzen Sie ihn vor die Tür, ist er der Märtyrer, der es der Lehrerin gezeigt hat. Die Klasse merkt sich nicht, wer recht hatte. Sie merkt sich, wer cool war.

Hier liegt auch der Grund, warum Beschämung in dieser Altersgruppe so gefährlich ist. Ein bloßgestellter Jugendlicher hat vor seinem Publikum nur noch eine Option, um sein Gesicht zu wahren: nachlegen. Sie haben dann nicht einen Konflikt, sondern eine Eskalationsspirale, und die dreht sich vor Zeugen, die jeden Schritt bewerten.

Die gute Nachricht steckt in derselben Logik. Wenn das Verhalten fürs Publikum gedacht ist, dann müssen Sie nicht Marek besiegen — Sie müssen ihm nur die Bühne entziehen.

Wer braucht die Bühne — und warum

Nicht jeder, der stört, will dasselbe. Wenn Sie ein paar Wochen genau hinschauen, erkennen Sie wiederkehrende Rollen in der Status-Ökonomie einer Klasse. Sie zu unterscheiden lohnt sich, weil jede eine andere Reaktion verlangt.

Da ist **der Aufsteiger**. Er ist neu oben oder will es werden, und er testet, wie viel ihm die Gruppe durchgehen lässt. Seine Provokationen sind oft die lautesten, weil er sichtbar punkten muss. Da ist **der Verteidiger** — der, der seinen Platz schon hat und ihn verteidigt, sobald jemand ihn herausfordert; bei ihm geht es weniger um Aufstieg als um Gesichtswahrung. Und da ist **der Klassen-Clown**, der eine ganz eigene Funktion

erfüllt: Er rettet die Klasse vor der Langeweile. Wenn der Unterricht zäh wird, eine Erklärung zu lang gerät, eine Aufgabe als sinnlos empfunden wird, liefert er die Pointe, auf die alle gewartet haben. Die Klasse liebt ihn dafür, und das macht ihn schwer zu greifen — denn er stört nicht *gegen* die Gruppe, sondern *für* sie.

Beim Clown lohnt ein ehrlicher Blick auf den eigenen Unterricht: Sehr oft springt er genau in den Sekunden ein, in denen wirklich eine Lücke war — ein zu langer Monolog, ein Leerlauf beim Materialverteilen. Er füllt sie. Wenn Sie die Lücke schließen, schrumpft sein Anlass. Das ist kein Freibrief gegen Humor — ein bisschen Lachen trägt eine Stunde —, aber es nimmt dem Reflex die Spitze, ihn als persönlichen Saboteur zu sehen.

Über all diesen Rollen liegt eine Beziehungsfrage. Hattie (2009) ordnet die Lehrer-Schüler-Beziehung als einen der stärkeren Einflüsse auf gelingenden Unterricht ein. Übersetzt heißt das: Wie viel Bühne jemand bei Ihnen sucht, hängt auch davon ab, was er bei Ihnen außerhalb der Bühne bekommt.

Nehmen wir den Clown konkret: Tarek, 13, ist nicht aggressiv, im Gegenteil — die Klasse liebt ihn. Aber jede dritte Erklärung von Ihnen quittiert er mit einem Spruch, und der Unterricht zerfasert. Der reflexhafte Weg wäre, ihn auszubremsen: „Tarek, jetzt ist mal gut.“ Das funktioniert für drei Minuten und macht ihn vor der Klasse zum Helden, der die langweilige Stunde aufmischt. Der zweite Weg ist unbequemer und wirksamer. Sie beobachten eine Woche lang, *wann* die Sprüche kommen — und stellen fest: fast immer in den Sekunden, in denen Sie zu lange am Stück reden oder beim Austeilen von Blättern eine Lücke entsteht. Tarek füllt Leerläufe. Also kürzen Sie die Monologe, geben den Übergängen einen festen Ablauf, und in einem ruhigen Moment sagen Sie ihm: „Du bringst die Klasse zum Lachen, das ist eine echte Gabe. Lass sie uns an der richtigen Stelle einsetzen — am Stundenende statt mittendrin.“ Sie nehmen ihm den Humor nicht weg. Sie geben ihm einen Platz. Das löst Tarek nicht über Nacht, aber es verwandelt einen Dauerstörer in einen Verbündeten — und nebenbei wird Ihr Unterricht dichter.

Marek, fortgesetzt — der Fall, der gelingt

Zurück zur Tür. Statt „Raus!“ sagen Sie ruhig, fast beiläufig: „Setz dich bitte, wir reden nach der Stunde.“ Mehr nicht. Sie kommentieren das „die ist wieder drauf“ mit keinem Wort. Marek legt nach — „Ja, *nach* der Stunde, klar“ —, und Sie wiederholen ohne neuen Inhalt: „Nach der Stunde. Jetzt setz dich.“ Diese Technik, eine klare Aufforderung ruhig zu wiederholen, statt sich in Diskussionen ziehen zu lassen, nennt man manchmal die „kaputte Schallplatte“. Sie wirkt, weil sie dem Gegenüber nichts Neues zum Anknüpfen gibt. Nach zwei, drei Sekunden, in denen nichts passiert, was sich zu kommentieren lohnt, setzt er sich. Die Bühne ist leer.

Nach der Stunde, ohne Publikum, eröffnen Sie nicht mit „So, jetzt sind wir allein, jetzt sag ich dir mal was“, sondern mit echtem Interesse: „Marek, vorhin in der Tür — was war los?“ Es dauert. Dann kommt: In der Stunde davor hat ihn ein Lehrer vor allen runtergemacht, er kam mit Wut in der Tür an, und Sie waren die Nächste. Sie müssen das nicht therapieren. Sie benennen die Grenze — ohne Publikum kostet ihn das kein Gesicht: „Was du sagst, wenn du sauer bist, ist eine Sache. Aber mich vor der Klasse vorführen — das machen wir nicht miteinander.“ Er nickt knapp. Das ist genug.

Das Gespräch hat nicht „funktioniert“, weil Marek jetzt ein anderer Mensch wäre. Es hat funktioniert, weil Sie ihm keine Bühne und kein Gesicht genommen haben — und weil Sie ihm zugehört haben, bevor Sie die Grenze gezogen haben.

Lena, 14 — der Fall, der nicht (sofort) gelingt

Lena macht nichts von alledem. Sie ruft nicht rein, lehnt nicht in der Tür, sagt keinen Spruch, den Sie zitieren könnten. Lena rollt mit den Augen, wenn Sie etwas erklären. Sie tuschelt mit ihrer Sitznachbarin in genau dem Moment, in dem ein anderes Mädchen — Sophie — etwas sagt, und die beiden lachen leise. In der Pause steht Sophie plötzlich allein. Im Klassenchat, der für Sie unsichtbar bleibt, läuft etwas, von dem Sie nur die Folgen sehen: Sophie wird stiller, kommt ungern, meldet sich nicht mehr.

Lena betreibt Statusarbeit, aber mit anderen Mitteln. Die Forschung zur sogenannten relationalen Aggression beschreibt genau das: Statusverletzung nicht über offene Konfrontation, sondern über Beziehungen — Ausschluss, Gerüchte, das gezielte Entziehen von Zugehörigkeit. Das ist keine pauschale Aussage über Mädchen; auch Jungen agieren relational, auch Mädchen offen. Aber das Muster „mich vorführen“ und das Muster „dich rausdrängen“ verlangen unterschiedliche Antworten — und das zweite ist schwerer zu fassen, weil es selten ein klares Tafelbild liefert.

Hier scheitert der erste Versuch. Sie sprechen Lena nach der Stunde an: „Mir ist aufgefallen, dass Sophie in letzter Zeit oft allein ist.“ Lena zuckt mit den Schultern: „Was hab ich damit zu tun?“ Und formal hat sie recht — Sie haben nichts in der Hand, kein Zitat, keinen Vorfall. Wenn Sie jetzt anklagen, machen Sie sich angreifbar und Lena zur Heldin. Der gut gemeinte Frontalzugriff läuft ins Leere.

Was stattdessen trägt, ist langsamer. Erstens: Sie verlagern den Blick weg von der Täterin hin zum System — wer hat Sophie noch im Blick, wer könnte Brücken bauen? (Die ausführliche Methode dafür, den No Blame Approach, finden Sie im Kapitel zu Mobbing.) Zweitens: Sie geben Lena Status auf legalem Weg, statt ihn ihr nur wegzunehmen. Mädchen wie Lena haben oft ein feines Gespür für Gruppendynamik — ein Gespür, das gerade zerstörerisch wirkt, aber genauso konstruktiv eingesetzt werden kann. Drittens dokumentieren Sie sachlich und holen sich die Klassenleitung dazu, weil relationale Ausgrenzung selten eine Einzelperson allein löst. Der Fall ist hier