

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA GERMANISTIKU
DIPLOMSKI STUDIJ GERMANISTIKE
PREVODITELJSKI SMJER
MODUL A: DIPLOMIRANI PREVODITELJ

Josipa Jurakić

Prijevod s njemačkog na hrvatski

Übersetzung aus dem Deutschen ins Kroatische

Prijevod s hrvatskog na njemački

Übersetzung aus dem Kroatischen ins Deutsche

Diplomski rad

Mentorica: Inja Skender Libhard, viša lektorica

Zagreb, lipanj 2017.

SADRŽAJ

Prijevod s njemačkog na hrvatski

Übersetzung aus dem Deutschen ins Kroatische..... 3

Nolting, Hans-Peter (2013): *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim: Beltz Verlag, str. 43–51; 103–133.

Njemački izvornik

Deutscher Ausgangstext..... 32

Prijevod s hrvatskog na njemački

Übersetzung aus dem Kroatischen ins Deutsche..... 72

Vadjon, Vladimir; Pondelak, Vladimir (2015): *Damir Novak – Snaga pokreta*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Zagreb, str. 11-70.

Hrvatski izvornik

Kroatischer Ausgangstext 127

Literatura

Literaturverzeichnis..... 188

Prijevod s njemačkog na hrvatski

Übersetzung aus dem Deutschen ins Kroatische

Nolting, Hans-Peter (2013): *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim: Beltz Verlag, str. 43–51; 103–133.

Ometanja u školskom razredu

Priručnik za sprječavanje i rješavanje sukoba

2.3 Prevencija pomoću pravila i organizacije

Suzbijanje ometanja počinje još prije nastavnog sata. Time se kao prvo misli na spomenuto stvaranje reda koje određuje ponašanje učenika na mnogim nadolazećim nastavnim satima, a kao drugo na pripremu za aktualne nastavne sate.

Ključna je riječ za trajno uspostavljanje reda *pravila*. Pravila su očekivanja o ponašanju u određenim situacijama. Ona u svim područjima života mogu neprimjetno, lako i učinkovito upravljati ponašanjem, a od velikog su značaja i za školsku disciplinu. Budući da pravila ne vrijede samo za pojedince, već za sve učenike neke škole ili razreda, ona služe i pravедnosti. Osim toga, nastavnici će lakše reagirati na kršenje pravila ako mogu ukazati na određeno pravilo; a opomena se na taj način neće smatrati neočekivanom, neutemeljenom i nepravednom.

No ove očigledne prednosti vjerojatno nisu jedini razlog zbog kojeg su rezultati ispitivanja pokazali da nastavnici od četiri preventivna pristupa jasno prepoznaju i vrlo često spominju samo važnost pravila (usp. str. 27); ostali pristupi sami po sebi nisu manje korisni. Ipak, vjerojatno je lakše prepoznati važnost pravila jer su u najizravnijem odnosu s njihovim „kršenjem“. Disciplinski problemi, naime, obično i *jesu* kršenje pravila.

No ne uvijek. Možda nastavnici svoja *konkretna* očekivanja nikada nisu saželi u jasna pravila, možda o njima nikada nisu razgovarali s razredom ili pak pridržavanje pravila u praksi ipak ne shvaćaju toliko ozbiljno (vidi str. 48). U svim ovim slučajevima kršenja pravila su nejasna jer su i sama pravila nejasna. Osim toga, moguće je da postoji i previše pravila. Neka su pravila koja je odredio određeni nastavnik ponekad previše vezana uz osobni ukus – je li kršenje tog pravila i u tom slučaju „disciplinski problem“?

Uvođenje pravila

Škola je puna pravila, npr. o ponašanju na školskom dvorištu, o sudjelovanju na nastavi, o ponašanju za vrijeme rješavanja zadataka itd. Neka pravila koja se odnose na cijelu školu (npr. zabrana oštećivanja, nošenja oružja, ostavljanja vrijednih stvari bez nadzora) mogu se eventualno utvrditi školskim sporazumom koji se donosi na sastanku nastavnika, roditelja i učenika, a potpisuju ga svi novi učenici (Tücke 2005). No u načelu mnogo je toga u rukama pojedinih nastavnika. Oni svakako s vremena na vrijeme moraju podsjetiti na važeća pravila ili čak uvesti i nova.

Što se preporučuje kao pravilo donekle ovisi o starosnoj dobi i specifičnostima razreda. U osnovnoj se školi moraju uvesti još mnoga pravila koja su starijim učenicima razumljiva sama po sebi; za njih se poslije uvode nova pravila (npr. pravila za sudjelovanje u raspravama). Uz to tijekom odrastanja naravno postaje sve važnije da se učenici i sami bave pravilima i raspravljaju o njima.

Ugrubo možemo razlikovati dva tipa pravila: pravila ponašanja i pravila postupanja. (Razlika među njima otprilike odgovara izrazu „rules and procedures“ u engleskom „classroom management“; npr. Doyle 1986; Everston et al. 2000). *Pravila ponašanja* uglavnom se odnose na očekivanja o društvenom ponašanju, na „dobro vladanje“ (pristojnost, miroljubivost, spremnost na pomoć, nesmetana suradnja itd.), dok se *pravila postupanja* odnose na konkretne smjernice za određena zbivanja u čestim nastavnim situacijama. Međutim, između oba tipa postoje blagi prijelazi. Sljedeći primjeri prije svega imaju obilježja pravila postupanja:

- Kada točno, kojim znakom, počinje nastava?
- Što treba činiti kada nastavnik kasni?
- Radi čega učenik smije ustati sa svoga mjesta?
- Smije li učenik o određenoj temi govoriti samo ako ga se prozove ili i spontano, ako se nitko drugi ne javi?
- Koje su posljedice neizvršavanja obaveza?
- Što učenik treba činiti kada završi sa samostalnim radom?
- Kada i kako bi trebalo izraziti svoje nezadovoljstvo nastavom ili ponuditi prijedloge za nastavu?
- Je li tiho (neometajuće) čavrljanje dopušteno?

Uz to što ih je potrebno odrediti, *neka* se pravila postupanja u manjoj ili većoj mjeri moraju i dobro *uvježbati*. Kao što se moraju uvježbati i „procedure“ koje se izravno ubrajaju u ciljeve učenja (npr. uporaba mikroskopa ili pribora za bojanje), moraju se uvježbati i društvene i

komunikacijske vještine za rad u paru ili grupni rad ili za brzo izvršavanje organizacijskih zadataka, npr. prilikom slaganja stolica u krug, podjele ili prikupljanja materijala itd. U nekim se predmetima mora naučiti i kako pospremiti i očistiti stvari nakon korištenja. Svi bi ti postupci trebali postati *rutine* kako ne bi oduzimali puno vremena i stvarali nemir.

Jedan su od čestih problema pri uspostavljanju pravila različita očekivanja različitih nastavnika. Kod nastavnice X razgovaranje sa susjedom uopće nije dopušteno, dok se kod nastavnika Y smije šaptati. Kako se pravila ne bi činila toliko neutemeljenima, bilo bi poželjno kada bi se svi nastavnici jedne škole ili barem istoga razreda složili oko istih pravila. Ako se to ne može postići, svejedno se ne može odustati od pravila. Tako će učenici prisilno naučiti da se kod nastavnice X trebaju ponašati drugačije nego kod nastavnika Y. Ovo je svima poznato iz vlastitih školskih dana.

McPhillimy (1996: 41) smatra da pri uvođenju pravila treba obratiti pozornost na tri (meta-)pravila:

- što manje,
- što razumljivije,
- što pozitivnije.

Da bi ih bilo lako zapamtiti, broj pravila bi prije svega trebao biti pregledan. McPhillimy osim toga smatra da je mogućnost kršenja nekog pravila manja ako postoji samo mali broj pravila, a tako ne bi smjelo biti previše razloga za opomene i discipliniranje.

Kao drugo, pravila bi trebala biti lako razumljiva kako bi ih učenici smatrali potrebnima i kako bi zbog toga i u slučaju kršenja nekog pravila eventualne opomene nastavnika smatrali poštenima.

Kao treće, pravila bi trebala biti pozitivno formulirana, a to znači da je bolje izricati naredbe nego zabrane. Trebalo bi, u najmanju ruku, ne samo govoriti o tome kako se ne treba ponašati, već i kako bi se *umjesto toga* trebalo ponašati. Primjeri:

- „Prvo razmislite, a onda se javite“, umjesto: „Ne pogađajte!“
- „Možete samo tiho šaptati!“, umjesto: „Ne ometajte druge.“
- „Sami dajte prijedloge!“, umjesto: „Ne prigovarajte!“

Na taj bi se način u glavama učenika trebale oblikovati sheme vlastitog djelovanja, a ne samog ometanja. Osim toga, pozitivni zahtjevi ne zvuče toliko zastrašujuće kao zabrane pa su time bolji i za atmosferu.

Nadalje, pravila ne bi trebalo tek jednostavno odrediti, već bi učenike na ovaj ili onaj način trebalo i *uključiti* u njihovo uvođenje (Wahl, Weinert i Huber 1984; McPhillimy 1996). S njima bi se u najmanju ruku trebalo *raspravljati* o smislu propisanih pravila. Intenzivnija se suradnja može postići tako da se učenike suoči *s nekim problemom* za koji su potrebna rješenja (usp. McPhillimy):

- „Kako se možemo pobrinuti za to da svi dobiju priliku doći do riječi?“
- „Kako ćemo postići da nitko ne bude uvrijeđen?“

Takav pristup pri uvođenju pravila ne služi samo za suzbijanje problema; on pridonosi i suradnji učenika i nastavnika pri rješavanju postojećih sukoba (vidi poglavlje 4).

Kada treba uvesti pravila? Istraživanja pokazuju da su prvi dani i tjedni školske godine vrlo važni za daljnji tijek. Studija Emmera, Evertsona i Andersona (1980; cit. prema Good i Brophy 1997) provedena u 28 trećih razreda pokazala je da su nastavnici čija se nastava odvijala spontano i bez smetnji zapravo uspjeli rano stvoriti temelje i dobro promisliti o važnim stvarima. Opisali su ključna pravila ponašanja i pokazali tijek i primjenu. Objasnili su i posljedice pozitivnog i negativnog ponašanja. I ovaj se put pokazalo da su ti nastavnici usredotočeni na stvarne aktivnosti učenja, a ne toliko na to da učenici pritom budu tihi! To znači da su precizno objasnili zadatak, zahtijevali ispravke, ako je to bilo potrebno davali brze povratne informacije te općenito primjenjivali mnogo poticajnih nastavnih strategija. S druge strane, osobna kritika i prijetnja kaznom nisu igrale veliku ulogu. Studija je u načelu pokazala jednake rezultate i u višim razredima.

„Na vrijeme“ ne znači „sve odjednom“. Ono što vrijedi za gradivo, vrijedi i ovdje. Previše toga odjednom je preopterećivanje. Zbog toga je najbolje neka pravila uvesti vrlo rano, a druga s vremenom. Za to postoje jasni razlozi. Uvođenje pravila zapravo nikada ne prestaje u potpunosti (čak ni za odrasle, npr. na poslu ili u ljubavnim vezama). Zacijelo ne postoje samo razlozi za uvođenje pravila, već o njima s vremena na vrijeme treba i raspravljati, mijenjati ih, a ponekad i ukinuti.

Vlastita pravila doista treba shvatiti ozbiljno

Postoje brojna pravila u mnogim područjima života koja su poznata, ali ih se ne pridržavamo – i to često bez ikakvih posljedica. Sjetimo se samo cestovnog prometa i prekoračenja brzine, pogrešnog parkiranja itd. Slični problemi mogu se javiti i u razredu. Učenike, doduše, nije

moguće spriječiti u kršenju pravila, ali pogubno je kada nastavnici vlastitim djelovanjem pokazuju da uvedena pravila ne shvaćaju toliko ozbiljno koliko ona zvuče.

Upravo se to događa kada, primjerice, nastavnici od učenika zahtijevaju da dođu na vrijeme, a oni sami često kasne, ili kada doviknuti odgovori budu prihvaćeni jer su to sadržajno dobra mišljenja, iako se dovikivanje protivi pravilu o javljanju na satu, ili kada zahtijevani „mir“ očito ipak ne znači mir.

Stoga Wahl, Weinert i Huber (1984) važan razlog stalnog nemira u školskom razredu vide u tome što se dotični nastavnici zadovoljavaju polovičnim uspjehom te nastavljaju s nastavom čim se nemir smanji, ali ne i u potpunosti prekine. Na temelju promatranja u brojnim razredima došli su do zaključka (1984: 409) da su nastavnici uvijek iznova uspijevali svladati posebno uočljiva žarišta nemira i izrazito smanjiti ekstremne razine buke. No gotovo se nitko nije potrudio paziti na to jesu li svi učenici u razredu doista pokazali željeno ponašanje. Štoviše, često su pokušavali malo povišenim glasom nadglasati preostalu buku.

Tko je sklon toj „strategiji nadglasavanja“, doista dovodi u pitanje vlastita pravila o nemiru (možda iz ravnodušnosti). Prema Wahlu, Weinertu i Huberu problematično je kada nastavnici „dopuste određenu razinu nemira“, a njihovo se uplitanje ograničava na one učenike koji „još više iskaču iz tog općenitog nemira.“

Ne bi se, naravno, trebalo raditi o tome da se i besmislena pravila provedu pod svaku cijenu. Ako praktična iskustva pokazuju da neko pravilo ne služi svrsi, ono se mora ponovno formulirati ili se jasno moraju navesti iznimke od tog pravila. No *ako* se ta pravila smatraju korisnima, a „pravilo o miru“ svakako je korisno, tada se njihovo pridržavanje mora dosljedno nadgledati. Činjenica da „dosljednost“ ne označava prijetnje i kazne, već potpuno drugačije oblike ponašanja, već je objašnjena, a u poglavlju o verbalnim i neverbalnim znakovima (vidi str. 69) bit će detaljnije opisana.

Dobra organizacija

I dok pravila utječu na buduću nastavu tako što pokazuju kakvo se ponašanje očekuje od učenika, ostale su mjere suzbijanja ometanja koje su usmjerene na buduću nastavu više organizacijskog tipa. One uključuju osiguravanje dobrih vanjskih uvjeta, osobito *uredjenjem učionice*. Važno je da nastavnik ima dobar pogled na sve dijelove učionice, da se može bez problema kretati između klupa te da može lako doći do svih učenika, da je sva potrebna oprema ispravna, da su svi potrebni materijali dostupni i još mnogo toga. Takve formalnosti

nastavnicima mogu omogućiti da se lako kreću učionicom, a mogu biti važne i za brzo odvijanje nastave i poticanje suradnje svih učenika.

Uz prostorno i materijalno uređenje učionice važno je i *Planiranje metodičkih i organizacijskih procesa*. Evo nekoliko primjera: Kako se mogu osigurati glatki prijelazi između nastavnog razgovora, grupnog rada i samostalnog rada? Kakve bi zadatke nastavnici trebali pripremiti kako bi jednako zaposlili učenike s različitom razinom uspjeha? Na koji se način kratke provjere znanja mogu uklopiti u nastavu? Kako se stvari koje nisu dio nastavnih sadržaja (prikupljanje novca itd.) mogu uklopiti u nastavni sat tako da se nastava što manje prekida?

Većini je nastavnika, dakako, samo po sebi razumljivo da tijekom pripreme za nastavu uz ciljeve učenja i nastavno gradivo trebaju uzeti u obzir i organizacijske pripreme poput onih spomenutih ranije. Međutim, očigledno se ne podrazumijeva (vidi ispitivanje na str. 27) spoznaja da dobra organizacija nije važna samo za nastavu, već i za suzbijanje ometanja. Ona zbog toga jednim dijelom počinje već samom pripremom za nastavu.

U sljedećim se odlomcima ovog poglavlja na nekim mjestima ponovno objašnjava kako (interaktivno) suzbijanje ometanja pomoću poticanja i ravnomjernog tijeka nastave djelomično ovisi o samoj pripremi za nastavu.

SAŽETAK: PRAVILA I ORGANIZACIJA

- Osnovna pravila uvesti rano, poslije po potrebi i druga; eventualno dopustiti učenicima da predlože pravila za rješavanje određenih problema.
- Pravila postupanja u nastavnim situacijama koje se ponavljaju uvježbati kao rutinske radnje.
- Pojasniti zašto se treba pridržavati pravila i koje su kazne za njihovo kršenje.
- S ostalim se nastavnicima složiti oko istih pravila i rutina.
- Uvedena pravila doista shvatiti ozbiljno; nastavnici ih ni sami ne bi smjeli kršiti.
- Pripremiti učionicu, opremu, materijale itd. za glatko odvijanje nastave; tijekom pripreme za nastavu isplanirati glatke prijelaze između različitih oblika rada u nastavi.

3.3 Mjere usmjerene prema čitavom razredu

Pokušaji promjene koji nadilaze trenutni sukob i koji bi dugoročno trebali poboljšati budući rad uglavnom se svode na uvođenje novih pravila i postupaka. Kako bi ih prihvatili, učenicima su često potrebni poticaji.

Objasnenje pravila

Nipošto se ne podrazumijeva da učenici uvijek znaju što se od njih očekuje. Što znači da čavrljanje nije dopušteno? Smije li se kolegi iz klupe prišapnuti nešto što je povezano s nastavom (npr. pomoći da pronađe pravu stranicu u knjizi)? Je li zabranjen svaki šum ili je važno samo da se ne ometaju drugi?

Neki nastavnici nikada nisu pojasnili vlastita očekivanja. Drugi pak svojim promjenjivim ponašanjem stvaraju pomutnju oko toga koja pravila zapravo vrijede: nekad se zajedno s učenicima smiju zbog neke duhovite upadice, a nekad ih grde zbog toga. Ili pak postoji nesklad između službenih pravila i njihove stvarne primjene; npr. kada je čavrljanje zapravo zabranjeno, ali nastavnici nastavljaju s nastavom čim se razred samo *donekle* stiša. Takva primjena pravila u načelu pokazuje da ih ipak ne treba shvaćati toliko ozbiljno (usp. str. 48).

Možda nastavnici prije svega sami moraju shvatiti koja su njihova očekivanja. Obično svatko zna što mu smeta i što *ne* želi, ali na temelju toga nije uvijek samo po sebi jasno što umjesto toga želimo. Važno je, dakle, očekivanja izraziti u obliku konkretnih, pozitivno formuliranih pravila. Primjeri:

- „Dopušteno je kratkotrajno, tiho šaptanje s kolegom iz klupe, ali drugi oblici čavrljanja nisu.“
- „Odsada vrijedi: Prvo se javite, onda govorite. Odgovor koji netko dovikne neću uzeti u obzir; samo ću ga zanemariti kao da nije ni izgovoren.“

Ponekad je možda dovoljno samo još jednom pojasniti „zaboravljena“ pravila ili uvesti novo pravilo za određeni problem. U drugim slučajevima može biti korisno objesiti važna pravila u učionicu tako da budu čitljiva ili u kritičnim trenucima podsjetiti na njih.

Primjerice: „Pazite! Sjetite se sada našeg novog pravila o...“ – i to primjetnom gestom.

Osim toga, često je potrebno neko vrijeme da se učenici naviknu na dosljednu provedbu pravila, a možda i nastavnici za to trebaju vremena te određenu količinu samodiscipline. Ako je, primjerice, nastavnici X i njezinim učenicima dosad bilo „sasvim normalno“ da su se naredbe morale ponavljati dva ili tri puta kako bi se poslušale, naredbu bi ubuduće doista trebalo shvatiti kao naredbu, a ne tek njezinu najavu. To znači da nastavnici moraju odoljeti iskušenju da ponavljaju svoj zahtjev toliko dugo dok ga svi ne poslušaju. Umjesto toga trebali bi ga iznijeti samo jednom, jasno i glasno, eventualno uz neki dodatni znak, a u fazi prilagodbe koristiti se pozitivnim poticajima kako bi učenici što prije poslušali taj zahtjev.

Poticanje učenika

Sigurno nije neuobičajeno da nije dovoljno tek uvesti i objasniti neko pravilo ponašanja ili postupanja. Poticaji su, naime, često ključan element za postizanje stvarnih promjena. Oni se zbog toga gotovo redovito mogu pronaći u konceptima za utjecanje na ponašanje u školi (npr. Gage i Berliner 1996; Tücke 2005).

Neki nastavnici odbijaju nagraditi ponašanje za koje smatraju da se podrazumijeva. No tko se tome protivi, trebao bi se zapitati: Koja je alternativa? U praksi su to obično beskonačne opomene, prijetnje i kazne. Poticaji i nagrade, dakle, nisu samo najučinkovitiji, već i najisplativiji te najpodnošljiviji put.

Kako bi slijedili taj put, nastavnici moraju prebaciti pozornost s ometajućeg na *željeno* ponašanje. A to uopće nije jednostavno jer negativno ponašanje prisiljava na pozornost jer izaziva ljutnju, dok se pozitivno ponašanje često uopće ne primjećuje.

Kakvi se poticaji mogu koristiti? To, dakako, najviše ovisi o starosnoj dobi, ali i specifičnostima razreda. Nastavnici će od poticaja imati najviše koristi ako iz iskustva znaju što učenike privlači. Ako ne znaju, mogu ih i pitati: Koja će biti nagrada ako uspijemo to napraviti? (Ovdje se dijelom već radi o suradnji učenika i nastavnika.) Osim toga, postoji nekoliko poticaja koji se mogu koristiti u mnogim razredima:

- Vrijeme za igru na kraju sata ili dana.
- Ako se nastava odvijala bez problema, započeti rješavanje domaće zadaće već u školi.
- Oslobođanje učenika od domaće zadaće.

- Zvezdice i drugi oblici dodatnih bodova (kod mlađe djece). Takvi se bodovi mogu davati i pojedinim grupama, npr. prilikom grupnih radova, a to dovodi do toga da se učenici međusobno opominju kako ne bi ugrozili bodove grupe.
- Ponekad je dovoljno samo zamijeniti redoslijed nastavnih faza. Ako su, primjerice, igre uloga omiljene, a gramatičke vježbe nisu, bilo bi korisno prije svega obraditi gramatiku te započeti s igrom uloga samo ako je gramatika obrađena bez ometanja. Omiljena je aktivnost, dakle, nagrada za onu koja nije omiljena.

Uz takve poticaje za učenike ponekad su potrebni i poticaji za pojedinu nemirnu djecu koja za razliku od ostatka razreda nastavljaju kršiti pravila (vidi poglavlje 3.4, str. 111).

Osim toga, korištenje poticaja sadrži istodobno vrlo učinkovitu, ali i manje agresivnu mogućnost kažnjavanja: ona se temelji samo na gubitku nagrada.

Sve su to zapravo vrlo stare metode. No mnogi nastavnici u praksi „zaboravljaju“ načelo pozitivnih poticaja. Negativno ponašanje, nažalost, gotovo automatski izaziva negativne reakcije. Nastavnici bi očigledno trebali reagirati kao pedagoški profesionalci, a ne kao „ljudi“, kako bi bili na „pozitivnoj strani“.

Neki se pak boje da će, ako ih uopće počnu nagrađivati, učenici neprestano očekivati nagrade. Korištenje vanjskih poticaja u praksi treba shvatiti tek kao prijelaznu pomoć dok se svi ne naviknu na novi oblik interakcije i dok strategije za suzbijanje ometanja ne budu mogle doći do izražaja.

Provjerene tehnike pokazale su da se nagrada postupno može ponovno „izbaciti“. Kao prvo, moguće je malo-pomalo „razdvajati“ nagradu od pozitivnog ponašanja tako da se skрати vrijeme trajanja nagrade. To znači da se nagrada na početku uvodi relativno brzo; npr. već posljednjih pet minuta nastavnog sata bit će namijenjeno igri ako su učenici ispunili sve ciljeve. Nakon toga bi nastavnici trebali smanjiti broj nagrada, ali produljiti njihovo trajanje, dakle, izdvojiti otprilike 15 minuta vremena za igru na kraju dana, nakon toga jedan nastavni sat na kraju dana pa nastavni sat na kraju tjedna te dva mjeseca poslije sve to završiti ljetnom proslavom za učenike.

Druga je mogućnost da se nagrađivanje, koje je na početku bilo redovito, smanji na tek povremeno. To u ovom slučaju znači da samo s vremena na vrijeme učenicima na kraju sata treba omogućiti vrijeme za igru, ali oni ne bi trebali znati kada će se to dogoditi, već će ih time nastavnik iznenaditi.

Kao treće, moguće je promijeniti i način nagrađivanja: umjesto vanjskih poticaja sve veću ulogu mogu igrati i pohvale, priznanja te kimanje glavom u znak odobravanja. A

ispunjavanje stvarnih ciljeva - bolje razredno ozračje te poboljšanje situacije učenja - obično je također „nagrada“ za učenike.

Primjeri ometanja

U sljedećem autentičnom primjeru pod nazivom *Ten green bottles* (McPhillimy 1996: 103) primijenjena su oba gore spomenuta principa: obrazloženje pravila ponašanja i motiviranje pomoću poticaja.

Jedna je pripravnica nekoliko tjedana držala nastavu u razredu s učenicima od otprilike 12 godina. Žalila se da su vrlo nemirni i glasni. Najviše su joj smetala dva problema: navika učenika da dovikuju odgovore umjesto da se jave za riječ i navika da bez dopuštenja i bez posebnog razloga ustaju sa svog mjesta.

Pripravnica je za početak razredu objasnila kakvo ponašanje od njih očekuje. Uvela je dva pravila: pravilo o javljanju na satu i pravilo o mjestu sjedenja. Time je već postigla određeni učinak, ali još je uvijek često morala opominjati učenike zbog kršenja pravila. Osim toga, neki od njih zamjerali su joj što ih opominje, a u njoj je to ponovno izazivalo ljutnju. Budući da nije htjela ugroziti svoj odnos s razredom, tražila je povoljniju strategiju.

Odlučila se za kombinaciju nagrađivanja i kažnjavanja, pri čemu se „kazna“ temeljila samo na gubitku nagrade – dakle, u načelu je primijenila strategiju poticanja učenika. Pritom je iskoristila to što je primijetila da učenici vrlo rado igraju „kviz u kojemu djevojčice igraju protiv dječaka“ pa im je obećala da će na kraju svakog nastavnog sata nekoliko minuta biti namijenjeno igranju kviza. (Pritom je postavljala relativno lagana pitanja iz knjige s kvizovima za djecu; a odgovarao je onaj koji bi se prvi javio.) No ključno je bilo to što su učenici morali zaslužiti vrijeme za tu igru. Uz sve to pripravnica je na ploču nacrtala „deset zelenih boca“ koje su zajedno simbolizirale pet minuta vremena za kviz. Kada bi netko prekršio pravilo o javljanju i mjestu sjedenja, ona bi prekrížila jednu bocu – što je značilo 30 sekundi manje za igru. Budući da je razred bio oduševljen tom idejom, odlučili su je provesti. Pripravnica je bila vrlo zadovoljna rezultatima. Kršenje tih dvaju pravila toliko se smanjilo da je na kraju svakog sata ostajalo uglavnom tri do četiri minute vremena za igru. Smanjili su se i drugi oblici ometanja. Učenici su se međusobno opominjali. No najveći je uspjeh ipak bio poboljšanje razrednog ozračja. Opomene i prigovori koji su ljutili i pripravnicu, ali i učenike prilično su se smanjili. Umjesto toga na raspoloženje je najviše utjecao zajednički trud.

Pripravnica je svemu pridonijela tako što je pokazivala svoju dobru volju oko svakog kviza te razočaranje zbog svake „izgubljene boce“ („oh, dear“). Uz to sve stekla je i dojam da su je učenici rado viđali u svom razredu.

Drugi primjer pod nazivom *A fresh start* (McPhillimy 1996: 106) ilustrira vješt sustav poticanja učenika, ali istodobno pokazuje koji su osjećaji, razmišljanja, ali i vlastite dvojbe za nastavnicu igrali veliku ulogu prije nego što je pronašla odgovarajuću metodu:

Jedna je nastavnica došla u novu školu u kojoj je trebala predavati razredu s učenicima od deset i jedanaest godina. Ondje se odjednom našla pred problemima koji joj nisu bili nimalo poznati iz nastave u prošloj školi: u razredu zapravo nikada nije vladao mir, učenici su joj upadali u riječ dok je govorila, ustajali su sa svoga mjesta bez ikakvog razloga, ometali druge u radu, prepirali se oko olovaka, gumica itd.

To je prije svega pokušala riješiti opomenama, razgovorima, manjim kaznama. No to joj nije donijelo baš previše uspjeha, a „uloga policajke“ činila ju je nesretnom. Nakon toga pokušala je usmjeriti pozornost na pozitivno ponašanje i hvaliti ga, ali prema njezinu mišljenju kod većine učenika nije pronašla razloge za pohvalu. Tako se situacija u razredu nije previše poboljšala ni tim pokušajem.

Velik utjecaj na cijelu situaciju imalo je to što je nastavnica na početku mislila da su se učenici svojim ponašanjem okrenuli protiv nje. Mislila je da im se ne sviđa i da je namjerno ljute. Tek kada je prestala razmišljati na taj način i kada je došla do zaključka da se učenici možda jednostavno ponašaju onako kako su bili naviknuti u toj školi, bila je spremna za pravi novi početak i nove metode.

Objasnila je razredu što ima na umu. Za početak je napravila novi raspored sjedenja tako što je podijelila razred u šest grupa po pet učenika. Pritom je uzela u obzir želje učenika (svatko je u tajnosti mogao staviti dva imena na papir). Svaka si je grupa trebala dati ime i na zid objesiti kartonsku ploču kako bi se na nju mogle stavljati zvjezdice. Objasnila je razredu da će pokušati ignorirati neprimjereno ponašanje i umjesto toga dodjeljivati zvjezdice za dobro ponašanje, i to na sljedeći način: pojedinci su za svoju grupu uvijek mogli osvojiti samo jednu zvjezdicu, a cijela grupa dvije. Grupa koja skupi pet zvjezdica dobiva jednu zlatnu zvjezdicu, a tri zlatne donose posebnu nagradu, i to – po želji razreda – vrijeme za neku društvenu igru na ploči. Svaki put kada je nastavnica nekome dala zvjezdicu, uz riječi hvale objasnila je i zašto („John je otišao po knjigu i pritom nikoga nije ometao“, „Grupa *Čudovišta* na vrijeme je predala ispravke matematičkih zadataka“). U nekim je slučajevima, iako to na početku nije planirala, pojedinim grupama oduzimala bodove zbog ozbiljnijeg neprimjerenog ponašanja.

Ova se metoda pokazala vrlo uspješnom. Učenici su popravljali svoje ponašanje, ali najviše se poboljšalo razredno ozračje, a nastavnica je napokon izašla iz uloge osobe koja stalno opominje i zanovijeta. Zaključila je da su za uspjeh prije svega zaslužni grupni procesi, dakle priznanje svima koji su grupi donosili bodove i prigovori svima koji su ugrožavali bodove grupe. Osim toga, smatrala je važnim to što su grupe koje su zaostajale za drugim grupama još uvijek imale priliku u sljedećoj igri.

Treba napomenuti da je i ova nastavnica na početku mislila ono što mnogi misle: da se uzorno ponašanje mora podrazumijevati i da ga se ne bi trebalo dodatno isticati.

SAŽETAK:

MJERE USMJERENE PREMA ČITAVOM RAZREDU

- Preoblikovati pravila ili ih na primjetan način ponovno uvesti; nastavnici bi ih se i sami trebali pridržavati.
- Kao prijelaznu pomoć željeno ponašanje motivirati poticajima, odnosno nagradama (kažnjavanje se temelji na gubitku nagrade).
- Na početku nagrađivati brzo i redovito, a poslije postupno smanjivati nagrade i mijenjati način poticanja.

3.4 Mjere usmjerene prema pojedincima

Budući da je svaki učenik različit i da ne reagiraju svi jednako na intervencije usmjerene prema cijelom razredu, ponekad su za pojedince potrebne posebne mjere. Prijetnje i kazne bi i ovdje trebale imati tek malu ulogu. Njima se ponekad mogu potisnuti određeni oblici ponašanja, ali nisu baš prikladne za stvaranje temelja *željenog* ponašanja. One osim toga narušavaju i odnos između nastavnika i učenika pa su tako važniji pozitivni poticaji i kvalitetni pojedinačni razgovori.

Poticaji umjesto kazni

Kada nastavnici govore o učenicima upadljiva ponašanja, odnosno „teškim“ učenicima, uglavnom napominju da su „već sve pokušali“ kako bi se nosili s njima: opomenuli ih, dali im kaznene zadaće, izbacili ih iz razreda, premjestili ih, slali pisma roditeljima itd. Nakon toga ih rado pitam jesu li već pokušali s najoštrijim oružjem – poticajima za dobro ponašanje. I uglavnom se pokazalo da nisu. No to je pravo rješenje: pozitivno se ponašanje mora isplatiti!

U mnogim slučajevima događa se upravo suprotno: negativno se ponašanje nagrađuje posvećivanjem pozornosti. Prekoravanjem učenika zbog npr. glasnog upadanja u riječ ili neizvršavanja nekog zahtjeva njihovo bi se neprimjereno ponašanje zapravo trebalo spriječiti. No to za neku djecu (ne plašljivu) zapravo predstavlja pozitivno ohrabrenje jer je prijekor u najmanju ruku znak pozornosti, a to je pojedinoj djeci najvažnije. U slučaju nepoštivanja zahtjeva nastavnici čak dva ili tri puta upućuju „osobne molbe“ učenicima. Zbog toga bi se *neželjeno* ponašanje odlučno trebalo zaustaviti, čak i onda kada to znači da dijete privremeno neće surađivati. No istodobno je važno na pozitivan način dati priznanje i *željenom* ponašanju.

Željeno ponašanje nije samo manje primjetno od „ometajućeg“, čini se da se ono kod teške djece gotovo i ne javlja! No ovo je doista varka jer se nitko ne može neprestano ponašati neprimjereno i ometati nastavu. Uvijek postoje i minute kada su takvi učenici tihi, mirni i konstruktivni. Takve sitnice treba primijetiti i poduprijeti. Drugim riječima: djecu je potrebno uhvatiti u dobrom ponašanju!

Dijete koje uvijek očekuje da mu se uputi „posebna molba“ možda se poticajima odnosno ohrabrenjima može potaknuti na to da zajedno s ostatkom razreda donekle brzo ispuni zahtjeve nastavnika. Neko drugo dijete koje voli biti u središtu pozornosti pokušava se suzdržati u tome kako ne bi izgubilo nagradu. Poboljšanju ponašanja može pomoći i *formular za samopromatranje* na kojem će učenik bilježiti kada je njegovo ponašanje bilo „neispravno“, a kada „ispravno“ (vidi primjer na str. 142).

Važno je biti realan i ne očekivati da će se ponašanje učenika potpuno promijeniti preko noći, već je potrebno nagrađivati i napretke koji su ostvareni u određenom opsegu (npr. smanjenje kršenja pravila za 20 posto). Nakon što je postignut taj privremeni cilj, nagrađuju se i daljnji napreci.

Na koji se način učenici mogu nagrađivati? Činjenicu da sama pozornost, odnosno posvećivanje pozornosti može djelovati kao nagrada već smo prije objasnili. Ljubazno

kimanje glavom u znak odobravanja, osmijeh ili kratka pohvala još su jasniji oblici nagrađivanja.

Osim toga postoje i već spomenute simbolične nagrade kao što su dodatni bodovi, zvjezdice itd. One se dodjeljuju pojedinačno, a nakon što učenik skupi određen broj takvih nagrada, dobiva neke povlastice koje zapravo čine poticaj. Dijete, primjerice, ne treba napraviti domaću zadaću nakon što ju je napravilo deset puta zaredom. Povremeno se mogu davati i manje materijalne nagrade kao što su naljepnice, olovke ili džepne knjige (usp. Evertson, Emmer i Worsham 2000). Kao nagrada katkad mogu poslužiti i svečane proslave za učenike ili posebna pismena priznanja.

Tipičan prigovor protiv poticanja učenika koji stvaraju probleme glasi da je to nepravedno prema onima koji su uvijek poslušni i disciplinirani. Doista je važno izbjeći da od metode poticanja mogu profitirati samo određeni učenici, odnosno samo oni najuspješniji ili samo problematični. Tu se prije svega nude dva rješenja: 1. nagrađivanje svih učenika, 2. nagrađivanje uz pomoć roditelja.

Kod prvog se načina korištenje poticaja uvodi kao *opće načelo* od kojeg mogu profitirati svi učenici u razredu, ali na različit način (Evertson et. al. 2000). To znači da svi imaju priliku dobiti priznanje ili nagradu, primjerice za neki poseban uspjeh *ili* za nešto u što su uložili puno truda *ili* za neku dužnost u razredu *ili* za primjereno ponašanje – *ili* pak za bolje vladanje. Čak i djeca razumiju da su ljudi različiti i da je moguće da će za Lukasa pravo postignuće biti nešto što se za Anne podrazumijeva.

Osim toga, poticaje odnosno pozitivna ohrabrenja ponekad je moguće oblikovati tako da se gotovo ni ne čine kao poticaji (!) ili da ih u namanju ruku drugi ne doživljavaju kao nepošteno favoriziranje određenih učenika. Sljedeći primjer je primjer iz školske prakse na kojoj sam sudjelovao kao mentor. Tijekom suradnje nastavnika s učenicima u kojoj je sudjelovao cijeli razred (vidi poglavlje 4) isticao se jedan učenik pa su bile potrebne i individualne mjere.

Nastava u šestom razredu redovito je bila vrlo kaotična: deranje, ustajanje s mjesta, kartanje itd. postali su pravilo – i to ne samo onda kada su studenti držali nastavu, već i razrednica. Problem je bilo moguće znatno ublažiti razgovorima u razredu i konkretnim dogovorima, pri čemu je prema želji većine pet minuta na kraju sata bilo namijenjeno slobodnoj igri, što je bila nagrada za dobro ponašanje. No u razredu je bio jedan učenik kojega nije dovoljno privuklo

poticanje cijelog razreda, čak je nastavio čavrljati s kolegama iz klupe. Umjesto da su ga prijetnjama kaznom prisilili da se pridržava novih pravila razreda, pripravnici koji su promatrali razred pažljivo su slušali ono što je govorio i došli su do zaključka da je uglavnom pričao viceve. Tu su spoznaju iskoristili na pozitivan način: kada učenik tijekom nastave nije brbljao, dopustili su mu da na kraju sata sjedne na nastavnikov stol te cijelom razredu (!) ispriča jedan vic. Nije mogao propustiti takvu priliku pa se otada ponašao doista disciplinirano.

U sljedećem primjeru nije izravno upotrijebljen neki određeni poticaj, već je nastavnik željeno ponašanje potaknuo pozitivnim reakcijama, i to u situaciji u kojoj se kazne i prijetnje čine gotovo „prirodnim“ rješenjem. Walter Edelman (2000: 78) opisao je priču:

„Sjećam se slučaja trinaestogodišnjeg učenika koji je pohađao šesti razred. Taj je dječak gotovo svaki treći dan izostajao s nastave. Ovako bi vjerojatno izgledala 'normalna' reakcija većine nastavnika: kada učenik ponovno dođe na nastavu, nastavnik će ga prekoriti i zapisati u školski imenik, a dio propuštenog gradiva će možda morati nadoknaditi na dodatnom nastavnom satu (dopunska nastava). Dakle, nakon 'odlaska u školu' slijedi čitava serija averzivnih posljedica.

No u prikazanom je slučaju nastavnik reagirao potpuno drugačije. I najmanji mogući školski uspjeh (učenik je napravio dio domaće zadaće, s vremena na vrijeme se javljao itd.) odmah je pozitivno ohrabrivao. Nakon nekoliko tjedana učenik je redovito pohađao nastavu, a njegov je uspjeh bio prihvatljiv. Tek je subotom učenik ponekad izostajao jer je morao obavljati kućanske poslove.“

Nakon čitanja ove priče čini se poprilično logičnim da je učenika trebalo privući, a ne ga ponovno otjerati prijetnjama. No većina bi nastavnika vjerojatno ipak drugačije reagirala.

Drugi način na koji se mogu upotrijebiti individualne nagrade, a da se pritom ne zapostave ostali učenici, vodi iz učionice u roditeljsku kuću – i to pomoću *suradnje roditelja*. Ako su spremni na suradnju (što često nije slučaj kada je riječ o roditeljima problematične djece), s njima i njihovim djetetom moguće je dogovoriti strategiju nagrađivanja. Ako dijete uspije smanjiti određeno problematično ponašanje ili pojačati željeno ponašanje (npr. izlaganja, rješavanje domaće zadaće), nastavnik o tome obavještava roditelje koji ga kod kuće nagrađuju za to. Prednost je to što su kod kuće mogući potpuno drukčiji i individualniji poticaji nego u školi, npr. dopuštanje djetetu da duže ostane budno, igranje igre s roditeljima, dodatno vrijeme za gledanje televizije, karta za kino itd. Dobru vijest djeca eventualno mogu i sama

priopćiti roditeljima - tako da im ponosno uruče „zlatno pismo“ koje je napisao nastavnik i potom stavio u lijepu omotnicu (zašto bi trebale postojati samo „plave omotnice“?).

Primjer: Ponašanje koje se očekuje od Ralfa: „Ako budem htio nešto reći, javit ću se.“ Za nagradu je ponuđeno: „Ako se tijekom jednog nastavnog sata budeš držao pravila, dobit ćeš jedan ili dva boda. Kad skupiš 50 bodova, tata će te odvesti na utakmicu 1. FC-a na domaćem terenu.“ Nakon svakog nastavnog sata nastavnik na poseban list papira stavlja pečat u obliku smješka za relativno dobro ponašanje, a dva smješka za vrlo dobro ponašanje (usp. Keller 2011: 60).

Dodatna je prednost simboličnih ohrabrenja to što istodobno pružaju i mogućnost blagog te poštenog kažnjavanja – i to oduzimanjem dodatnih bodova.

Jednako kao i nastavnici (vidi str. 106), i roditelji mogu relativno lako prestati nagrađivati djecu kada se željeno ponašanje ustali: redovito se nagrađivanje postupno „izbacuje“ i moglo bi se reći „povezuje“ u jednu veću nagradu koja se daje u relativno dalekoj budućnosti (npr. tijekom nekog praznika ili ljetnog putovanja).

Izbacivanje nagrada dovodi do straha da će ih djeca neprestano očekivati. No taj je strah neopravdan jer dijete i vlastiti napredak često doživljava kao nagradu, kao i poboljšanje obiteljskog ozračja: roditelji su ljubazniji nego prije, posvećuju mu više vremena, češće ga pohvaljuju, manje ga grde – a do svega toga može doći tek kada obitelj počne poticati željeno ponašanje.

Suradnja s nastavnicima za roditelje može biti i nešto poput savjetovanja o odgoju. Mnogi su roditelji problematične djece bespomoćni ili ih odgajaju samo pomoću kazni za neželjeno ponašanje. Ta suradnja im pomaže da nauče drugi način, a tako usput možda mogu poboljšati i kućno ozračje.

Kako voditi pojedinačne razgovore?

Razgovori s pojedinim učenicima nakon nastave predstavljaju još jedan vrlo uobičajen oblik intervencije. Gotovo svaki nastavnik to prakticira s vremena na vrijeme. Pritom se postavlja samo jedno pitanje: *Kako?* Wahl, Weinert i Huber (1984: 314) upozoravaju da takvi razgovori

redovito imaju „neobičan dvostruki karakter“: s jedne strane razgovor bi trebao *raščistiti* stvari; nastavnik želi saznati koji su razlozi neprimjerenog ponašanja. To se može iščitati iz ovakvih pitanja: „Što se s tobom događa?“, „Zašto si...?“, „Možeš li mi objasniti zašto si...?“, itd. No s druge strane već sam ton takvih pitanja ukazuje na to da učenik definitivno *mora promijeniti* svoje ponašanje, a to onda vrlo jasno pokazuju i opomene, zahtjevi ili prijetnje kaznom.

I raščišćavanje stvari i promjena ponašanja opravdani su zahtjevi. No prilikom vođenja razgovora treba paziti da ih se međusobno ne ispreplete. Pitanje kao što je: „Što se s tobom događa?“, ne zvuči kao da se njime želi bolje razumjeti neko ponašanje, već više zvuči kao optužba. Malo je vjerojatno da će se tako učenik „otvoriti“, a veća je vjerojatnost da će se zatvoriti kako ne bi rekao nešto što bi se opet moglo upotrijebiti protiv njega. Osim toga ni učenici, jednako kao ni drugi ljudi, često ne znaju *zašto* su se ponašali ovako ili onako. Zbog toga je važno i da učenik samome sebi razjasni stvari, a to je gotovo nemoguće ako je okružen negativnim stavovima. Stoga razgovor kojim bi se nešto doista trebalo riješiti ne bi trebao zvučati kao držanje prodika ili disciplinski postupak.

Takve je razgovore pametnije podijeliti u *dvije jasno razlučive faze*:

- prije svega se treba usredotočiti na utvrđivanje problema,
- tek na kraju ili prilikom drugog razgovora treba govoriti o načinima promjene ponašanja.

To znači da prvo treba saznati „što je“, a time se misli i na vanjske činjenice, ali najviše na „unutarnje osjećaje“. To od nastavnika zahtijeva da se uživi u situaciju u kojoj se učenik nalazi i da prihvati njegove osjećaje, ali da pritom ipak ne odobrava njegove postupke (aktivno slušanje).

Za uspostavljanje takvog ozračja za razgovor važne su već i *uvodne rečenice*. Ovo su izjave koje pokazuju kako se nastavnik može uživjeti u situaciju u kojoj se učenik nalazi (Wahl et al. 1984: 321):

- „Vjerojatno ti je neugodno što moraš ostati nakon sata i razgovarati sa mnom.“
- „Bojiš se da ću ti prigovarati zbog tvog ponašanja tijekom nastave.“

Istodobno se ja-porukama može opisati i vlastito raspoloženje (Wahl et al. 1984: 322).

- „Primjećujem da je i meni teško razgovarati s tobom odmah nakon sata jer još uvijek osjećam koliko sam ljut/a.“
- „Meni je isto teško razgovarati s tobom. Trenutno sam vrlo napet/a i pitam se jesam li možda i ja kriv/a za to što si danas toliko nepažljiv/a.“

Takvi oblici komunikacije s jedne strane pokazuju otvorenost, dok se s druge strane njima može izbjeći agresivan ton koji bi odmah na početku pokvario ozračje za razgovor.

I u nastavku razgovora osobna mišljenja obiju strana – njihovi osjećaji, dojmovi, misli – trebala bi dovoljno doći do izražaja. U nekoj razgovornoj situaciji to bi moglo zvučati ovako:

Nastavnica govori učenicima koja uvijek izaziva pozornost: „Sigurno si primijetila da sam bila ljuta jer si opet više puta prekidala nastavu.“

Učenica: „Ako nešto znam, želim to odmah i reći.“

Nastavnica: „Znači li to da se pritom uopće ne možeš obuzdati?“

Učenica: „Da, jednostavno mi izleti.“

Nastavnica: „Ne stigneš se čak ni javiti?“

Učenica: „Teško mi je to.“

Nastavnica: „Ali ne i nemoguće, zar ne?“

Učenica: „Možda.“

Nastavnica: „Znaš, Franzi, moram biti pravedna; moram se pobrinuti za to da svi dođu do riječi.“

Naravno da se ponekad moraju promotriti i ispraviti i utvrđene činjenice – ali ponašanje ipak ne određuju objektivne istine, već *osobna mišljenja*. Stoga u razgovoru o problemima upravo njima treba posvetiti dovoljno vremena.

Moguće je da samo taj pokušaj razjašnjavanja stvari i dobro ozračje za razgovor dovedu do promjena u ponašanju, a da se pritom ne govori izravno o nekom „rješenju“. No i *potraga za rješenjem* često je neizbježna, a bude li potrebna, o njoj treba govoriti u sljedećem razgovoru kako bi učenik u međuvremenu sam mogao razmisliti i ponuditi prijedloge.

Obično vrijedi da nastavnici mogu pojasniti određena pravila te uvesti i poticaje za njihovo pridržavanje. Ako shvate da su i sami pridonijeli sukobu, tijekom dogovora s učenicom trebali bi obećati da će promijeniti i vlastito ponašanje.

Takve razgovore nikako ne bi trebalo voditi „na brzinu“. Oni zahtijevaju miran trenutak i prostor u kojem nitko neće ometati. Razgovori definitivno oduzimaju manje vremena od „monologa s opomenama“, a ionako se ne vode toliko često.

Razgovor se nalazi i u središtu takozvane *metode prostorije za vježbu* (Bründel i Simon 2003, usp. koncept Edwarda E. Forda). Učenik koji tijekom jednog nastavnog sata dva puta ometa nastavu odlazi u posebnu prostoriju s bilješkom o vrsti ometajućeg ponašanja. Ondje određeni nastavnik s njim vodi iscrpan razgovor o tome što se dogodilo. Cilj tog razgovora jest potaknuti učenike na samorefleksiju i preuzimanje odgovornosti za vlastito ponašanje.

Načela vođenja razgovora podudaraju se s već spomenutima. Postoji faza u kojoj se razjašnjavaju stvari te faza koja je usmjerena na rješavanje problema. Naglasak je stavljen na ugodno ozračje za razgovor i aktivno slušanje. Veliku ulogu osim toga igra i intenzivno raspitivanje o pojedinostima onoga što se dogodilo. U fazi koja je usmjerena na rješavanje problema učenika bi trebalo potaknuti da osmisli i zapiše plan za buduće ponašanje.

U sljedećim isječcima iz razgovora u *prostoriji za vježbu* (Bründel i Simon 2003: 56-59, izvorni tekst u navodnicima) prikazano je raspitivanje nastavnika o problemu te faza rješavanja problema:

Britta je ometala nastavu dva puta. Prvo se više puta okrenula prema Martini koja sjedi dva reda iza nje te joj nešto glasno doviknula. Drugi je puta Martini iz ruke otrgnula nalivpero. Prvo su je u *prostoriji za vježbu* ispitali o tome što se dogodilo, a Britta je ispričala kako ju je razljutilo to što se Martina hvalila novim nalivperom. Ovo su primjeri raspitivanja nastavnika o problemu u *prostoriji za vježbu* (Bründel i Simon 2003: 58):

„Nastavnik: Drugima to očigledno nije smetalo, ali tebe je razljutilo.

Britta: Itekako! Zbog toga sam joj doviknula da se prestane hvaliti.

Nastavnik: Kako si joj to doviknula?

Britta: (Britta razmišlja) Pa zapravo, hm, baš sam se izderala na nju!

Nastavnik: Koje si onda pravilo prekršila?

Britta: Pazim i sudjelujem na nastavi.

Nastavnik: Hm, hm. A kako je gospodin Neumann reagirao na tvoje okretanje i glasno dovikivanje?

Britta: Opomenuo me i podsjetio na pravila pa sam onda i ja htjela paziti na satu.

Nastavnik: A što se onda dogodilo? Nekako je moralo doći do tvog drugog ometanja nastave.“

U posljednjoj fazi razgovora riječ je o tome kako će se Britta ponašati ubuduće (Bründel i Simon 2003: 59):

„**Nastavnik:** Što inače radiš kada te netko naljuti?

Britta: Uglavnom to onda i kažem.

Nastavnik: I kakva si dosad imala iskustva s tim?

Britta: Pa ovisi, katkad dobra, a katkad i ne baš dobra.

Nastavnik: Što misliš, o čemu to ovisi?

Britta: Kad bih bar znala! (Britta razmišlja...) Možda o mom tonu?

Nastavnik: Da, možda! Kako bi se npr. trebala obratiti Martini, a da to bude u redu?

Britta: Vjerojatno „pristojno“.

Nastavnik: A što za tebe znači „pristojno“? Pokaži mi.

Britta: Pa mogla bih joj reći: Martina, smeta mi kada se tako hvališ, a i ljuti me.“

Nešto poslije:

„**Nastavnik:** Kako ćeš reagirati ako se netko u razredu opet bude hvalio nečim?

Britta: Neću ga uopće gledati, a za vrijeme odmora ću mu reći što mislim.

Nastavnik: Odlično, Britta. Možeš li sada zapisati svoj plan?

Britta: Ok, mogu.

Britta sjeda za stol i piše plan: 'Ako se netko u razredu hvali nečim, a mene to razljuti, nastaviti ću sudjelovati na nastavi i pričekat ću prikladan trenutak kako bih mu rekla što me razljutilo, npr. za vrijeme odmora. Da sudjelujem na nastavi znači da gledam ispred sebe, da se javljam i zapisujem bilješke.'

Nastavnik: Dobro, Britta. Sada možeš pokazati taj plan gospodinu Neumannu i raspitati se za domaću zadaću. Doviđenja.“

Potpuno je jasno koji je cilj *metode prostorije za vježbu* te na koji se način razgovori vode. Osim toga, u nekim slučajevima može biti korisno to što razgovor ne vodi (ponekad ljutiti) nastavnik koji je izravno sudjelovao u situaciji, već jedan od kolega ili kolegica.

No drugi su elementi tog koncepta, prema mom mišljenju, problematični. Glavni je nedostatak to što se zbog svakog učenika koji ometa nastavu ona prekida dva puta. Kao što je već spomenuto, prilikom *drugog* ometanja utvrđuje se koja su pravila prekršena, a ona se onda zapisuju na radni list. No već pri *prvom* ometanju nastavnik razgovara s učenikom koji ometa nastavu i postavlja mu uglavnom pet, a najmanje tri pitanja: „Što radiš?“, „Kako glasi pravilo?“, „Što će se dogoditi ako opet budeš ometao?“ (Bründel i Simon 2003: 43). Kao što su pokazala prethodna istraživanja (vidi str. 67), ravnomjeran tijek nastave važan je čimbenik za suzbijanje ometanja, ali i za školski uspjeh (vrijeme za učenje treba iskoristiti). Prekidanje nastave za *cijeli razred* kako bi nastavnik s *pojedincem* razgovarao o njegovom ometajućem ponašanju jasno se protivi rezultatima tog istraživanja, a najviše zbog toga što se ta metoda ne preporučuje samo kod ozbiljnijeg kršenja pravila, već i kod manjeg ometanja (Bründel i Simon 2003: 51, 127), čak i onog koje je zapravo moguće zaustaviti i pokretom ruke (npr. lupkanje olovkom).

Još je jedan problem to što učenik koji ometa nastavu propušta velik dio sata jer je udaljen s nastave. Na kraju ne treba zanemariti ni dodatni trud nastavničkog kolektiva koji se brine za to da se u *prostoriji za vježbu* uvijek nalazi nastavnik kojemu se učenici mogu obratiti.

Svakako se može očekivati da će se *metodom prostorije za vježbu* ometanje donekle smanjiti, pogotovo zbog toga što cijeli nastavnički kolektiv ima isti cilj. No kako bi ta metoda koja iziskuje izniman trud nastavnika, a učenicima oduzima vrijeme za učenje bila opravdana, trebala bi puno više pridonositi smanjivanju ometanja te poboljšanju školskog uspjeha od strategija za suzbijanje ometanja koje su sastavni dio uobičajenog držanja nastave, a čija je učinkovitost već empirijski dokazana (motiviranje učenika, ravnomjeran tijek nastave, prisutnost). Nema dokaza koji bi potvrdili uspješnost te metode, a vjerojatno ih neće ni biti.

Osim toga, još jednom se napominje (vidi str. 19) da količina ometanja u nastavi više ovisi o upravljanju razredom nego o učenicima pa su koncepti za smanjenje ometanja koji su usredotočeni isključivo na učenike koji ometaju, a ne na ponašanje nastavnika, relativno površni.

Zaključak: Način razgovora koji se primjenjuje u *metodi prostorije za vježbu* svakako može biti i koristan, ali ne bi se trebao primjenjivati svakodnevno, već samo kod ozbiljnijih slučajeva te nikako za vrijeme trajanja nastave, već poslije.

SAŽETAK:

MJERE USMJERENE PREMA POJEDINCIMA

Poticaji:

- Željeno ponašanje motivirati poticajima odnosno nagradama (u širem smislu), kažnjavati oduzimanjem nagrade.
- Nagrađivati u sklopu nekog zadatka u kojem sva djeca imaju priliku biti nagrađena ili surađivati s roditeljima koji će svoje dijete nagraditi posebno atraktivnom nagradom.
- Na početku nagrađivati brzo i redovito, nakon toga neredovito, rjeđe, ali i davati veće nagrade.

Razgovori:

- Voditi pojedinačne razgovore izvan nastave u odgovarajućim uvjetima (vrijeme, mjesto).
- Pobriniti se za to da ozračje za razgovor ne bude agresivno. Prvo se usredotočiti na shvaćanje problema, pritom uz činjenice uzeti u obzir i osobna mišljenja.
- Kasnije tijekom razgovora staviti naglasak na buduće ponašanje, dogovarati se s učenicima, eventualno i pismeno.

POGLAVLJE 4

Intervencija kod sukoba II:

strategije suradnje

Kod prethodno iznesenih strategija nastavnici su sami razmišljali o mjerama koje mogu poduzeti, ponekad su za pomoć pitali susretljivu kolegicu, ali (gotovo) nikada i učenike. To se u mnogim slučajevima pokazalo i vrlo uspješnim. Nastavnik iznese vlastita pravila ili uvede poticaje, a ako primijeti da pritom nije obraćao pozornost na strategije za suzbijanje ometanja koje su dio držanja nastave (vidi poglavlje 2), može pokušati promijeniti navike u ponašanju.

No problem često nije moguće razumjeti samo vlastitim promišljanjem, a promjenu uvesti na temelju vlastite odluke. Sam nastavnik često ne postiže ništa ili još više zaoštava

problem jer ne zna što učenici misle o problemu kada nisu sudjelovali u donošenju odluka. Suradnja s učenicima je nužna osobito onda kada bez njihovih mišljenja nije moguće dovoljno procijeniti problem. Dakle, suradnja podrazumijeva da nastavnik *zajedno* s razredom pokušava razjasniti i riješiti problem. Uz to što se suradnjom postiže da rješenje ne bude usmjereno *protiv* razreda (što se ne događa ni kod opisanih strategija usmjerenih na nastavnika), ona sprječava i donošenje odluka *bez* sudjelovanja razreda.

Jednostavno rečeno, početno stajalište kod pristupa koji je usmjeren na nastavnika glasi: „Kako ću *ja* riješiti problem?“, a kod pristupa suradnje: „Kako ćemo *mi* riješiti problem?“ No prijelazi su ipak blagi. I intervencije koje određuju pravila ponašanja ponekad sadrže elemente suradnje, primjerice kada se učenike pita što misle o nekoj novoj mjeri. Kod pristupa suradnje s učenicima nastavnik sam pokreće stvari i uglavnom iznosi konačne prijedloge, ali učenici ostaju uključeni od početka do kraja.

„Razgovarat ću s razredom“, tako glasi uobičajen način djelovanja kada se govori o suradnji. Ipak, lako je reći „razgovorati s razredom“, ali kako to doista izgleda? U kojoj mjeri treba iznositi vlastita mišljenja, a u kojoj slušati tuđa? Kako osigurati da svoje mišljenje ne iznesu samo samouvjereni učenici, već i oni tihi? Treba li pokušati razjasniti i uzroke problema? Treba li nastojati postići nekakav dogovor s razredom?

Dakle, razgovori se mogu razlikovati u velikoj mjeri, a spektar pristupa suradnje s učenicima može sadržavati mnoge druge sastavnice, kao što će biti objašnjeno u prikazu razrednih projekata prema Redlichu i Schleyu (poglavlje 4.2) te smanjivanja agresije (poglavlje 4.3).

U pravilu vrijedi da se strategije suradnje prije svega odnose na način postupanja, a ne na rješenja. Dok se kod intervencija koje su usmjerene na nastavnika primjenjuju uobičajena rješenja, prije svega uvođenje pravila te korištenje poticaja, kod intervencije u čijem je središtu suradnja najvažnije je kako se stvari odvijaju. Pritom je lako moguće da se za isti problem razred A odluči za potpuno drugačije rješenje nego razred B. Tako bi i primjeri koji će biti prikazani u nastavku prije svega trebali ilustrirati način postupanja, a ne propagirati određena rješenja, iako ona znaju biti vrlo zanimljiva. Dakle, riječ je o strategijama djelovanja koje se mogu primijeniti na razne probleme, kao i na različite dobne skupine.

4.1 Rješavanje sukoba razgovorom

Razgovori mogu biti stalnim dijelom školske svakodnevice ili se mogu voditi zbog problema koji zahtijevaju hitno rješavanje. Način na koji se razgovor vodi svakako odlučuje o tome hoće li se postići konstruktivno rješenje sukoba.

Razgovori u razredu prema Gordonu

„Metoda rješavanja sukoba bez poražene strane“ poznati je pristup Thomasa Gordona (1977), objavljen u njemačkom izdanju pod naslovom „Lehrer-Schüler-Konferenz“. U tom pristupu nastavnici nastoje pronaći rješenje u strukturiranom razgovoru – i to uglavnom *samo* razgovorom. Pritom je vrlo važno stvoriti ugodno ozračje za razgovor.

Najvažniji su elementi za stvaranje ozračja koje se temelji na međusobnom razumijevanju prema Gordonu aktivno slušanje i ja-poruke. Oba su pojma već spomenuta u kontekstu pojedinačnih razgovora (vidi str. 117), a značajni su i za razgovore u razredu.

Ja-porukama prenose se vlastiti osjećaji, npr. ljutnja, zabrinutost, radost ili želje. Uz osjećaje ja-poruke obično imaju i sadržajni aspekt: osoba govori *zašto* se ljuti, *što* je zabrinjava itd. Evo nekoliko primjera:

- „Ljuti me kada jedno drugome upadate u riječ.“
- „Rado bih održala ovaj sat u miru, bez vaših upadica koje mi odvrćaju pozornost.“
- „Imam jedan problem: već me nekoliko sati brine to što...“

Ja-poruka smatra se alternativom za prigovore i opomene („Zar morate stalno govoriti svi u isti glas?!“).

Cilj je *aktivnog slušanja* da sugovornici dobiju osjećaj da su ih drugi razumjeli i shvatili ozbiljno te da se osjećaju prihvaćeno, čak i onda kada imaju različita mišljenja. Na primjer:

Učenica A: „Moramo li se još dugo baviti ovom temom?“

Učenik B: „Da, koliko još?“

Nastavnik: „Ne zanima vas ova tema?“

Učenica C: „Pa zapravo nas i zanima, ali ne toliko dugo.“

Nastavnik: „Smeta li vam to što previše ulazimo u pojedinosti?“

Više učenica i učenika: „Da, upravo to.“

Nastavnik: „No dobro, razmislit ću o tome, ali sada bih vam htjela objasniti zašto smatram da su te pojedinosti važne.“

Sukobu se, dakle, otvoreno pristupa, ali sa stavom koji govori: ovo ili ono je problem, a ne: vi i vaša čudna mišljenja su problem. Naime, važno je razlikovati sadržajni i odnosni aspekt komunikacije među ljudima (usp. Schulz von Thun 1981).

Takav stil komuniciranja sigurno će pomoći stvaranju ozračja koje se temelji na sporazumijevanju, ali sam neće dovesti do konkretnog rješenja. Za cijeli proces rješavanja sukoba Gordon predlaže *šest koraka*:

- I. korak: definiranje problema (sukoba);
- II. korak: pronalazak mogućih rješenja;
- III. korak: vrednovanje predloženih rješenja;
- IV. korak: odluka;
- V. korak: primjena odluke;
- VI. korak: procjena uspjeha.

U prvom koraku osobito važnu ulogu igraju ja-poruke i aktivno slušanje jer pomažu otkriti tko što smatra problemom. U drugom koraku svi sugovornici predlažu moguća rješenja sukoba – samo iznose ideje, o njima se još ne raspravlja! Tek kada svi dođu do riječi sa svojim idejama i kada se ponudi nekoliko alternativa (najbolje ih je zapisati na ploču, eventualno na papiriće koji se onda stavljaju na nju), o njima treba raspraviti (treći korak). Cilj je razgovora u četvrtom koraku, koraku u kojem se donosi odluka, pronaći (privremeno) rješenje – pritom se baš svi moraju složiti s tom odlukom, a ne samo većina. Najboljim se rješenjem smatra ono zbog kojeg se nitko neće osjećati kao gubitnik, rješenje s kojim svi „mogu živjeti“. U petom se koraku ta odluka primjenjuje u konkretnim situacijama, dok se u šestom koraku ona na temelju dosadašnjih iskustava može eventualno izmijeniti.

Primjer: buka

U nastavku je prikazan slučaj disciplinskih problema koji je opisao i komentirao Gordon (1977: 204):

„Jedna je nastavnica na našoj nastavi ispričala sljedeći primjer koji posebno objašnjava prvi, drugi, treći i četvrti korak procesa rješavanja problema.

Nastavnica: 'Imam problem, a vi mi možete pomoći. Preglasni ste i moram se stalno naprezati kako bih vas umirila. To doista ne činim rado. Da bih mogla držati nastavu, potreban mi je mir, ali kada vi govorite, stalno moram ponavljati svoje upute i objašnjenja. S druge strane razumijem da i vi imate potrebu međusobno razgovarati. Razmislimo malo o tome što bismo mogli napraviti kako bismo i vi i ja bili zadovoljni. Ja ću predložiti neka rješenja, a i vi se pokušajte sjetiti što više njih. Na ploču ću zapisati prijedloge bez komentara. Nakon toga ćemo raspraviti o njima i precrtati ona koja se ne sviđaju vama ili meni.'

Prikupljeni su sljedeći prijedlozi.

1. Uvest ćemo novi raspored sjedenja.
2. Kazne.
3. Razgovarat ćemo kad god to budemo htjeli.
4. Svakog ćemo dana dobiti određeno vrijeme kada možemo razgovarati.
5. Pojedinaac govori samo onda kada drugi šute.
6. Potpuna zabrana govora.
7. Podjela razreda: nastavnica drži nastavu jednoj polovici razreda, a druga smije razgovarati.
8. Šaptanje.
9. Učenici se na nastavi smiju samo usmeno izražavati.

Nastavnica: 'Sada ćemo precrtati rješenja koja nam se ne sviđaju. Ja ću precrtati broj 2, 3 i 9.'
Učenici su predložili da se precrtaju broj 2, 6 i 7.

Nastavnica: 'Pogledajmo sada preostale prijedloge. Što mislite o broju 1, odnosno novom rasporedu sjedenja?'

Betty: 'To smo već pokušali jednom i nije nimalo pomoglo.'

Nakon kratke rasprave učenici su se složili da treba precrtati i broj 1.

Nastavnica: 'Što mislite o tome da svaki dan postoji određeno vrijeme kada možete razgovarati?'

Nitko nije imao ništa protiv ovog prijedloga.

Nastavnica: 'Što mislite o prijedlogu broj 5?'

Nitko se nije protivio ni ovom prijedlogu.

Nastavnica: 'Netko je predložio i šaptanje. Što mislite o tome?'

Ponovno nitko nije imao ništa protiv.

Nastavnica: 'Dakle, na našem su popisu još ostali brojevi 4, 5 i 8. Želi li netko još nešto dodati? Ne želi? U redu, onda ću ta tri prijedloga napisati na list papira na koji ćemo se onda

potpisati. Nazvat ćemo ovo ugovorom odnosno sporazumom koji potpisuju nastavnik i razred. Svi ćemo se pokušati pridržavati ugovora i ne kršiti ga.“

Gordonov komentar: „U ovom kratkom procesu rješavanja problema nastavnica je vrlo dobro riješila neke stvari, ali je pritom zakazala kod drugih:

1. Problemu je pristupila tako što je govorila o vlastitim potrebama i upotrijebila je ja-poruke samo da bi objasnila svoje osjećaje. No tim je ja-porukama tek slabo opisala očigledne i konkretne posljedice neprestanog brbljanja učenika.
2. Trebala je učenike više potaknuti da razmisle zašto uopće imaju potrebu govoriti. Možda joj je tu moglo pomoći pitanje, npr. 'Htjela bih bolje razumjeti zašto tako često govorite. Ispričajte mi što se u vama zbiva kada imate tu želju.'
3. Trebala je navesti razloge zbog kojih je precrtala rješenja koja joj se nisu svidjela.
4. Rješavanje problema završilo je četvrtim korakom odnosno donošenjem odluke. Trebao je uslijediti i peti korak u kojem bi svi razmislili o tome kako bi tu odluku mogli primijeniti u praksi.
5. Osim toga, nastavnica je mogla isplanirati još jedan susret s razredom na kojem bi se provjerila učinkovitost rješenja (šesti korak).“

Očigledno je da se ovakva vrsta razgovora o problemima ne bi trebala voditi zbog nekih „povremenih manjih ometanja“, već zbog ozbiljnih ili učestalih problema. Osim toga, ti se problemi ne rješavaju tek kratkim verbalnim reakcijama, već zahtijevaju temeljita i dugoročna rješenja.

Gordonov model u šest koraka ne ostavlja previše prostora za dijagnozu, barem ne eksplicitno; ona je samo dio prvog koraka, odnosno „definiranja sukoba“. U drugom se koraku već traži rješenje. U slučaju da morate doznati nešto više o uzrocima pojedinih želja da biste razumjeli što je važno, to je ponekad vjerojatno prerano (u citiranom primjeru Gordon dijeli to mišljenje, kao što to pokazuje i njegov drugi komentar). Drugi je model, razgovor o problemima prema Schwäbischu i Siemu (1974), detaljniji i nakon „najave ometanja“ izričito predlaže „objašnjavanje uzroka pojedinih potreba“ kao posebnu fazu.

Redovite diskusije, vijeće učenika

U nekim je školama uobičajeno da se razgovori u razredu uglavnom vode redovito, a ne samo zbog problema koji zahtijevaju hitno rješavanje. Ako su takvi razgovori postali ustaljena

praksa i ako se odvijaju prema određenim pravilima, tada o njima možemo govoriti kao o vijeću učenika (za pojedinosti vidi Blum i Blum 2006; Friedrichs 2009). Vijeće učenika sastaje se npr. svakog petka na zadnjem školskom satu; pritom učenici i njihov nastavnik sjedaju u krug tako da budu okrenuti jedni prema drugima i razgovaraju o prethodno određenim temama. Pritom diskusiju obično vode učenici koji su za to i pripremljeni.

Za uspješan je razgovor, kao i kod odraslih, najvažnije da se sudionici pridržavaju pravila postupanja i da paze na svoje ponašanje tijekom komunikacije (da slušaju sugovornike, koriste ja-izjave umjesto da podcjenjuju druge itd.). Postoji širok raspon tema o kojima se može voditi razgovor, npr. sukobi između pojedinih učenika ili društava, prijedlozi za poboljšanje nastave ili pripreme za neki izlet.

Takve bi diskusije prije svega trebale poboljšati razredno ozračje, ali istodobno i pospješiti socijalno učenje učenika. Ometanje u nastavi također može biti tema razgovora, i to onda kada ono ne predstavlja problem samo nastavniku, već često utječe i na odnose među učenicima. Tada bi se u razgovoru moglo otvoriti pitanje slično ovome: Kako ćemo se pobrinuti za to da tijekom nastave po mogućnosti svi dođu do riječi? Ili: Zašto je često toliko bučno u razredu da se neke učenike uopće ne može čuti? Ili: Kako ćemo postići da nam oni koji kasne na nastavu ne odvrćaju pozornost? Ili: Kako možemo reagirati na izlaganja učenika koja smatramo „lošima“, a da pritom ne budemo zlobni?

Neovisno o tome u kojoj se mjeri izravno raspravlja o takvim stvarima, sam je način ponašanja koji je uobičajen za takve diskusije dovoljan da bi se pokazalo kako se u načelu treba ponašati na nastavi. Pravila dobre komunikacije uglavnom se mogu dobro primijeniti i u nastavnim razgovorima te grupnom radu.

Njemački izvornik

Deutscher Ausgangstext

- ③ Prävention durch Unterrichtsfluss:
Akzent liegt auf der Vermeidung **eigener** Unterbrechungen des eigentlichen Unterrichts.
- ④ Prävention durch Präsenz- und Stoppsignale:
Akzent liegt auf der Überwachung und Beeinflussung der Schüler/innen hinsichtlich regelgerechten Verhaltens

2.3 Prävention durch Regeln und Organisation

Störungsprävention beginnt schon vor der Unterrichtsstunde. Gemeint sind damit zum einem die erwähnte Schaffung von Ordnungsstrukturen, die das Schülerverhalten in vielen künftigen Unterrichtsstunden regulieren, und zum anderen die Vorbereitung der aktuellen Unterrichtsstunden.

Das wichtigste Stichwort für die nachhaltige Ordnungsstiftung lautet *Regeln*. Regeln sind Erwartungen an das Verhalten in bestimmten Situationen. Sie können in allen Lebensbereichen unsichtbar, sanft und wirksam Verhalten steuern und sind auch für die schulische Disziplin von großer Bedeutung. Da Regeln nicht für Einzelne gelten, sondern für alle Schüler/innen einer Schule oder Klasse, dienen sie auch der Gerechtigkeit. Lehrkräfte können überdies leichter auf Verstöße reagieren, wenn sie auf eine Regel verweisen können; und eine Ermahnung wird dann auch nicht als unvorhersehbar, willkürlich und ungerecht empfunden.

Es liegt aber vermutlich nicht nur an diesen offenkundigen Vorteilen, dass in der Umfrage unter Lehrkräften von den vier präventiven Ansätzen einzig die Regeln in ihrer Bedeutung klar erkannt und sehr häufig erwähnt wurden (vgl. S. 27); die anderen Ansätze sind an sich nicht weniger nützlich. Vermutlich ist jedoch die Bedeutung von Regeln leichter zu erkennen, weil sie am direktesten mit »Verstößen« zu tun haben. Denn Disziplinprobleme *sind* ja gewöhnlich Regelverstöße.

Allerdings nicht immer. Vielleicht wurden nämlich von der Lehrkraft die *konkreten* Erwartungen nie in klare Regeln gefasst, vielleicht wurden sie nie mit der Klasse besprochen, oder vielleicht nimmt die Lehrkraft die Einhaltung der Regeln in der Praxis doch nicht so ernst (s. hierzu S. 48) In all diesen Fällen sind die Verstöße nicht eindeutig, weil die Regeln selber nicht eindeutig sind. Daneben kann es aber auch zu viele Regeln geben. Manche Vorschriften einer Lehrkraft haben zuweilen sehr mit ihrem persönlichen Geschmack zu tun – ist ein Verstoß dagegen auch dann ein »Disziplinproblem«?

Die Einführung von Regeln

Die Schule ist voller Regeln, z. B. für das Verhalten auf dem Schulhof, für die Beteiligung am Unterricht, für das Verhalten bei Klassenarbeiten usw. Einige Regeln, die die ganze Schule betreffen (z. B. nichts beschädigen, keine Waffen mitbringen, Wertgegenstände nicht unbeaufsichtigt lassen), können eventuell in einem von der Schulkonferenz verabschiedeten Schulvertrag festgehalten werden, der von allen neu eintretenden Schüler/innen unterschrieben wird (Tücke 2005). Doch grundsätzlich liegt viel in den Händen der einzelnen Lehrkräfte. Unvermeidlich müssen sie von Zeit zu Zeit an geltende Regeln erinnern oder auch neue einführen.

Was sich zu regeln empfiehlt, hängt in gewissem Grade von der Altersstufe und Besonderheiten der Klasse ab. In der Grundschule muss man noch viele Regeln einführen, die für ältere Schüler/innen selbstverständlich sind; für diese kommen dann andere Dinge hinzu (z. B. Regeln für faire Streitgespräche). Und natürlich wird es mit zunehmendem Alter immer wichtiger, die Regeln selbst zum Thema zu machen und über Begründungen zu diskutieren.

Man kann grob zwei Typen von Regeln unterscheiden: Verhaltensregeln und Verfahrensregeln. (Die Unterscheidung entspricht

in etwa »rules and procedures« beim englischen »classroom management«; z. B. Doyle 1986, Evertson et al. 2000). Mit *Verhaltensregeln* sind im Wesentlichen Erwartungen an das soziale Verhalten, an das »gute Betragen« gemeint (Höflichkeit, Friedfertigkeit, Hilfsbereitschaft, störungsfreie Mitarbeit usw.), mit *Verfahrensregeln* hingegen konkrete Vorgaben für bestimmte Abläufe in häufig vorkommenden Unterrichtssituationen. Zwischen beiden Typen gibt es allerdings fließende Übergänge. Die folgenden Beispiele haben überwiegend den Charakter von Verfahrensregeln:

- Wann genau, mit welchem Signal, beginnt der Unterricht?
- Was ist zu tun, wenn die Lehrkraft verspätet kommt?
- Zu welchen Zwecken darf man von seinem Platz aufstehen?
- Darf man zur Sache nur sprechen, wenn man aufgerufen wurde, oder auch spontan, wenn sich sonst niemand meldet?
- Welche Folgen hat die Nichterledigung von Aufgaben?
- Was ist zu tun, wenn man mit der Stillarbeit fertig ist?
- Wann und wie sollte man Unzufriedenheit mit dem oder Vorschläge zum Unterricht mitteilen?
- Ist leises (nicht störendes) Schwatzen erlaubt?

Manche Verfahrensregeln müssen nicht nur bekannt gemacht, sondern auch mehr oder minder gut *geübt* werden. So wie »Prozeduren«, die direkt zu den Lernzielen gehören (z. B. Handhabung von Mikroskop oder Malsachen), geübt werden müssen, gilt das auch für soziale und kommunikative Fertigkeiten in der Partner- oder Gruppenarbeit oder für die rasche Ausführung organisatorischer Abläufe, z. B. beim Bilden eines Stuhlkreises, beim Verteilen oder Einsammeln von Material etc. In manchen Fächern muss gar das Aufräumen und Saubermachen gelernt werden. Solche Dinge sollten zu festen *Routinen* werden, damit sie wenig Zeit verbrauchen und wenig Unruhe erzeugen.

Ein Problem bei der Etablierung von Regeln ist häufig, dass verschiedene Lehrkräfte verschiedene Erwartungen haben. Bei Frau X ist das Sprechen mit Nachbarn überhaupt nicht erlaubt,

während man bei Herrn Y flüstern darf. Damit die Regeln nicht so willkürlich erscheinen, wäre es wünschenswert, dass sich alle Lehrkräfte einer Schule oder wenigstens die Lehrkräfte derselben Klasse auf gemeinsame Regeln einigen. Wenn dies nicht zu erreichen ist, kann man dennoch nicht auf Regeln verzichten. Die Schüler/innen lernen dann notgedrungen, sich bei Lehrerin X anders zu verhalten als bei Lehrer Y. Jeder weiß dies aus der eigenen Schulzeit.

McPhillimy (1996, S. 41) empfiehlt, bei der Einführung von Regeln drei (Meta-)Regeln zu beachten:

- ▶ so wenig wie möglich,
- ▶ so einsichtig wie möglich,
- ▶ so positiv wie möglich.

Erstens sollte die Zahl der Regeln gut überschaubar sein, damit sie leicht zu behalten sind. Auch kann man seltener gegen eine Regel verstoßen, so McPhillimy, wenn es nur wenige Regeln gibt, und er hat dabei wohl im Auge, dass es nicht zu viele Anlässe für Ermahnungen und Disziplinierungen geben darf.

Zweitens sollten die Regeln leicht einzusehen sein, damit die Schüler/innen sie als notwendig akzeptieren und deshalb auch im Falle eines Verstoßes eventuelle Ermahnungen der Lehrkraft als fair empfinden.

Drittens sollten die Regeln positiv formuliert sein, das heißt: Es sollten eher Gebote als Verbote ausgesprochen werden. Zumindest sollte nicht nur gesagt werden, wie man sich nicht verhalten soll, sondern *auch*, wie man sich *stattdessen* verhalten sollte. Beispiele:

- »Erst überlegen und dann melden«, statt: »Nicht raten!«
- »Nur leise flüstern!«, statt: »Die anderen nicht stören.«
- »Macht selber Vorschläge!«, statt: »Nicht rummäkeln!«

Damit sollen sich in den Köpfen der Schüler/innen Schemata des eigenen Handelns statt des bloßen Hemmens ausbilden. Über-

dies klingen positive Aufforderungen weniger bedrohlich als Verbote und sind somit atmosphärisch günstiger.

Des Weiteren sollten Regeln nicht einfach nur verkündet werden, sondern die Schüler/innen sollten bei ihrer Einführung auch auf die eine oder andere Weise *beteiligt* werden (Wahl, Weinert & Huber 1984, McPhillimy 1996). Das Minimum ist, dass mit den Schüler/innen über den Sinn vorgegebener Regeln *diskutiert* wird. Eine intensivere Mitwirkung ist zu erreichen, indem man die Schüler/innen *mit einem Problem konfrontiert*, für das man Lösungen braucht (vgl. McPhillimy):

- »Wie können wir dafür sorgen, dass alle eine Chance haben, zu Wort zu kommen?«
- »Wie erreichen wir, dass niemand verletzt wird?«

Solche Mitwirkung bei der Regeleinführung dient nicht allein der Prävention von Problemen; sie spielt ebenso bei der kooperativen Intervention zur Lösung bestehender Konflikte eine wichtige Rolle (s. hierzu Kapitel 4).

Wann sollten Regeln eingeführt werden? Untersuchungen legen nahe, dass die ersten Tage und Wochen eines Schuljahres für den weiteren Verlauf sehr wichtig sind. Eine Studie von Emmer, Evertson & Anderson (1980, zit. nach Good & Brophy 1997) in 28 Klassen des dritten Schuljahres erbrachte folgende Befunde: Lehrkräfte, deren Unterricht reibungslos und wie von selbst ablief, hatten bei genauem Hinsehen frühzeitig die Grundlagen dafür geschaffen und wichtige Dinge genau bedacht. Sie hatten zentrale Verhaltensregeln beschrieben sowie Abläufe und Handhabungen vorgemacht. Auch die Konsequenzen für positives und negatives Verhalten waren klargemacht worden. Typisch wiederum: Diese Lehrkräfte konzentrierten sich auf die eigentlichen Lernaktivitäten und nicht so sehr darauf, dass die Schüler still waren! Das heißt, sie erläuterten die Aufgaben präzise, verlangten Nachbesserungen, wenn nötig, gaben prompte Rückmeldungen und praktizierten überhaupt viele aktivierende Unterrichtsstrate-

gien. Demgegenüber spielten persönliche Kritik und Strafandrohung keine große Rolle. Im Prinzip ähnliche Ergebnisse wurden für die Sekundarstufe gefunden.

»Frühzeitig« heißt nicht »alles auf einmal«. Was für den Lernstoff gilt, gilt auch hier. Zu viel auf einmal ist eine Überforderung. Deshalb werden am besten einige Regeln sehr früh und andere nach und nach eingeführt. Hierfür gibt es natürliche Anlässe. Im Grunde hört die Einführung von Regeln nie ganz auf (auch für Erwachsene nicht, z. B. im Betrieb oder in Zweierbeziehungen). Und es gibt sicher nicht nur Anlässe, Regeln einzuführen, sondern auch, sie von Zeit zu Zeit neu zu diskutieren, zu revidieren und manchmal auch abzuschaffen.

Eigene Regeln wirklich ernst nehmen

Es gibt zahllose Regeln in vielen Lebensbereichen, die zwar bekannt sind, aber nicht eingehalten werden – und zwar häufig völlig folgenlos. Man denke nur an den Straßenverkehr mit den Tempoüberschreitungen, falschem Parken usw. Ähnliche Probleme kann es auch in Schulklassen geben. Es ist zwar nicht möglich, zu verhindern, dass Schüler/innen gegen Regeln verstoßen. Aber fatal ist es, wenn Lehrer/innen durch ihr eigenes Handeln zeigen, dass sie die eingeführten Regeln nicht so ernst nehmen, wie sie klingen.

Genau dies geschieht beispielsweise, wenn die Lehrkraft von den Schülern Pünktlichkeit verlangt, aber selber oftmals unpünktlich ist, oder wenn zugerufene Antworten entgegen der Melderegeln doch aufgegriffen werden, weil es inhaltlich gute Beiträge sind, oder wenn mit der verlangten »Ruhe« anscheinend doch nicht wirklich Ruhe gemeint ist.

So sehen Wahl, Weinert und Huber (1984) einen wichtigen Grund für permanente Unruhe in der Schulklasse darin, dass sich die betreffenden Lehrkräfte mit halben Erfolgen zufriedengeben

und den Unterricht schon fortsetzen, sobald die Unruhe zwar zurückgegangen, aber noch nicht beendet ist. Aufgrund von Beobachtungen in zahlreichen Klassen berichten sie (S. 409): »Die Lehrer schafften es zwar immer wieder, sich gegenüber besonders auffälligen Unruheherden durchzusetzen und auch extreme Geräuschpegel deutlich zu verringern. Kaum einer machte sich aber die Mühe, darauf zu achten, ob sämtliche Schüler der Klasse wirklich das erwünschte Verhalten zeigten. Vielmehr wurde häufig versucht, mit etwas erhobener Stimme die verbleibende Unruhe zu übertönen.«

Wer zu dieser »Übertönungsstrategie« neigt, hat also möglicherweise die eigenen Regeln gegen Unruhe faktisch in Frage gestellt (vielleicht aus Resignation). Nach Wahl, Weinert und Huber ist es problematisch, wenn »ein gewisser Unruhepegel zugelassen« wird und sich die Eingriffe auf solche Schüler beschränken, die sich »aus dieser allgemeinen Unruhe noch herausheben«.

Es kann natürlich nicht darum gehen, auch unsinnige Regeln um jeden Preis durchzusetzen. Wenn die praktischen Erfahrungen nahelegen, dass eine Regel nicht zweckmäßig ist, muss sie neu formuliert oder es müssen explizit die Ausnahmen benannt werden. Aber *wenn* man sie für sinnvoll hält – und die »Ruhe-Regel« ist sicher sinnvoll –, dann muss ihre Einhaltung auch konsequent überwacht werden. Dass mit »Konsequenz« nicht Drohungen und Strafen gemeint sind, sondern ganz andere Verhaltensweisen, wurde bereits berichtet und wird im Abschnitt über Präsenz- und Stoppsignale (s.S. 69) vertieft werden.

Gute Organisation

Während Regeln den künftigen Unterricht beeinflussen, indem sie die Erwartungen an das Schülerverhalten klarstellen, sind andere vorausschauende Maßnahmen der Störungsprävention eher organisatorischer Art. Hierzu gehört die Sicherstellung gu-

ter äußerer Bedingungen, insbesondere durch die *Gestaltung des Klassenraumes*. Es ist wichtig, dass alle Bereiche für die Lehrkraft gut überschaubar sind, dass sie sich zwischen den Tischen problemlos bewegen und alle Schüler leicht erreichen kann, dass alle benötigten Geräte funktionieren, dass alle benötigten Materialien zur Verfügung stehen und anderes mehr. Solche Äußerlichkeiten können wichtig werden für die mobile Präsenz der Lehrkraft, für einen zügigen Unterrichtsablauf und für die Aktivierung der Mitarbeit aller Schüler/innen.

Neben der räumlichen und materiellen Gestaltung des Klassenraums ist auch an die *Planung methodischer und organisatorischer Abläufe* zu denken. Hierzu einige Beispiele: Wie werden reibungslose Übergänge zwischen Unterrichtsgespräch, Gruppenarbeit und Stillarbeit gesichert? Welche Aufgaben sind bereitzuhalten, um Lernende mit unterschiedlichem Leistungsstand gleichermaßen gut zu beschäftigen? Wie können kleine Leistungskontrollen eingebaut werden? Wie lassen sich Erfordernisse, die nicht zu den Unterrichtsinhalten gehören (Einsammeln von Geld usw.), so in die Unterrichtsstunde einbauen, dass möglichst wenige Unterbrechungen entstehen?

Es ist für die meisten Lehrkräfte wohl selbstverständlich, dass sie sich in ihrer Unterrichtsvorbereitung nicht nur über Lernziele und Lerninhalte Gedanken machen, sondern auch über organisatorische Vorbereitungen wie die eben erwähnten. Nicht so selbstverständlich (s. Umfrage S. 27) ist anscheinend die Erkenntnis, dass eine gute Organisation nicht nur für den eigentlichen Unterricht, sondern eben auch für die Störungsprävention von Bedeutung ist und diese daher in gewissem Grade schon mit der Unterrichtsvorbereitung angebahnt wird.

Die folgenden Kapitelabschnitte werden an einigen Stellen erneut deutlich machen, wie die (interaktive) Störungsprävention durch breite Aktivierung und durch Unterrichtsfluss teilweise von der (prä-interaktiven) Vorbereitung abhängt.

ZUSAMMENFASSUNG: REGELN UND ORGANISATION

- ▶ Elementare Regeln frühzeitig einführen, andere später nach Bedarf; eventuell Regeln für bestimmte Probleme vorschlagen lassen.
- ▶ Verfahrensregeln für wiederkehrende Anforderungen als Routinehandlungen einüben.
- ▶ Anreize für die Einhaltung und Sanktionen für Verstöße klarstellen.
- ▶ Sich mit anderen Lehrkräften auf einheitliche Verhaltensregeln und Routinen verständigen.
- ▶ Eingeführte Regeln wirklich ernst nehmen; nicht selber gegen Regeln verstoßen.
- ▶ Klassenraum, Geräte, Materialien usw. für reibungslosen Ablauf vorbereiten; bei der Unterrichtsvorbereitung glatte organisatorische Übergänge einplanen.

2.4 Prävention durch breite Aktivierung

Disziplinprobleme durch einen »guten«, vielleicht gar einen »mitreißenden« Unterricht zu vermeiden ist zweifellos der eleganteste Weg. Denn das Unterrichten ist nun mal das eigentliche pädagogische Geschäft, und der Ansatzpunkt »Prävention durch breite Aktivierung« hat von allen vier Strategietypen am engsten mit der *Unterrichtsführung* zu tun, während insbesondere »Regeln« sowie »Präsenzsignale« eher zur *Klassenführung* jenseits des eigentlichen Unterrichtens gehören.

Statt von breiter Aktivierung könnte man in gewissem Grade auch von »motivierendem« Unterricht sprechen. Die Formulierung »aktivierend« drückt aber präziser aus, worauf es ankommt: auf die Induzierung von Lernaktivitäten. Konkret: Die Schüler/innen denken über eine Frage nach, sie schreiben etwas auf, sie versuchen einen Text zu verstehen, sie tragen einen Gedanken vor, sie hören der Lehrkraft oder den Mitschülern zu usw. All dies sollen sie auch dann tun, wenn man bei ihnen weder Interesse

Da eine Diagnose mittels mündlicher oder schriftlicher Befragung eine Mitwirkung der Schüler/innen einschließt, handelt es sich nicht mehr um ein rein lehrerzentriertes Vorgehen, sondern um einen Weg, der unter der Bezeichnung »kooperative Strategien« noch ausführlicher erörtert wird. Beispiele für Fragebögen zu bestimmten Klassenproblemen sind aus diesem Grunde in Kapitel 4 zu finden (S. 136, S. 146).

3.3 Maßnahmen gegenüber der Klasse

Veränderungsversuche, die über die akute Konfrontation hinausreichen und die künftige Arbeit langfristig verbessern sollen, laufen gewöhnlich auf die Einführung neuer Regeln und Verfahrensweisen hinaus. Damit sie angenommen werden, sind häufig Anreize notwendig.

Regeln klarstellen

Es ist keineswegs selbstverständlich, dass die Schüler/innen immer wissen, was von ihnen erwartet wird. Was ist unerlaubtes Schwatzen? Darf man den Tischnachbarn etwas zuflüstern, wenn es zum Unterricht gehört (z. B. helfen, die richtige Buchseite zu finden)? Ist jeder Mucks verboten, oder kommt es nur darauf an, dass man andere nicht stört?

Manche Lehrer/innen haben ihre Erwartungen nie richtig klargestellt. Andere schaffen durch ihr wechselhaftes Verhalten Unsicherheit darüber, was denn nun gelten soll: Mal lachen sie mit über einen witzigen Zwischenruf, mal schimpfen sie darüber. Oder es gibt Diskrepanzen zwischen den offiziellen Regeln und der tatsächlichen Handhabung; so etwa, wenn Schwatzen eigentlich verboten ist, aber die Lehrkraft tatsächlich im Unterricht fortfährt, sobald die Klasse *halbwegs* leise geworden ist.

Solche Handhabungen lehren faktisch, dass die Regeln doch nicht ganz so ernst zu nehmen sind (vgl. S. 48).

Vielleicht muss sich die Lehrkraft zunächst einmal selbst über ihre Erwartungen klar werden. Gewöhnlich weiß man, was einen stört und was man *nicht* will. Aber daraus ergibt sich nicht immer von selbst, was man stattdessen will. Es wäre also wichtig, die Erwartungen in konkreten, positiv formulierten Regeln auszudrücken. Beispiele:

- »Kurzes, leises Flüstern zum Nachbarn ist erlaubt, aber anderes Schwatzen nicht.«
- »Ab jetzt gilt: Erst melden, dann reden. Eine Antwort, die in den Raum gebrüllt wird, zählt nicht; ich übergehe sie einfach, als wäre sie nicht gesagt.«

Manchmal mag es ausreichen, »vergessene« Regeln einfach noch einmal klarzustellen oder für ein bestimmtes Problem eine neue Regel zu verkünden. In anderen Fällen kann es sinnvoll sein, wichtige Regeln im Klassenzimmer gut lesbar aufzuhängen oder in kritischen Momenten daran zu erinnern, etwa so: »Aufgepasst! Denkt jetzt an unsere neue Regel, dass ...« – und dies mit auffälliger Geste.

Überdies braucht es oft eine Weile, bis sich die Schüler/innen an eine konsequente Umsetzung gewöhnen, und auch die Lehrkraft selbst braucht dafür vielleicht Zeit und eine ordentliche Portion Selbstdisziplin. War es beispielsweise für Lehrerin X und ihre Schüler/innen bislang »ganz normal«, dass Anweisungen zweimal oder dreimal wiederholt werden mussten, bis sie befolgt wurden, soll von nun an eine Anweisung wirklich eine Anweisung sein und nicht eine Vorankündigung. Das heißt, die Lehrkraft muss der Versuchung widerstehen, ihre Aufforderung so lange zu wiederholen, bis alle sie befolgt haben. Stattdessen spricht sie sie einmal klar und deutlich aus, eventuell mit einem zusätzlichen Signal und in der Umstellungsphase mit positiven Anreizen für eine schnelle Befolgung.

Anreize für die Klasse

Dass es nicht ausreicht, eine Verhaltens- oder Verfahrensregel einzuführen und zu begründen, ist sicher keine Seltenheit, und *Anreize* sind dann oft das entscheidende Element, um reale Veränderungen zu erreichen. Daher sind sie fast regelmäßig in Konzepten zur Verhaltensbeeinflussung in der Schule zu finden (z. B. Gage & Berliner 1996, Tücke 2005).

Manchen Lehrkräften widerstrebt es, ein Verhalten zu belohnen, das sie eigentlich für selbstverständlich halten. Doch wer sich dagegen sträubt, muss sich fragen lassen: Was ist die Alternative? In der Praxis sind es gewöhnlich endlose Ermahnungen, Drohungen und Bestrafungen. Da sind Anreize und Belohnungen nicht nur der wirksamere, sondern auch der ökonomischere und verträglichere Weg.

Um ihn zu beschreiten, muss man das Augenmerk vom störenden auf das *erwünschte* Verhalten verlagern. Und das ist gar nicht so einfach, denn negatives Verhalten erzwingt die Aufmerksamkeit, weil es so nervt, während positives Verhalten oft recht unauffällig ist.

Welche Anreize kann man setzen? Das hängt natürlich entscheidend von der Altersstufe, aber auch von Besonderheiten der Klasse ab. Man kann am wirksamsten mit Anreizen arbeiten, wenn man aus Erfahrung weiß, was die Schüler/innen lockt. Weiß man es nicht, kann man sie auch fragen: Was soll die Belohnung sein, wenn wir das schaffen? (Dies wäre schon ein Stück »kooperativer« Intervention.) Davon abgesehen gibt es aber einige Anreize, die sich in vielen Klassen einsetzen lassen:

- ▶ Spielzeit am Ende der Stunde oder des Tages.
- ▶ Beginn der Hausaufgaben bereits in der Schule, wenn der Unterricht problemlos verlief.
- ▶ Entlastung von Hausaufgaben.
- ▶ Sternchen und andere Formen von Gutpunkten (bei jüngeren Kindern). Solche Punkte kann man auch für einzelne Grup-

pen, z. B. Tischgruppen, vergeben, was dazu führt, dass sich die Schüler/innen gegenseitig ermahnen, um die Punkte nicht zu gefährden.

- Manchmal reicht es schon, die Reihenfolge von Unterrichtsphasen zu vertauschen. Sind z. B. Rollenspiele beliebt, aber grammatische Übungen unbeliebt, wäre es zweckmäßig, zunächst die Grammatik durchzunehmen und Rollenspiele nur zu beginnen, wenn die Grammatik ohne Störungen erledigt wurde. Eine beliebte Aktivität wird also zur Belohnung für eine unbeliebte gemacht.

Zusätzlich zu solchen Anreizen für die Klasse braucht man manchmal noch Anreize für einzelne schwierige Kinder, die, anders als der Rest der Klasse, die Regeln weiterhin missachten (hierzu s. Kapitel 3.4, S. 111).

Das Arbeiten mit Anreizen enthält übrigens zugleich eine sehr wirksame und wenig aggressive Möglichkeit der Bestrafung: Sie besteht einfach im Verlust von Belohnungen.

Eigentlich sind all dies altbekannte Methoden. In der Praxis »vergessen« aber viele Lehrer/innen das Prinzip der positiven Anreize. Negatives Verhalten ruft eben leider reziprok fast automatisch negative Reaktionen hervor. Man muss wohl als pädagogischer Profi statt als »Mensch« reagieren, um auf der »positiven Schiene« zu arbeiten.

Manche Lehrkräfte befürchten, die Schüler/innen könnten ohne Ende Belohnungen erwarten, wenn man damit erst einmal anfängt. In der Praxis ist das Arbeiten mit äußeren Anreizen jedoch *als Übergangshilfe* zu verstehen, bis sich eine neue Interaktion eingespielt hat und präventive Strategien zur Geltung kommen können.

Bewährte Techniken ermöglichen, die Belohnung allmählich wieder »auszublenden«. Zum einen kann man die Belohnung durch zeitlichen Aufschub nach und nach vom positiven Verhalten »abkoppeln«. Das heißt: Anfangs kommt sie relativ schnell;

z. B. werden für die Zielerreichung schon am Ende der Stunde 5 Minuten Spielzeit gewährt. Dann erteilt man kumulierte Belohnungen, etwa 15 Minuten Spielzeit am Ende des Tages, danach eine Spielstunde am Ende der Woche, schließlich ein Sommerfest nach zwei Monaten.

Eine zweite Möglichkeit ist es, von anfangs regelmäßiger schrittweise zu gelegentlicher Belohnung überzugehen. Das heißt in diesem Fall: Nur hin und wieder gibt es Spielminuten am Ende der Stunde, aber wann, das ist nicht vorhersehbar, sondern ein Stück Überraschung.

Drittens kann sich auch die Art der Belohnung verändern: Statt äußerer Anreize können Lob, Anerkennung und freundliches Nicken immer mehr die Hauptrolle spielen. Und gewöhnlich ist ohnehin das Erreichen der eigentlichen Ziele, nämlich das bessere Klassenklima und die verbesserte Lernsituation, ebenfalls eine »Belohnung« für die Schüler/innen.

Fallbeispiele zu Unruhe

In dem folgenden authentischen Fallbeispiel mit dem Titel *Ten green bottles* (McPhillimy 1996, S.103) werden beide zuvor genannten Prinzipien umgesetzt: die Klarstellung von Verhaltensregeln und die Motivierung durch Anreize.

Eine Studentin unterrichtete für einige Wochen in einer Klasse mit etwa 12 Jahre alten Schüler/innen und klagte über große Unruhe und lautes Verhalten. Zwei Probleme störten sie besonders: die Gewohnheit, Antworten rauszuschreien, statt sich zu melden, und die Gewohnheit, ohne Erlaubnis und ohne besonderen Grund vom Platz aufzustehen.

Im ersten Schritt machte die Praktikantin der Klasse klar, welches Verhalten sie erwartete. Sie führte zwei Regeln ein: eine Melderegeln und eine Sitzplatzregeln. Damit erzielte sie schon eine gewisse Wirkung, aber

sie musste noch oft wegen Regelverstößen ermahnen. Überdies nahmen ihr einige Schüler die Ermahnungen übel, worüber sie sich selbst wiederum ärgerte. Da sie die Beziehung zur Klasse nicht gefährden wollte, suchte sie nach einer weniger aversiven Strategie.

Sie entschied sich für eine Belohnungs-Bestrafungs-Kombination, wobei die »Bestrafung« lediglich im Verlust der Belohnung bestand – im Kern war es also eine echte Anreizstrategie. Dabei nutzte sie die Beobachtung, dass die Schüler/innen sehr gerne »Jungen-gegen-Mädchen-Quiz« spielten. So versprach sie einige Minuten Quizzeit für das Ende jeder Unterrichtsstunde. (Sie stellte dazu relativ leichte Fragen aus einem Quizbuch für Kinder; es antwortete, wer sich zuerst gemeldet hatte.) Entscheidend war nun, dass die Schüler/innen sich die Zeit für das Quiz verdienen mussten. Die Studentin malte dazu »zehn grüne Flaschen« an die Tafel, die zusammen fünf Minuten Quizzeit symbolisierten. Wenn nun jemand gegen die Melde- oder Sitzplatzregel verstieß, wurde eine Flasche durchgestrichen – eine halbe Minute Verlust. Da die Klasse recht begeistert auf die Idee reagierte, wurde es so durchgeführt. Mit der Wirkung war die Studentin sehr zufrieden. Die Verstöße gegen die zwei Regeln reduzierten sich so sehr, dass gewöhnlich drei bis vier Minuten das Quiz gespielt werden konnte. Auch andere Störungen gingen zurück. Die Schüler/innen ermahnten sich gegenseitig. Der vielleicht wichtigste Effekt aber war die deutliche Verbesserung des Klassenklimas. Die für beide Seiten ärgerlichen Ermahnungen und Tadel entfielen weitgehend. Stattdessen wurde die Stimmung von dem gemeinsamen positiven Bemühen bestimmt. Die Studentin trug dazu bei, indem sie ihre Freude über jedes Quiz und ihre Enttäuschung über jede »verlorene Flasche« zeigte (»oh, dear«). Nicht zuletzt gewann sie den Eindruck, dass sie in der Klasse gern gesehen wurde.

Ein zweites Beispiel, betitelt *A fresh start* (McPhillimy, S. 106), illustriert nicht nur ein geschicktes Anreizsystem, sondern macht zugleich deutlich, welche Empfindungen und Überlegungen, auch welche inneren Widerstände, bei der Lehrerin eine Rolle spielten, ehe sie eine Methode fand:

MASSNAHMEN GEGENÜBER DER KLASSE

Eine Lehrerin kam in eine neue Schule, wo sie eine Klasse mit 10- und 11-jährigen Schüler/innen unterrichten sollte. Hier stand sie plötzlich vor Problemen, die sie aus ihrem Unterricht an der früheren Schule überhaupt nicht kannte: Die Klasse wurde nie richtig ruhig, die Schüler/innen redeten dazwischen, während sie zur Klasse sprach, sie liefen ohne triftigen Grund im Klassenraum herum, störten andere bei der Arbeit, zankten sich um Stifte und Radiergummis usw.

Sie probierte es zunächst mit Ermahnungen, mit Gesprächen, mit kleinen Bestrafungen, aber damit hatte sie wenig Erfolg, und sie war unglücklich über ihre »Polizistenrolle«. Sie versuchte dann, die Aufmerksamkeit auf positives Verhalten zu richten und es zu loben, hatte dazu aber bei der Mehrheit der Schüler/innen ihrer Meinung nach wenig Gelegenheiten, sodass sich die Klassensituation auch durch diesen Versuch nicht wesentlich verbesserte.

Von großer Bedeutung war nun, dass die Lehrerin das Verhalten der Schüler/innen zunächst als gegen sich gerichtet ansah. Sie glaubte, dass die Schüler/innen sie nicht mochten und sie absichtlich ärgerten. Erst als sie sich von dieser Sichtweise löste und zu der Erkenntnis kam, dass die Schüler/innen sich vielleicht einfach so verhielten, wie sie es in dieser Schule gewohnt waren, fühlte sie sich bereit, einen regelrechten Neubeginn zu versuchen und ein Umlernen in Gang zu setzen.

Sie erklärte der Klasse, was sie sich ausgedacht hatte. Zuerst bildete sie eine neue Sitzordnung in sechs Gruppen von je fünf Schüler/innen und berücksichtigte dabei Sympathiebeziehungen (hierzu durften alle in geheimer Wahl zwei Namen aufschreiben). Jede Gruppe sollte sich einen Gruppennamen geben und eine Papptafel an die Wand hängen, um dort Sterne einzutragen zu können. Sie erklärte, sie würde versuchen, Fehlverhalten zu ignorieren, und stattdessen für gutes Verhalten Sterne vergeben, und zwar nach folgendem Verfahren: Einzelne konnten für ihre Gruppe immer einen Stern erlangen und die ganze Gruppe immer zwei. Für fünf Sterne gab es einen goldenen Stern und für drei goldene eine besondere Belohnung, nämlich – auf Wunsch der Klasse – Zeit für ein Brettspiel. Immer, wenn sie Sterne vergab, begründete sie das mit lobenden Worten (»John hat ein Buch geholt, ohne andere zu stören«, »Die Monster haben ihre Mathekorrekturen pünkt-

lich abgegeben«). In manchen Fällen zog sie der Gruppe, anders als ursprünglich geplant, für schwerwiegendes Fehlverhalten Punkte ab. Die Methode hatte großen Erfolg. Das Verhalten der Schüler/innen besserte sich – und vor allem: Das Klassenklima besserte sich, und die Lehrerin kam endlich aus ihrer Rolle als ständige Ermahnerin und Nörglerin heraus. Sie führte den Erfolg in erster Linie auf die Gruppenprozesse zurück, nämlich auf interne Anerkennung für alle, die der Gruppe Punkte verschafften, und Tadel für die, die Punkte verdarben. Wichtig erschien ihr weiterhin, dass auch Gruppen, die gegenüber anderen im Rückstand lagen, immer noch eine Chance auf ein nächstes Spiel hatten.

Anzumerken ist, dass auch diese Lehrerin zunächst so dachte, wie viele Menschen denken: dass nämlich vernünftiges Verhalten eine Selbstverständlichkeit sein müsse und nicht extra gewürdigt werden dürfe.

**ZUSAMMENFASSUNG:
MASSNAHMEN GEGENÜBER DER KLASSE**

- ▶ Regeln auffrischen oder in auffälliger Form neu einführen; sich selber daran halten.
- ▶ Als Übergangshilfe das erwünschte Verhalten durch Anreize bzw. Belohnungen fördern (bestrafen durch Verlust von Belohnungen).
- ▶ Anfangs schnell und regelmäßig belohnen, dann nach und nach verzögert und unregelmäßig belohnen sowie Art der Anreize wechseln.

3.4 Maßnahmen gegenüber Einzelnen

Da Schüler/innen sehr unterschiedlich sind und nicht alle in gleicher Weise auf Interventionen gegenüber der ganzen Klasse reagieren, sind manchmal spezielle Maßnahmen gegenüber Einzelnen nötig. Auch hier gilt, dass Drohungen und Bestrafungen

nur eine geringe Rolle spielen sollten. Manchmal können sie zwar bestimmte Verhaltensweisen unterdrücken, aber sie sind wenig geeignet, das *erwünschte* Verhalten aufzubauen. Zudem beschädigen sie die Lehrer-Schüler-Beziehung. Wichtiger sind daher positive Anreize und gut geführte Einzelgespräche.

Eher Anreize als Strafen

Wenn Lehrer/innen über verhaltensauffällige, »schwierige« Kinder berichten, fügen sie meist hinzu, sie hätten »schon alles versucht«, um damit fertig zu werden: Ermahnungen, Strafarbeiten, Vor-die-Tür-Stellen, Umsetzen, Briefe an die Eltern usw. Dann frage ich gerne zurück: »Haben Sie es denn schon mit der schärfsten Waffe probiert – mit Anreizen für gutes Verhalten?« Gewöhnlich stellt sich heraus: Nein, das wurde noch nicht probiert. Aber es ist nun mal so: Positives Verhalten muss sich lohnen!

In vielen Fällen läuft es genau umgekehrt: Negatives Verhalten wird durch Aufmerksamkeit belohnt. Wenn z. B. vorlautes Rufen oder die Nichtbefolgung einer Anweisung getadelt wird, dann soll dadurch das Verhalten eigentlich eingedämmt werden. Tatsächlich aber ist es für manche Kinder (nicht für ängstliche) eine positive Bekräftigung. Denn der Tadel bedeutet zumindest Beachtung, und darauf kommt es manchen Kindern an. Im Falle der Nichtbefolgung von Aufforderungen gibt es sogar zwei, drei »persönliche Einladungen«. Daher sollte das *unerwünschte* Verhalten konsequent ins Leere laufen, selbst wenn das bedeutet, dass ein Kind vorübergehend nicht mitarbeitet. Wichtig ist aber, dass gleichzeitig das *erwünschte* Verhalten positiv beachtet wird.

Erwünschtes Verhalten ist nicht nur unauffälliger als »nerviges«, es scheint bei schwierigen Kindern auch kaum vorzukommen! Tatsächlich ist dies aber eine Täuschung, denn niemand verhält sich unentwegt störend und antisozial. Es gibt immer auch ruhige, friedliche und konstruktive Minuten. Diese kleinen

Ansätze gilt es wahrzunehmen und zu bekräftigen. Mit anderen Worten: Man muss die Kinder bei gutem Verhalten erwischen!

Das Kind, das immer »Extraeinladungen« erwartet, lässt sich möglicherweise durch Anreize bzw. Bekräftigungen dazu bewegen, im Gleichschritt mit der übrigen Klasse eine Aufforderung einigermaßen zügig zu befolgen. Oder ein anderes Kind, das sich gerne laut in den Vordergrund drängt, zwingt sich zu mehr Zurückhaltung, um die Belohnung nicht zu verlieren. Unterstützt werden kann der Umlernprozess durch einen *Selbstkontrollbogen*, in dem das Kind registriert, wenn es sich »falsch« und wenn es sich »richtig« verhalten hat (s. das Beispiel auf S. 142)

Es ist wichtig, realistisch vorzugehen und nicht von heute auf morgen eine totale Verhaltensänderung zu erwarten, sondern bereits Fortschritte in definiertem Umfang zu belohnen (z. B. eine Verminderung der Verstöße um 20 Prozent). Nach Erreichen des Zwischenziels werden weitergehende Fortschritte belohnt.

Auf welche Weise kann man belohnen? Dass schon die bloße Beachtung, die Aufmerksamkeitszuwendung, belohnend wirken kann, habe ich zuvor erläutert. Noch deutlicher gilt dies für eine freundliche Zuwendung durch Nicken, Lächeln oder ein kurzes Lob.

Darüber hinaus gibt es die bereits erwähnten symbolischen Belohnungen durch Gutpunkte, Sternchen usw., die individuell vergeben werden und ab einer gewissen Anzahl Vorteile verschaffen, die dann der eigentliche Anreiz sind. Beispielsweise braucht ein Kind einmal keine Hausaufgaben zu machen, nachdem es sie zehnmal nacheinander erledigt hat. Gelegentlich können es auch kleine materielle Belohnungen sein wie z. B. Aufkleber, Stifte oder Taschenbücher (vgl. Evertson, Emmer & Worsham 2000). Denkbar sind zuweilen auch feierliche Belobigungen oder spezielle Würdigungen in Form von Urkunden.

Ein typischer Einwand gegen Anreize für Schüler/innen, die Probleme bereiten, lautet, dies sei ungerecht gegenüber jenen, die sich immer brav und diszipliniert verhalten. In der Tat muss vermieden werden, dass von der Anreizmethode nur bestimmte

Teile der Klasse profitieren können – etwa nur die Leistungsbesten oder nur die Problemkinder. Als Lösung bieten sich hier vor allem zwei Wege an: (1) Belohnungen für alle Schüler/innen, (2) das Belohnen über die Eltern.

Zu (1): Der erste Weg besteht darin, das Arbeiten mit Anreizen zu einem *generellen Prinzip* zu machen, von dem *alle* Schüler/innen der Klasse profitieren können, aber jeweils auf unterschiedliche Weise (Evertson et al. 2000). Das heißt: Alle haben eine Chance auf eine Würdigung oder Belohnung: beispielsweise für eine besondere Leistung *oder* für eine besondere Anstrengung *oder* für einen Dienst an der Klasse *oder* für faires Verhalten – *oder* eben auch für eine Verbesserung im Betragen. Dass Menschen verschieden sind und dass für Lukas eine echte Leistung sein kann, was für Anne selbstverständlich ist, das können auch Kinder verstehen.

Im Übrigen lassen sich Anreize bzw. positive Bekräftigungen manchmal so gestalten, dass sie kaum als solche auffallen (!), zumindest kaum von anderen als ungerechte Bevorzugung empfunden werden. Das folgende Beispiel stammt aus einem Schulpraktikum, an dem ich als Betreuer beteiligt war. Aus einer kooperativen Intervention mit der ganzen Klasse (s. hierzu Kapitel 4) scherte ein einzelner Schüler aus, sodass auch eine individuelle Maßnahme nötig war.

Der Unterricht in der 6. Klasse verlief regelmäßig sehr chaotisch: Brüllen, Rumlaufen, Kartenspielen usw. waren an der Tagesordnung – und zwar nicht nur, wenn die Studenten unterrichteten, sondern auch bei der Klassenlehrerin. Das Problem konnte durch Klassengespräche und konkrete Vereinbarungen erheblich entschärft werden, wobei auf Wunsch der Mehrheit fünf Minuten freies Spiel am Schluss der Stunde die Belohnung für gutes Verhalten bildeten. Nun gab es aber einen Schüler, den der kollektive Anreiz nicht hinreichend mitzog, der vielmehr weiterhin mit seinen Tischnachbarn schwatzte. Statt ihn mit Strafandrohungen auf den neuen Kurs der Klasse zu drängen, versuchten jene Prakti-

DIREKTIVE (LEHRERZENTRIERTE) STRATEGIEN

kanten, die den Unterricht beobachteten, durch genaues Hinhören herauszufinden, **was** er schwatzte, und stellten fest, dass er meistens Witze erzählte. Diese Erkenntnis wurde nun positiv genutzt: Wenn er während des Unterrichts nicht geschwätzt hatte, durfte er sich am Schluss der Stunde auf das Lehrerpult setzen und der ganzen Klasse (!) einen Witz erzählen. Diese Bühne ließ er sich nicht entgehen und benahm sich von da an recht diszipliniert.

Im folgenden Beispiel wird zwar nicht direkt ein bestimmter Anreiz gesetzt, aber der Lehrer fördert das erwünschte Verhalten durch positive Reaktionen, und zwar in einer Situation, in der Bestrafungen und Drohungen geradezu »natürlich« erscheinen. Walter Edelmann (2000, S. 78) schildert die Geschichte wie folgt:

»Ich erinnere mich an den Fall eines 13-jährigen Schülers, der ein 6. Schuljahr besuchte. Im Durchschnitt blieb dieser Junge etwa jeden dritten Tag unentschuldig dem Unterricht fern. Das »normale« Verhalten der meisten Lehrer dürfte folgendes sein: Kommt der Schüler wieder einmal zum Unterricht, wird er getadelt, erhält einen Eintrag ins Klassenbuch und muss u.U. in einer zusätzlichen Unterrichtsstunde (»Nachsitzen«) einen Teil des versäumten Unterrichtsstoffes nacharbeiten. Dem operanten Verhalten »Schulbesuch« folgt also eine ganze Serie von aversiven Konsequenzen.

In dem geschilderten Fall verhielt sich der Lehrer völlig anders. Möglichst jede noch so kleine schulische Leistung (hat einen Teil der Hausarbeiten erledigt, meldet sich ab und zu usw.) wurde sofort positiv verstärkt. Nach wenigen Wochen war der Schulbesuch absolut regelmäßig und die Leistungen einigermaßen akzeptabel. Lediglich samstags fehlte der Schüler manchmal, da er dann im Haushalt der Eltern arbeiten musste.«

Wenn man die Geschichte so liest, erscheint es recht logisch, dass man den Schüler locken musste, statt ihn mit Drohungen wieder zu vertreiben. Dennoch: Die meisten Lehrer/innen hätten wohl anders reagiert.

Zu (2): Der zweite Weg, individuelle Belohnungen ohne Benachteiligung der restlichen Schüler/innen einzusetzen, verlagert sie vom Klassenraum ins Elternhaus – durch eine *Zusammenarbeit mit den Eltern*. Sofern sie kooperationsbereit sind (was leider für Eltern von Problemkindern nicht immer zutrifft), kann man mit ihnen und dem Kind eine Belohnungsstrategie verabreden. Schafft es das Kind, ein bestimmtes Problemverhalten zu reduzieren oder erwünschtes Verhalten (z. B. Unterrichtsbeiträge, Erledigung von Hausaufgaben) zu steigern, dann teilt die Lehrkraft dies den Eltern mit, und das Kind erhält dafür zu Hause eine Belohnung. Zu Hause, das ist der Vorteil, sind ganz andere und viel individuellere Anreize möglich als in der Schule, z. B. abends länger aufbleiben, mit den Eltern ein Spiel spielen, zusätzliche Fernsehzeit, eine Kinokarte usw. usw. Die gute Nachricht an die Eltern kann eventuell vom Kind selbst überbracht werden – nämlich indem es, nicht ohne Stolz, einen »goldenen Brief« überreicht, den die Lehrkraft geschrieben und in einen schönen Umschlag gesteckt hat (warum soll es nur »blaue Briefe« geben?).

Ein Beispiel: Das erwünschte Verhalten von Ralf wird etwa so konkretisiert: »Ich melde mich, wenn ich etwas sagen möchte.« Als Belohnung wird ausgesetzt: »Wenn du dich während einer Unterrichtsstunde an die Regel gehalten hast, bekommst du einen oder zwei Punkte. Wenn du 50 Punkte erreicht hast, geht dein Papa mit dir zu einem Heimspiel des 1. FC.« Nach jeder Unterrichtsstunde stempelt die Lehrkraft in ein besonderes Blatt: einen Smiley bei relativ gutem Verhalten, zwei Smileys bei sehr gutem Verhalten (angelehnt an Keller 2011, S. 60).

Ein zusätzlicher Vorteil der symbolischen Bekräftigungen ist es, dass man damit zugleich eine Möglichkeit der milden und gerecht erscheinenden Bestrafung in der Hand hat: nämlich durch Abzug von Bonuspunkten.

Ähnlich wie Lehrer/innen (s. S. 106) können Eltern relativ leicht aus dem Belohnungsverfahren wieder aussteigen, wenn sich das erwünschte Verhalten eingespielt hat: Die regelmäßigen

Belohnungen werden nach und nach »ausgeblendet« und sozusagen zu einer größeren Belohnung »gebündelt«, die zu einem relativ entfernten Zeitpunkt vergeben wird (z. B. zu einem Feiertag oder während der Sommerreise).

Die verbreitete Befürchtung, dass Kinder auf fortwährender Belohnung bestünden, ist aber nicht nur bei einer geschickten Ausblendung unbegründet. Häufig erlebt das Kind ohnehin schon seine eigenen Fortschritte als belohnend und ebenso auch das verbesserte Familienklima: Die Eltern sind freundlicher als früher, sie widmen ihm mehr Zeit, sie loben mehr, sie schimpfen weniger – was ebenso alles eintreten kann, wenn sich eine Familie erst einmal auf das Fördern von erwünschtem Verhalten eingelassen hat.

Für die Eltern kann die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft auch so etwas wie eine Erziehungsberatung sein. Viele Eltern von Problemkindern sind ratlos oder erziehen ausschließlich durch Bestrafungen für unerwünschtes Verhalten. Durch die Kooperation lernen sie einen anderen Weg kennen und verbessern damit vielleicht nebenbei das häusliche Klima.

Einzelgespräche: Wie führt man die?

Gespräche mit einzelnen Schüler/innen nach dem Unterricht sind eine weitere, durchaus geläufige Intervention. Wohl jede Lehrkraft praktiziert sie von Zeit zu Zeit. Die Frage ist nur: *Wie?* Wahl, Weinert und Huber (1984, S. 314) machen darauf aufmerksam, dass solche Gespräche häufig einen »eigenartigen Doppelcharakter« haben: Auf der einen Seite soll das Gespräch eine *Klärung* bringen; die Lehrkraft möchte Gründe für das Fehlverhalten erfahren. Dies zeigt sich in Fragen wie: »Was ist los mit dir?«, »Warum hast du...?«, »Kannst du mir erklären, wieso du...?«, usw. Auf der anderen Seite zeigt schon der Ton solcher Fragen, dass der Schüler sein Verhalten auf jeden Fall *ändern muss*. Ganz deutlich wird dies dann durch Ermahnungen, Aufforderungen oder Strafandrohungen.

Beides – die Klärung und die Verhaltensänderung – sind berechnete Anliegen. Aber sie sollten sich in der Gesprächsführung nicht miteinander vermischen. Eine Frage wie: »Was ist los mit dir?«, klingt eben nicht wirklich nach dem Wunsch, ein Verhalten besser zu verstehen, sondern klingt eher wie eine Anklage. Es ist wenig wahrscheinlich, dass dies den Schüler »öffnet«, es ist wahrscheinlicher, dass er sich verschließt, um bloß nichts zu sagen, was wieder gegen ihn verwendet werden könnte. Hinzu kommt, dass Schüler/innen, wie andere Menschen auch, oft gar nicht so genau wissen, *warum* sie sich so oder so verhalten haben. Dazu bedarf es einer Selbstklärung, und die ist ebenfalls kaum möglich, wenn man sich in einer Abwehrhaltung befindet. Ein Gespräch, das wirklich etwas klären soll, darf daher keine Standpauke und kein Tribunal sein.

Sinnvoller ist es, solche Gespräche in *zwei deutlich unterscheidbare Phasen* zu gliedern:

- ▶ Zunächst konzentriert man sich auf eine ehrliche Klärung,
- ▶ erst am Schluss oder in einem zweiten Gespräch spricht man über Wege zur Verhaltensänderung.

Zunächst geht es also darum, zu erkunden, »was ist«, womit zwar auch äußere Fakten gemeint sind, vor allem aber die »innere Realität«. Dies erfordert von der Lehrkraft, sich in die Situation des Schülers einzufühlen und seine Empfindungen zu akzeptieren, ohne freilich seine Handlungsweisen gutzuheißen (aktives Zuhören).

Um solch ein Gesprächsklima herzustellen, sind schon die *einleitenden Sätze* wichtig. Einfühlung in die Lage des Schülers klingt z. B. aus folgenden Äußerungen (Wahl et al. S. 321):

- »Es ist dir jetzt vermutlich unangenehm, dazubleiben und mit mir sprechen zu müssen.«
- »Du hast jetzt ein wenig Angst, dass ich dir Vorwürfe mache wegen deines Verhaltens in der Stunde.«

DIREKTIVE (LEHRERZENTRIERTE) STRATEGIEN

Parallel kann man durch Ich-Botschaften die eigene Stimmung beschreiben (Wahl et al. S. 322):

- »Ich merke, dass es mir momentan auch schwerfällt, jetzt gleich nach der Stunde mit dir zu sprechen, weil ich meinen Ärger noch spüre.«
- »Für mich ist es auch schwierig, mit dir zu sprechen. Ich bin im Moment sehr angespannt und frage mich, ob ich nicht auch dazu beitrage, dass ich dich heute so unaufmerksam erlebt habe.«

Solche Kommunikationsformen zeigen einerseits Offenheit und vermeiden andererseits einen aggressiven Ton, der das Gesprächsklima von Anfang an beschädigen würde.

Auch im weiteren Gesprächsverlauf sollte das subjektive Empfinden beider Seiten – ihre Gefühle, Eindrücke, Gedanken – hinreichend zur Geltung kommen. In einer Gesprächsszene könnte das beispielsweise so klingen:

Lehrerin zu einer Schülerin, die sich immer vordrängelt: »Du hast sicher gemerkt: Ich war verärgert, weil du wieder mehrmals reingerufen hast.«

Schülerin: »Wenn ich was weiß, will ich das auch gleich sagen.«

Lehrerin: »Heißt das, du kannst dich da gar nicht im Zaum halten?«

Schülerin: »Ja, das platzt mir so raus.«

Lehrerin: »Du schaffst es nicht, dich erst mal zu melden?«

Schülerin: »Find ich schwer.«

Lehrerin: »Aber doch nicht unmöglich, oder?«

Schülerin: »Kann sein.«

Lehrerin: »Weißt du, Franzi, ich muss ja gerecht sein; ich muss dafür sorgen, das alle zu Wort kommen können.«

Natürlich müssen oftmals auch handfeste Tatsachen betrachtet und zurechtgerückt werden – doch letztlich wird das Verhalten nicht von objektiven Wahrheiten, sondern *vom subjektiven Empfinden bestimmt*, und deshalb sollte dies in einem Konfliktgespräch genügend Raum einnehmen.

Es ist möglich, dass allein durch einen solchen Klärungsversuch sowie durch das gute Gesprächsklima Verhaltensänderungen eintreten, ohne dass man direkt über eine »Lösung« spricht. Aber auch die *Lösungssuche* ist häufig unverzichtbar und geschieht gegebenenfalls in einem weiteren Gespräch, damit der Schüler sich in der Zwischenzeit selbst Gedanken machen und Vorschläge anbieten kann.

Ansonsten gilt, dass die Lehrkraft bestimmte Regeln klarstellen und für die Einhaltung auch Anreize setzen kann. Sofern sie ihren eigenen Anteil an dem Konflikt erkennt, sollten auch Zusagen über eigene Verhaltensänderungen zur Vereinbarung mit dem Schüler gehören.

Selbstverständlich sollte man solche Gespräche nicht »zwischen Tür und Angel« führen. Nötig sind ein ruhiger Zeitpunkt und ein Raum, in dem man nicht von anderen gestört wird. Die Gespräche sind sicherlich zeitaufwendiger als »Ermahnmonologe«, aber sie kommen ja auch nicht so häufig vor.

Das Gespräch steht auch im Zentrum der sog. *Trainingsraum-Methode* (Bründel & Simon 2003, angelehnt an ein Konzept von Edward E. Ford). Ein Schüler, der in einer Unterrichtsstunde zweimal stört, hat sich mit einer Notiz über die Art des Störverhaltens in einen speziellen Raum zu begeben, in dem eine Lehrkraft mit ihm ausführlich über den Vorfall spricht. Das Gesprächsziel lautet: die Schüler/innen zur Selbstreflexion und zur Übernahme von Verantwortung für ihr Verhalten bewegen.

Die Gesprächsprinzipien stimmen mit den bereits beschriebenen überein. Es gibt eine klärende und eine lösungsorientierte Gesprächsphase, es wird auf ein freundliches Gesprächsklima und auf aktives Zuhören Wert gelegt. Darüber hinaus spielt aber auch intensives Nachfragen zu Einzelheiten des Vorfalls eine große Rolle. In der lösungsorientierten Phase soll der Schüler dahin geführt werden, einen eigenen Plan für künftiges Verhalten zu entwerfen und aufzuschreiben.

Die folgenden Ausschnitte aus einem Trainingsraumgespräch (Bründel & Simon, S. 56–59, Originaltext in Anführungszeichen) sollen das Nachfragen und die Lösungsphase illustrieren:

Britta hat zweimal gestört. Das erste Mal hat sie sich mehrfach zu Martina umgedreht, die zwei Reihen hinter ihr sitzt, und ihr laut etwas zugerufen. Ihre zweite Störung bestand darin, dass sie Martina einen Füller wegriss. Im Trainingsraum wurde sie zunächst ausführlich über die Vorfälle befragt, und Britta erzählte, wie sehr sie sich über Martinas Angeberei mit ihrem neuen Füller geärgert habe. Hierzu Beispiele für das Nachfragen der Lehrkraft im Trainingsraum (Bründel & Simon, S. 58):

»**Lehrkraft:** Die anderen haben sich also offensichtlich nicht daran gestört, aber du hast dich geärgert.

Britta: Ja und wie! Ich habe ihr dann zugerufen, sie soll mit der Angeberei aufhören.

Lehrkraft: Wie hast du das gerufen?

Britta: (Britta überlegt) Na ja, hm, ich habe sie eigentlich richtig angeschrien!

Lehrkraft: Gegen welche Regel hast du denn dann verstoßen?

Britta: Ich passe im Unterricht auf und arbeite mit.

Lehrkraft: Hm, hm. Und wie hat Herr Neumann auf dein Umdrehen und das laute Rufen reagiert?

Britta: Er hat mich ermahnt und mich an die Regeln erinnert. Dann wollte ich ja auch aufpassen.

Lehrkraft: Und was ist dann noch passiert? Irgendwie muss es ja noch zu einer zweiten Störung gekommen sein.«

In der letzten Phase des Gespräches geht es um das künftige Verhalten von Britta (Bründel & Simon, S. 59):

»**Lehrkraft:** Was tust du denn sonst, wenn du dich über jemanden ärgerst?

Britta: Meistens sage ich es dann.

Lehrkraft: Und welche Erfahrungen hast du damit gemacht?

MASSNAHMEN GEGENÜBER EINZELNEN

Britta: Na ja, das kommt darauf an, manchmal gute, manchmal nicht so gute.

Lehrkraft: Wovon hängt das deiner Meinung nach ab?

Britta: Wenn ich das wüsste! (Britta überlegt ...) Vielleicht von meinem Ton?

Lehrkraft: Ja, das könnte wohl sein! Wie müsstest du es denn z. B. Martina sagen, damit es gut ankommt?

Britta: Wahrscheinlich »ordentlich«.

Lehrkraft: Und was heißt »ordentlich« für dich? Mach doch mal vor!

Britta: Na ja, ich könnte ihr sagen: Martina, es stört mich, wenn du so angibst, und es ärgert mich auch.«

Etwas später:

»**Lehrkraft:** Wenn jetzt wieder mal jemand in der Klasse angibt, wie würdest du dich dann verhalten?

Britta: Ich guck einfach nicht hin und sag ihm in der Pause was dazu!

Lehrkraft: Prima, Britta, könntest du jetzt deinen Plan schreiben?

Britta: Ja, okay.

Britta setzt sich an einen Arbeitstisch und schreibt ihren Plan: »Wenn jemand in der Klasse mit irgendwas angibt und ich mich darüber ärgere, dann beteilige ich mich weiter am Unterricht und warte einen passenden Moment ab, um ihm meinen Ärger mitzuteilen, z. B. in der Pause. Mich am Unterricht beteiligen heißt: nach vorne gucken, mich melden und schriftlich mitarbeiten.«

Lehrkraft: Gut Britta, dann zeig diesen Plan Herrn Neumann und erkundige dich auch nach den Hausaufgaben. Tschüss.«

Die Zielsetzung der Trainingsraum-Methode und die Art der Gesprächsführung sind sicherlich einleuchtend. Auch dass nicht die direkt betroffene (und womöglich verärgerte) Lehrkraft, sondern eine Kollegin/ein Kollege das Gespräch führt, könnte in manchen Fällen zweckmäßig sein.

Andere Elemente des Konzeptes hingegen sind meines Erachtens problematisch. Zuallererst ist zu bemängeln, dass der Unterricht für jeden Störer zweimal unterbrochen wird. Bei der *zweiten* Störung werden, wie erwähnt, die Regelverstöße festgestellt und auf einem Laufzettel notiert. Doch schon bei der *ersten*

Störung wird ein individueller Dialog geführt, und zwar werden dem störenden Schüler häufig fünf, mindestens aber drei Fragen gestellt: »Was machst du?«, »Wie lautet die Regel.?«, »Wenn du wieder störst, was passiert dann?« (Bründel & Simon, S. 43). Wie früher berichtete Forschungen (s. S. 67 f.) gezeigt haben, ist der Unterrichtsfluss ein bedeutsamer Faktor sowohl für die Störungsprävention als auch für den Lernerfolg (Ausnutzung der Lernzeit). Den Unterricht für die *ganze Klasse* zu unterbrechen, um mit einem *Einzelnen* über sein Störverhalten zu sprechen, widerspricht diesen Befunden ganz eindeutig, zumal die Methode ausdrücklich nicht nur für schwerwiegende Verstöße, sondern auch für die kleinen Störungen empfohlen wird (Bründel & Simon, S. 51, S. 127), darunter sogar für solche, die man eigentlich mit einer Handbewegung beenden könnte (z. B. mit dem Bleistift klopfen).

Als weiteres Problem kommt hinzu, dass der Störer selbst für einen beachtlichen Teil der Stunde dem Unterricht völlig entzogen wird. Nicht zu übersehen ist schließlich der zusätzliche Aufwand für das Lehrerkollegium, wenn es sicherstellen will, dass immer eine Lehrkraft im Trainingsraum ansprechbar ist.

Eine gewisse Störungsreduktion durch die Trainingsraum-Methode ist durchaus zu erwarten, schon deshalb, weil hier das gesamte Kollegium an einem Strang zieht. Um jedoch ein dermaßen aufwendiges und Lernzeit verbrauchendes Verfahren zu rechtfertigen, müsste es für die alltägliche Störungsreduktion und den Lernerfolg deutlich effektiver sein als jene präventiven Strategien, die einfach Bestandteil der normalen Unterrichtsführung sind und deren Wirksamkeit empirisch erwiesen ist (breite Aktivierung, Unterrichtsfluss und Präsenz). Dafür gibt es keinen Beleg und es ist auch unwahrscheinlich, dass er erbracht werden kann.

Überdies sei noch einmal daran erinnert (s. S. 19), dass das Ausmaß von Unterrichtsstörungen mehr von der Klassenführung als von den jeweiligen Schüler/innen abhängt und insofern Konzepte

MASSNAHMEN GEGENÜBER EINZELNEN

zur Störungseindämmung, die ausschließlich auf die Störer und nicht auf das Lehrerverhalten zielen, relativ oberflächlich sind.

Fazit: Gespräche nach Art der Trainingsraum-Methode können sicherlich sinnvoll eingesetzt werden, aber nicht als alltägliches Verfahren, sondern nur in gravierenden Fällen und auch nicht während der Unterrichtsstunde, sondern zu einem späteren Zeitpunkt.

ZUSAMMENFASSUNG: MASSNAHMEN GEGENÜBER EINZELNEN

Anreize:

- ▶ Das erwünschte Verhalten durch Anreize bzw. Belohnungen (in weitem Sinne) fördern, durch Verlust der Belohnung bestrafen.
- ▶ Im Rahmen eines Verfahrens belohnen, in dem prinzipiell alle Kinder eine Chance auf Belohnungen haben, oder aber mit den Eltern kooperieren und diese individuell besonders attraktive Anreize vergeben lassen.
- ▶ Anfangs schnell und regelmäßig belohnen, dann unregelmäßiger, verzögert und kumulativ.

Gespräche:

- ▶ Einzelgespräche außerhalb des Unterrichts unter geeigneten Bedingungen (Zeitpunkt, Raum) führen.
- ▶ Für ein nicht aggressives Gesprächsklima sorgen und zunächst den Akzent auf die Klärung legen, nicht nur auf die sachliche, auch auf die Klärung des subjektiven Empfindens.
- ▶ In späterer Gesprächsphase Akzent auf künftiges Verhalten legen, genaue Vereinbarung treffen, eventuell schriftlich.

Intervention bei Konflikten II: Kooperative Strategien

Bei den zuvor erörterten Strategien fragen Lehrer/innen sich selbst, welche Maßnahmen sie ergreifen können, vielleicht fragen sie auch eine hilfreiche Kollegin, aber nicht (oder kaum) die Schüler/innen. Wie dargestellt, wird dies in vielen Fällen durchaus funktionieren. Man kann von sich aus Regeln klarstellen oder Anreize setzen, und falls man erkennt, dass man präventive Strategien der Unterrichtsführung (s. Kapitel 2) nicht beachtet hat, kann man versuchen, neue Verhaltensgewohnheiten einzuüben.

Doch in vielen Fällen ist ein Problem nicht allein durch eigenes Nachdenken zu verstehen und eine Änderung nicht allein aus eigener Entscheidungsmacht herbeizuführen. Es kommt nicht selten vor, dass die Handlungen ins Leere laufen oder das Problem noch verschärfen, weil man gar nicht weiß, wie die Schüler/innen über das Problem denken, und sie nicht an den Entscheidungen beteiligt werden. Ganz besonders dann, wenn man ohne Auskünfte der Schüler/innen ein Problem nicht ausreichend beurteilen kann, ist eine Kooperation unverzichtbar. Für kooperative Verfahren ist also kennzeichnend, dass die Lehrkraft versucht, das Problem *gemeinsam* mit der Klasse zu klären und zu lösen. Kooperatives Vorgehen vermeidet nicht nur, eine Lösung *gegen* die Klasse durchzusetzen (das tun auch die beschriebenen lehrergesteuerten Strategien nicht), sondern es vermeidet auch, Entscheidungen *ohne* die Klasse zu treffen.

Zugespitzt formuliert lautet die Grundhaltung bei lehrerzen-

triertem Vorgehen: »Wie löse *ich* das Problem?«, und bei kooperativem Vorgehen: »Wie lösen *wir* das Problem?« Allerdings sind die Übergänge fließend. Auch direktive Interventionen enthalten manchmal kooperative Elemente, etwa wenn man die Schüler/innen fragt, wie sie eine neue Maßnahme beurteilen. Umgekehrt setzt bei kooperativem Vorgehen die Lehrkraft selbst den Ablauf in Gang und wird meist auch einflussreiche Vorschläge einbringen. Dennoch: Die Schüler/innen sind hier von Anfang bis Ende einbezogen.

»Ich werde mal mit der Klasse reden«, dies ist wohl die ge­läufigste Handlungsweise innerhalb des kooperativen Grundtyps. Allerdings: »Mit der Klasse reden« ist leicht gesagt, doch wie sieht dies konkret aus? Im welchem Maße teilt man die eigene Meinung mit, in welchem Maße hört man Meinungen an? Wie stellt man sicher, dass sich nicht nur die Meinungsführer äußern, sondern auch die Stillen? Versucht man, Hintergründe des Problems aufzuklären? Strebt man Vereinbarungen mit der Klasse an?

Gespräche können also sehr unterschiedlich aussehen, und überdies kann das Spektrum kooperativer Vorgehensweisen viele weitere Komponenten umfassen, wie die Ausführungen zu Klassenprojekten nach Redlich & Schley (Kapitel 4.2) und zur Aggressionsverminderung (Kapitel 4.3.) deutlich machen werden.

Generell gilt: Kooperative Strategien sind in erster Linie *Prozess-Strategien*; sie sind Vorgehensweisen, nicht Lösungen. Während lehrerzentrierte Interventionen mit typischen Lösungen arbeiten, vor allem mit der Einführung von Regeln und dem Gebrauch von Anreizen, steht bei kooperativer Intervention – zumindest zunächst – die Art des Ablaufs im Vordergrund. Es ist leicht möglich, dass dabei für dasselbe Problem in der Klasse A eine ganz andere Lösung herauskommt als in Klasse B. Insofern sollen auch die Projektbeispiele, die nachfolgend geschildert werden, primär das Vorgehen illustrieren und nicht bestimmte Lösungen propagieren, wenngleich diese selbst durchaus anregend sein mögen. Es geht also um Handlungsstrategien, die auf vielfältige Probleme und auf unterschiedliche Altersstufen übertragbar sind.

4.1 Konfliktlösung durch Gespräch

Gespräche können aus akuten Anlässen geführt werden oder als ständige Begleitung des schulischen Alltags. In jedem Fall ist die Art der Gesprächsführung entscheidend dafür, ob eine konstruktive Konfliktlösung erreicht wird.

Klassengespräche nach Gordon

Ein bekanntes Konzept ist die »niederlagelose Methode der Konfliktlösung« von Thomas Gordon (1977), in der deutschen Ausgabe »Lehrer-Schüler-Konferenz« betitelt. Die Lehrer/innen versuchen hier, in einem strukturierten Gespräch – und im Wesentlichen *nur* durch Gespräch – eine Lösung zu finden. Dabei kommt es sehr darauf an, ein gutes Gesprächsklima zu schaffen.

Als die wichtigsten Elemente für ein Klima der Verständigung betrachtet Gordon das aktive Zuhören und die Ich-Botschaften. Beides wurde bereits im Kontext von Einzelgesprächen erwähnt (s. S. 117 f.) und ist ebenso für Klassengespräche von Bedeutung.

Durch *Ich-Botschaften* teilt man seine Empfindungen mit, z. B. Ärger, Sorgen, Freude oder Wünsche. Ich-Botschaften enthalten neben dem Gefühl gewöhnlich auch einen Sachaspekt: Man sagt, *worüber* man sich ärgert, *was* Sorgen bereitet usw. – Beispiele:

- »Es ärgert mich, wenn ihr euch ins Wort fallt.«
- »Ich möchte das gerne in Ruhe vortragen, ohne dass ich durch Zwischenrufe abgelenkt werde.«
- »Ich habe ein Problem: Schon seit einigen Unterrichtsstunden bekümmert es mich, dass...«

Die Ich-Botschaft versteht sich als Alternative zu Vorwürfen und Ermahnungen (»Müsst Ihr denn dauernd durcheinanderreden!«).

Das *aktive Zuhören* zielt darauf ab, dass die Gesprächspartner sich verstanden, ernst genommen und persönlich akzeptiert füh-

len, auch wenn man selber einen anderen Standpunkt vertritt.
Ein Beispiel:

Schülerin A: »Müssen wir dieses Thema noch lange behandeln?«

Schüler B: »Ja, wie lange noch?«

Lehrer: »Das Thema interessiert euch nicht?«

Schülerin C: »Eigentlich schon, aber nicht so lange.«

Lehrer: »Kommt es euch darauf an, dass wir nicht so in die Einzelheiten gehen?«

Mehrere Schüler/innen: »Ja, genau.«

Lehrer: »Na gut, ich werde darüber nachdenken, aber im Moment will ich kurz begründen, warum ich die Einzelheiten wichtig finde.«

Der Konflikt wird also offen angesprochen, aber mit einer Haltung, die besagt: Dies oder das ist das Problem, und nicht: Ihr mit euren merkwürdigen Ansichten seid das Problem. Es steckt darin die Unterscheidung von Sachaspekt und Beziehungsaspekt in der zwischenmenschlichen Kommunikation (vgl. Schulz von Thun 1981).

Ein solcher Kommunikationsstil schafft sicher ein Klima der Verständigung, führt aber allein meist noch nicht zu einer konkreten Lösung. Für den gesamten Prozess der Konfliktlösung schlägt Gordon *sechs Phasen* vor:

- Stufe I: Definition des Problems (Konflikts);
- Stufe II: Sammlung möglicher Lösungen;
- Stufe III: Wertung der Lösungsvorschläge;
- Stufe IV: die Entscheidung;
- Stufe V: Realisierung der Entscheidung;
- Stufe VI: Beurteilung des Erfolgs.

Ganz besonders in der ersten Stufe spielen Ich-Botschaften und aktives Zuhören eine zentrale Rolle, um herauszufinden, wer was als Problem empfindet. Im zweiten Schritt werden von allen Beteiligten Lösungsideen gesammelt – *nur* gesammelt, noch

nicht diskutiert! Erst wenn alle ihre Einfälle mitteilen konnten und mehrere Alternativen festgehalten wurden (am besten an der Tafel, evtl. durch Anheften von Zetteln), soll über sie diskutiert werden (Stufe III). Auf der Stufe der Entscheidung (IV) ist es das Ziel des Gesprächs, eine (vorläufige) Lösung zu finden – und zwar im Konsens, nicht durch eine Mehrheitsentscheidung. Als beste Lösung gilt die, bei der sich niemand als Verlierer fühlt, mit der alle zumindest »leben können«. Auf Stufe V wird dann die Entscheidung konkret umgesetzt und auf Stufe VI aufgrund der bisherigen Erfahrungen eventuell revidiert.

Fallbeispiel: Unruhe

Ein Fall von Disziplinproblemen wird von Gordon (1977, S. 204 ff.) wie folgt geschildert und kommentiert:

»Eine Lehrerin erzählte in einem unserer Kurse das folgende Beispiel, das besonders die Stufen I, II, III und IV eines Problemlöseprozesses verdeutlicht.

Lehrerin: »Ich habe ein Problem, bei dem ihr mir helfen könnt. Ihr seid zu laut, und ich muss mich dauernd anstrengen, euch zur Ruhe zu bringen. Das tue ich gar nicht gern. Zum Unterrichten brauche ich Ruhe, aber wenn ihr redet, muss ich meine Anweisungen und Erklärungen ständig wiederholen. Andererseits verstehe ich, dass ihr auch das Bedürfnis habt, miteinander zu reden. Lasst uns mal darüber nachdenken, was wir unternehmen können, um mich und euch zufriedenzustellen. Ich werde einige Lösungen vorschlagen, und ihr denkt euch auch so viele wie möglich aus. Ich schreibe die Vorschläge ohne Kommentar an die Tafel. Später diskutieren wir darüber und streichen alle, die euch oder mir nicht gefallen.«

Die folgenden Vorschläge wurden gesammelt.

1. Wir führen eine neue Sitzordnung ein.
2. Strafen.
3. Wir reden immer, wenn wir es gerade wollen.

KOOPERATIVE STRATEGIEN

4. Wir bekommen jeden Tag eine bestimmte Zeit zum Reden zugeteilt.
5. Der Einzelne redet nur, wenn die anderen nicht reden.
6. Völliges Redeverbot.
7. Aufteilung der Klasse: eine Hälfte wird unterrichtet, die andere Hälfte darf reden.
8. Flüstern.
9. Es wird nur mündliche Mitarbeit im Unterricht verlangt.

Lehrerin: »Jetzt wollen wir die Lösungen durchstreichen, die uns nicht gefallen. Ich streiche Nr. 2, 3 und 9.«

Von Schülern wird die Streichung der Nummern 2, 6 und 7 vorgeschlagen.

Lehrerin: »Betrachten wir nun die restlichen Vorschläge. Was haltet ihr von Nr. 1, einer Neuverteilung der Sitzordnung?«

Betty: »Das haben wir doch schon einmal versucht, und es half nichts.«
Nach einer kurzen Diskussion einigt sich die Klasse darauf, auch Nr. 1 zu streichen.

Lehrerin: »Was haltet ihr davon, jeden Tag eine bestimmte Zeit zum Reden zu haben?«

Gegen diesen Vorschlag bestehen keine Einwände.

Lehrerin: »Was denkt ihr von Nr. 5?«

Auch hiergegen bestehen keine Einwände.

Lehrerin: »Es wurde noch Flüstern vorgeschlagen. Was meint ihr dazu?«
Wiederum kommen keine Einwände.

Lehrerin: »So bleiben in unserer Liste also noch die Nummern 4, 5 und 8. Will jemand noch etwas hinzufügen? Nein? Gut, dann werde ich die drei Vorschläge auf einen Bogen Papier schreiben, und wir werden ihn unterzeichnen. Wir nennen das einen Vertrag, d. h. eine Übereinstimmung, die von dem Lehrer und der Klasse unterschrieben wird. Wir werden alle versuchen, diesen Vertrag einzuhalten und nicht zu brechen.«

Gordons Kommentar: »In diesem kurzen Problemlöseprozess bewältigte die Lehrerin einige Punkte sehr gut, versagte dafür aber bei anderen:

1. Sie schnitt das Problem mit einer Darstellung ihrer eigenen Bedürfnisse an und gebrauchte Ich-Botschaften zur Verdeutlichung ihrer

Gefühle. Diese Ich-Botschaften stellten die spürbaren und konkreten Auswirkungen des ständigen Redens jedoch nur schwach dar.

2. Sie hätte die Schüler mehr ermutigen sollen nachzudenken, warum sie solch ein Redebedürfnis haben. Vielleicht hätte hier eine Frage weitergeholfen wie z.B. »Ich möchte besser verstehen, warum ihr so oft redet. Erzählt mir, was in euch vorgeht, wenn ihr diesen Wunsch habt«.
3. Sie hätte für das Streichen der von ihr nicht gewünschten Lösungen ihre Gründe anführen können.
4. Die Problemlösung hörte auf Stufe IV auf, dem Treffen der Entscheidung. Stufe V hätte folgen können und mit ihr die Überlegung, wie die Entscheidung nun in die Praxis umzusetzen sei.
5. Eine erneute Zusammenkunft zur Überprüfung der Effektivität der Lösung (Stufe VI) hätte eingeplant werden können.«

Es ist offenkundig: Ein Konfliktgespräch dieser Art führt man nicht bei den »kleinen Störungen zwischendurch«, sondern bei wiederkehrenden oder gravierenden Problemen. Es beschränkt sich auch nicht auf kurze sprachliche Reaktionen, sondern es sucht gründliche und langfristige Lösungen.

Gordons Sechs-Schritte-Modell sieht für die Diagnose nicht viel Raum vor, jedenfalls nicht explizit; sie ist lediglich Bestandteil des ersten Schrittes, der »Definition des Konfliktes«. Bei Schritt zwei beginnt bereits die Lösungssuche. Dies dürfte manchmal voreilig sein, sofern man nämlich über die Hintergründe der mitgeteilten Wünsche mehr erfahren müsste, um zu verstehen, worauf es ankommt (in dem zitierten Fallbeispiel sieht Gordon das selbst genauso, wie sein zweiter Kommentarpunkt zeigt). Ein anderes Phasenmodell, das Konfliktgespräch nach Schwäbisch & Siems (1974), ist hier ausführlicher und schlägt nach der »Anmeldung der Störung« ausdrücklich die »Klärung der Hintergrundbedürfnisse« als eine eigene Phase vor.

Regelmäßige Gesprächsrunden, Klassenrat

In manchen Schulen ist es üblich, nicht nur bei akuten Anlässen ein Klassengespräch zu führen, sondern mehr oder minder regelmäßig. Sofern dies eine feste Einrichtung ist, die nach bestimmten Regeln abläuft, wird dies auch als Klassenrat bezeichnet (zu Einzelheiten s. etwa Blum & Blum 2006, Friedrichs 2009). Der Klassenrat tagt z. B. jeden Freitag in der letzten Stunde; die Schüler/innen und die Lehrperson sitzen sich im Stuhlkreis gegenüber und sprechen über Themen, die vorher eingereicht wurden. Die Gesprächsleitung liegt gewöhnlich in den Händen von Schüler/innen, die für diese Moderation geschult wurden.

Ganz wesentlich für den Erfolg sind, nicht anders als bei Erwachsenen, die Einhaltung von Verfahrensregeln und ein gutes Kommunikationsverhalten der Teilnehmenden (Zuhören, Ich-Aussagen statt Abwertungen usw.). Gesprochen werden kann über eine breite Palette von Themen, z. B. über Konflikte zwischen einzelnen Schülern oder Cliquen, Vorschläge für die Verbesserung des Unterrichts oder die Vorbereitung eines Ausflugs.

Solche Gesprächsrunden sollen in erster Linie ein gutes Klassenklima fördern, und sie sollen zugleich einen Beitrag zum sozialen Lernen der Schüler/innen leisten. Auch Unterrichtsstörungen könnten insofern ein Thema sein, als sie oftmals nicht nur ein Problem für die Lehrperson sind, sondern ebenso den Umgang mit Mitschülern betreffen. So könnten etwa Fragen wie diese zur Sprache kommen: Wie können wir erreichen, dass im Unterricht möglichst alle zu Wort kommen? Oder: Warum ist es häufig so laut, dass man von einigen die Beiträge gar nicht hören kann? Oder: Wie können wir erreichen, dass wir nicht immer wieder von den Zuspätkommenden abgelenkt werden? Oder: Wie kann man statt mit hämischen Reaktionen auf Schülerbeiträge reagieren, die man »blöd« findet?

Unabhängig davon, wieweit solche Dinge direkt thematisiert werden, bieten schon allein die Umgangsformen, die für solche Gesprächsrunden gelten, im Prinzip ein Modell für das Verhalten

im Unterricht. Insbesondere lassen sich die Regeln guter Kommunikation größtenteils auch auf Unterrichtsgespräche und auf Gruppenarbeit übertragen.

4.2. Gemeinsame Konfliktlösung als Klassenprojekt

Wiederkehrende, vielleicht gar hoffnungslos hartnäckige Probleme lassen sich zuweilen leichter lösen, wenn man über das Gespräch hinaus weitere Hilfsmittel zur Klärung und Intervention einsetzt – am besten solche, die gut zum Verändern motivieren.

Die kooperative Methode nach Redlich & Schley

Ein sehr interessantes, vielseitiges und praktisch erprobtes Konzept ist die »kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht« von Alexander Redlich und Wilfried Schley (1981). Ein verständigungsorientierter Kommunikationsstil wie bei Gordon hat auch hier seinen Platz, doch umfasst das Verfahren über das Gespräch hinaus weitere Elemente, insbesondere aus der lernpsychologisch orientierten »Verhaltensmodifikation«. Der etwas technisch klingende Titel wurde inzwischen durch die Bezeichnung »kooperative Methode« ersetzt (Achtzehn Autoren 2000, herausgegeben von A. Redlich).

Die Methode umfasst drei Hauptphasen mit jeweils mehreren Komponenten:

- ▶ Die *kooperative Diagnose bzw. gemeinsame Klärung*, in der die Lehrkraft und die Schüler/innen jeweils ihre Sicht mitteilen und zu einer Gesamtsicht zu integrieren versuchen. Dabei können auch schriftliche Befragungen eine Rolle spielen.
- ▶ Die *kooperative Planung*, in der die gemeinsamen Ziele festgelegt, Lösungsvorschläge gesammelt und konkrete Vereinbarungen getroffen werden.
- ▶ Die *kooperative Intervention*, in der die Absprachen praktisch

Prijevod s hrvatskog na njemački

Übersetzung aus dem Kroatischen ins Deutsche

Vadjon, Vladimir; Pondelak, Vladimir (2015): *Damir Novak – Snaga pokreta*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Zagreb, str. 11-70.

DAMIR NOVAK
– DIE KRAFT DER BEWEGUNG

Damir Novak wurde am 8. Mai 1935 in Zagreb geboren. Sein Vater Ivan wurde 1905 in der kroatischen Stadt Varaždin geboren und seine Mutter Terezija 1911 im slowenischen Städtchen Dobova. Er hatte eine Schwester namens Ljerka, die vier Jahre jünger als er war, Sohn Sandi aus der Ehe mit Ex-Frau Gordana, Enkel Dan und Enkelin Vali. Die Volksschule, das Gymnasium sowie die Ballettschule und die Pädagogische Akademie, Fachrichtung Geografie und Sport, schloss Damir in Zagreb ab.

Seine Kindheit fiel teilweise in die Zeit des Zweiten Weltkriegs und in die Nachkriegszeit, die von allgemeiner Not und Armut geprägt waren. Damals befand sich die deutsche Armee in der Stadt und deren Soldaten verteilten manchmal Brot an die Kinder, und zwar Weißbrot, das es zu Hause nicht gab. Alle waren noch zufriedener, wenn am Tisch Polenta und Milch zu sehen waren oder wenn man auf Schwarzbrot Schweineschmalz schmieren konnte. Damirs Mutter Terezija musste sogar nach Bjelovar fahren, eine 80 km von Zagreb entfernte Stadt, um Nahrungsmittel für ihre Kinder zu beschaffen. Damir erinnerte sich unter anderem auch an einen Bulgaren namens Dimitrov, Sekretär der Ortsgemeinschaft, der sich um die Kinder aus der Nachbarschaft kümmerte und sie zur Teilnahme an Arbeitsaktionen aufforderte: Sie reinigten die Stadt von den Folgen der Bombardierung und danach schickte Dimitrov die Jungs zum Ballettunterricht.

Damir wohnte mit seiner Familie in der Solovjevljeva-Straße (heute die Fürst-Borna-Straße) Nummer 16 und 10 und dann in der Križanićeva-Straße Nummer 11 und später 9, wo er bis 2013 wohnte, als er im Seniorenheim untergebracht wurde.

Im Jahr 1943 wurde die Familie Novak von Krankheit betroffen. Zuerst erkrankte Damirs Schwester Ljerka und acht Tage später Damir selbst, wonach die beiden ins Krankenhaus gebracht wurden. Die Diagnose ergab Kinderlähmung oder infantile Zerebralparese. Dies beunruhigte die Eltern natürlich sehr, vor allem die Mutter, die sich um die Therapie besonders kümmerte. Nach Anweisungen des Arztes ließ sie die Kinder regelmäßig an verschiedenen Aktivitäten teilnehmen, unter anderem auch am Ballettkurs bei M. Ignjatović in unmittelbarer Nähe ihrer Wohnung. Für Damir war diese Krankheit ein „Auslöser“, der offenbar einen starken Einfluss auf ihn ausübte und vielleicht auch einer der

Gründe war, warum er während seines ganzen Lebens regelmäßig an verschiedenen physischen Aktivitäten teilnahm.

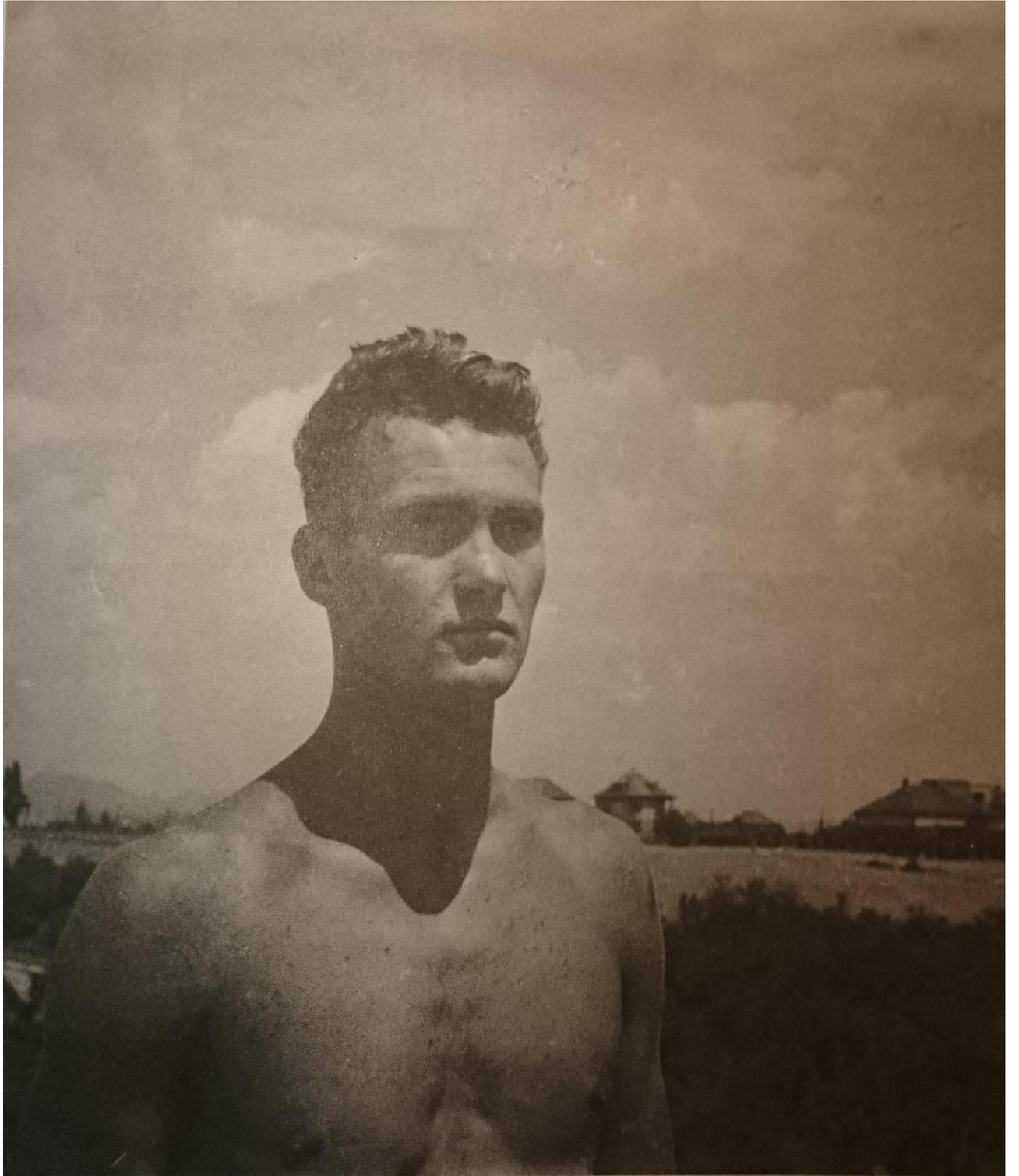


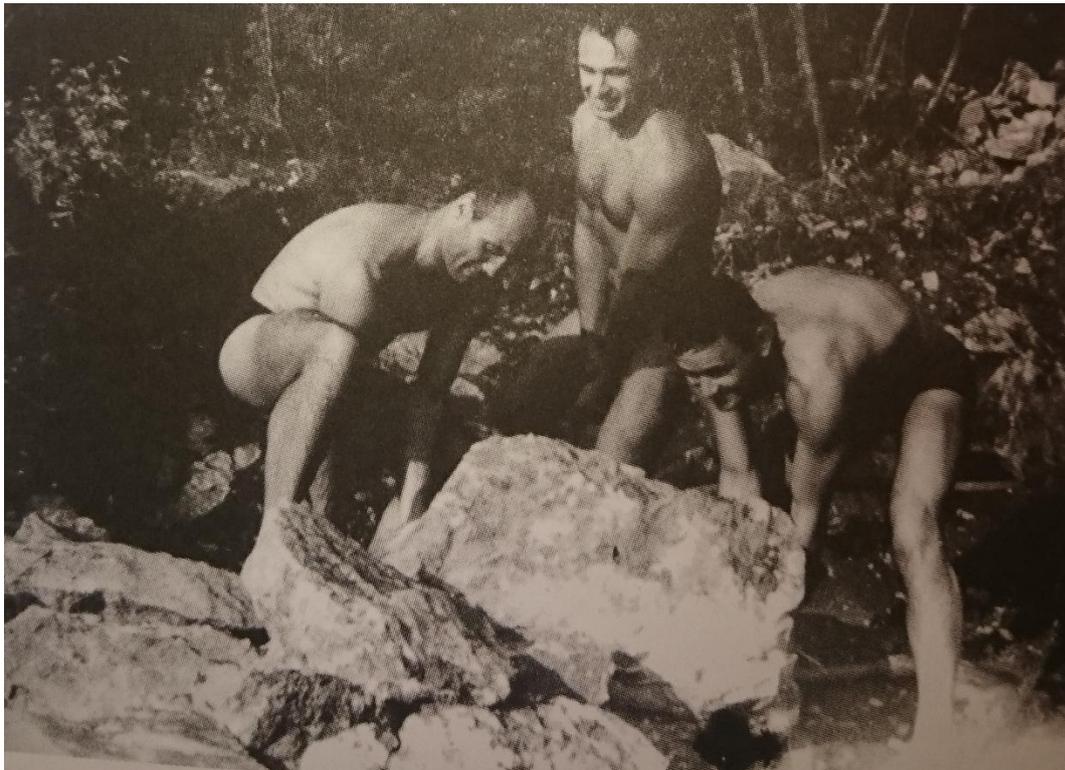
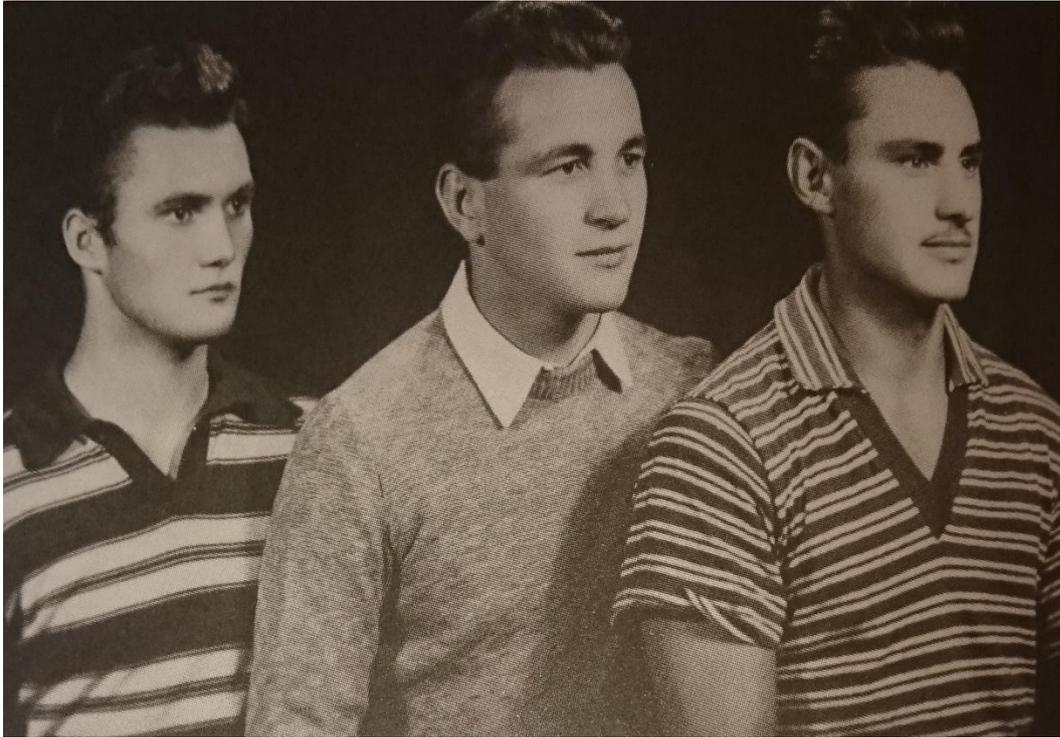
Mit der Familie

Er war ein echter Einwohner von Zagreb (*Zagrepčanec*). Er mochte die Stadt Zagreb und war sehr stolz auf sie. Besonderen Wert legte er auf sein Stadtviertel um das Siebte Gymnasium und den Krešimir-Platz. Unmittelbar nach seiner Hochzeit zog er mit seiner Ehefrau in das Stadtviertel Folnegovićevo naselje um. „Brzo sam se *vrnul!*“ („Hier bin ich wieder!“), sagte er oft nach der Rückkehr in sein Stadtviertel und verließ es nie wieder, bis er krank wurde und im Seniorenheim im Stadtviertel Trnje untergebracht wurde. Doch daran „war nichts zu ändern“.

Zusammen mit Pavle Bassi (geb. 1932) und Želimir Krakar (geb. 1933), seinen zwei besten Freunden, mit denen er das ganze Leben befreundet war, machte Damir in der Volksschulzeit Gymnastik und übte Wassersprünge. Im Jahr 1948 begann Željko als Erster mit dem Wasserspringen und ein Jahr später schlossen sich ihm Pavle und Damir an. Schon im zweiten Jahr hatte Damir keine Konkurrenz. Er war der Beste. In Gymnastik war er genauso gut. Und mit seinen zwei Freunden blieb er auch im neunten Lebensjahrzent so eng befreundet.

Mit 14 Jahren begann Damir, regelmäßig Wasserspringen zu trainieren. Sein Trainer war Stjepan Križić aus Zagreb (geb. 1923). Er war der erste Trainer für Wasserspringen in Zagreb, das man ab 1946 trainieren konnte, weil erst dann ein Schwimmbad im Sportzentrum Šalata eingebaut wurde.





Freunde fürs Leben

Und wie begann eigentlich alles mit dem Wasserspringen?

Die Kinder badeten natürlich im Sommer und in den Schulferien im Schwimmbad und sprangen heimlich vom Turm ins Wasser, vor allem weil dies verboten war. Eines Tages konnte Damir dem Trainer nicht entweichen. Er bemerkte ihn und fragte, ob er am Wassersprungtraining teilnehmen würde. S. Križić bezeichnete Damir als einen gut gebauten Jungen mit feinen Bewegungen, die er im Ballettunterricht gelernt hatte. Am meisten sprang Damir vom Drei-Meter-Brett. Er hatte einen starken Absprung, sodass er nach hohem Abspringen von ungefähr einem Meter Höhe eigentlich vier Meter durch die Luft „flog“. Er war sehr gehorsam, aufmerksam, fleißig und trainierte regelmäßig. Die Wasserspringer waren Amateure und kamen nachmittags zum Training, nach der Arbeit oder Schule. Die Gruppe bestand aus ungefähr 15 Teilnehmern unterschiedlicher Kategorien. Damir war so gründlich und engagiert, dass er während des Trainings allein so viele Sprünge machte wie alle anderen Schüler zusammen!

Genauso wie er sich seinen Freunden anschloss und mit Wasserspringen begann, folgten auch seine Freunde ihm und kamen mit zum Ballettunterricht. Einige von ihnen waren Dragutin Schmidt, Branko Vuk und die Brüder Pilinger.

Seine physischen Eigenschaften, gründliches Training und sein unbestreitbares Talent sorgten für ausgezeichnete Wettkampfergebnisse. Seine Sprünge waren sehr komplex, aber er führte sie immer elegant und tadellos aus. Schon im zweiten Jahr seiner Beschäftigung mit Wasserspringen wurde er Juniorenmeister des ehemaligen Jugoslawien. Besonders beachtliche Ergebnisse erreichte er 1950 am Treffen zwischen Jugoslawien und Italien, als er mit dem Sprung von einer drei Meter hohen Sprungschanze Italiener Bruno Mario besiegte, der nach diesem Treffen auf derselben Sprungschanze die Bronzmedaille bei den Olympischen Spielen gewann. Damir Novak nahm nicht an den Olympischen Spielen teil, weil man in Jugoslawien auf Wasserspringen keinen Wert legte. Demzufolge gab es an dieser hochwertigen und renommierten Sportveranstaltung keine jugoslawischen Teilnehmer in dieser Disziplin.

Und unter welchen Bedingungen trainierte man damals in Zagreb?

Das Schwimmbad im Zagreber Sportzentrum Šalata füllte man drei Tage lang mit Wasser aus der städtischen Wasserleitung - und zwar nur nachts, wenn der Wasserverbrauch am niedrigsten war. Da die Wassertemperatur ungefähr 15 °C betrug, war dieses Leitungswasser zum Springen nicht geeignet. Die Temperatur beim Springen sollte damals gemäß den Regeln minimal 17 °C betragen.

Heute sollte die Minimaltemperatur im Schwimmbad 26 °C betragen. In kleineren

Schwimmbädern muss sie noch höher sein, sodass die Wasserspringer nach dem Sprung nicht die benötigte Körperwärme verlieren. Die Sportler sprangen im Winter natürlich nicht draußen, sondern hatten ihre Trainings in der Turnhalle.

Während der Woche trainierten die Wasserspringer regelmäßig und der Samstag und Sonntag waren „ihre freien Tage“ für andere Aktivitäten. In der Turnhalle Tucman im Gymnastikverein „Sokol“ konnten sie kostenlos tanzen, was unter den schwierigen Bedingungen der Nachkriegszeit nicht zu vernachlässigen war.

Im Jahr 1945 begann Damir, als Zehnjähriger Ballet zu üben – und zwar fast zufällig. Er trainierte bei der Russin Marija Ignjatović, die später in New York als Pädagogin arbeitete, zusammen mit 30 Jungen aus seinem Viertel. Sie tanzten in der Draškovićeve-Straße und im Gebäude, in dem sich zuvor der kroatische Autoklub befand, und an der Ecke der Smičiklasova- und Rački-Straße, wo außerdem auch Mädchen tanzten. Sehr schnell blieb Damir der einzige Junge unter ihnen. Das war ihm unangenehm und er wollte aus der ganzen Situation einfach fliehen. Ballett wurde damals barfuß geübt.

Zu dieser Zeit fragte ihn ein Freund aus der Nachbarschaft, ob er mit ihm den Ballettkurs bei Ana Roje besuchen würde. Die Spitzenballerina bemerkte ihn natürlich sofort und schickte ihn zum Vorbereitungskurs in das Kroatische Nationaltheater (HNK) in Zagreb. Damals besuchte er schon das Zweite Jungengymnasium in der Križanićeve-Straße, das man damals nach vier Jahren Volksschule besuchte und das acht Jahre lang dauerte. Den Vorbereitungs- und den Aufbaukurs im HNK schloss Damir in der Saison 1947/1948 ab. Ein Jahr später begann er mit der Ballettschule. Man versprach ihm, dass er dort auch Prüfungen aus anderen allgemeinbildenden Fächern bestehen könne. Dementsprechend verließ er das Gymnasium. Dieser Plan missglückte jedoch und so versäumte Damir ein Schuljahr.

Nachdem er das Gymnasium und die Ballettschule abgeschlossen hatte, wurde er 1955 als Mitglied des Ballettchors im HNK engagiert und schon 1957 wurde er Solist dieses Balletts und begann, zentrale Solopartien zu tanzen. Das Studium an der Pädagogischen Hochschule in Zagreb schloss er 1961 ab.

Als Kind plante er, Technik zu studieren, und dachte, dass sein Lebensberuf sich in diese Richtung entwickeln würde. Die Situation in seiner Familie war schwierig. Sein Vater arbeitete als Maurer und später als Bauleiter und war der einzige Beschäftigte mit regelmäßigem Einkommen in der Familie. Als Sportler und Landesmeister im Wasserspringen verdiente Damir nichts. Während seiner intensiven Vorbereitungen bekam

er ein bescheidenes Essen und vor den Wettkämpfen etwas Stoff, aus dem ihm seine Mutter Sporthosen zum Wasserspringen nähte. Und das war alles!



Der Sekretär des Verbandes für
Tennisveteranen mit den Siegern



Backhand Slice



Mit Kollegen und Freunden



Tennismeister in der Veteranenklasse
des Stadtviertels Svetice

In den frühen Jahren seiner Ballettausbildung arbeitete er als Statist und tanzte Rollen im Ballettensemble und verdiente damit etwas Geld. Doch bis zu seiner Ehe gab er sein ganzes Einkommen für Haushaltskosten aus. Er half nämlich seiner Mutter, die Grundbedürfnisse zu decken – Nahrung, Kleidung u. Ä.

In der Schule spielte er zuerst den damaligen Feldhandball und später fing er mit

dem Hallenhandball an, den man heute spielt. Da er auch im Handball ausgezeichnet war, spielte er zuerst für den Klub „Mladost“ und später auch für den Klub „Grafičar“, mit dem er den zweiten Platz im ehemaligen Jugoslawien hielt.

Auf der anderen Seite ermöglichte ihm die Gymnastik, an einer anderen Art Wettkampf teilzunehmen, und die gymnastischen Elemente passten hervorragend zur Struktur und Qualität des Wasserspringens. So trainierte er außer dem Wasserspringen auch Gymnastik und wurde sogar Juniorenmeister. Außerdem nahm er auch an Mannschaftswettkämpfen teil. Das sind Gruppenwettkämpfe (neun Personen) auf der Gymnaestrada. Auch hier gewann Damir die jugoslawische Meisterschaft. Zudem trat er auch im Mehrkampf im Turnen für den Klub „Naprijed“ auf und wurde auch hier jugoslawischer Juniorenmeister – und zwar individuell und zusammen mit seinem Klub.

Anlässlich des 40. Jahrestages des Wasserspringerclubs „Medveščak“ (1949 -1989) wurde eine Broschüre mit allen erzielten Ergebnissen in den vergangenen vier Jahrzehnten veröffentlicht. Und auf den meisten Seiten dieser Broschüre stand natürlich der Name von Damir Novak. Hier werden nur einige seiner sportlichen Erfolge erwähnt. Er war kroatischer und jugoslawischer Juniorenmeister sowie kroatischer Seniorenmeister im Wasserspringen vom Drei-Meter-Brett. Im Jahr 1952 gewann er in Graz den ersten Platz vom Drei-Meter-Brett. Bei dem internationalen Wettkampf zwischen Österreich und Jugoslawien 1959 in Zagreb gewann er die Goldmedaille und bei den Balkanspielen in Athen die Silbermedaille vom 3-Meter-Brett.

Auf der siebten Seite dieser Broschüre befinden sich einige der außergewöhnlichsten Ergebnisse. Und der Name von Damir Novak wird dort am häufigsten erwähnt. Hier werden seine Ergebnisse angegeben. Damir Novak nahm 21 Jahre lang an Wettkämpfen teil und ist somit als Sportler mit größter Wettkampferfahrung angegeben. Mit 38 Jahren war er der älteste jugoslawische Seniorenmeister. Seinen ersten Landesmeistertitel in der Seniorenklasse gewann Damir mit 20 Jahren. Dazu gewann er die meisten Goldmedaillen in der Männerklasse an Wettkämpfen in Kroatien und Jugoslawien, insgesamt 28 (27 im Kunstspringen und eine im Turmspringen). Er ist der bestplatzierte Teilnehmer an internationalen Wettkämpfen – hier sind als Erstplatzierte D. Novak im Kunstspringen und S. Kralj im Turmspringen erwähnt. Er ist auch als der unglücklichste Springer bei der jugoslawischen Meisterschaft in Zadar 1957 bekannt. Damals verpasste Damir den Titel um eine Hundertstelsekunde. Außerdem ist Novak der einzige Wettkampfteilnehmer in Europa, der in den 1950-er Jahren den gestreckten eineinhalb Salto rückwärts ausführen konnte.

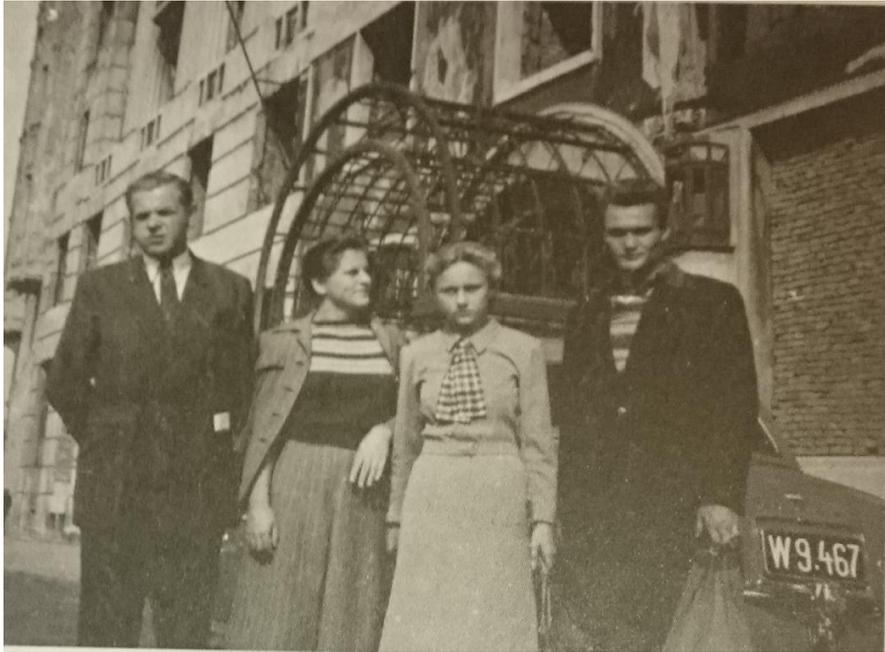
Die Mitglieder des Wasserspringerclubs „Medveščak“ erhielten für ihre Beschäftigung mit dieser Sportart, ihre Leistungen im Club und in der gesamten Sportentwicklung folgende Auszeichnungen: V. Baki, B. Ibris-Srđić, S. Kralj, S. Križić und Damir Novak erhielten die Trophäe des Sportverbands der Stadt Zagreb. Damir war der Einzige, der den höchsten Preis erhielt – den Verdienstorden für das Volk mit Silberstrahlen.



Sportzentrum Šalata



Vielleicht eine zukünftige Wasserspringerin



Trainer Veljko Baki mit den besten Wasserspringern des Clubs „Medveščak“ in
Wien



Durđa Fučkar, Ninette de Valois und Margarita Froman mit den Mitgliedern des
Ballets des HNK

In etwa 20 Jahren Wettkampferfahrung gewann Damir 28 Meistertitel im
Wasserspringen in Kroatien und Jugoslawien - und die meisten vom Drei-Metter-Brett.

Im Jahr 1967 machte Sportreporter S. Kučan ein Interview mit Damir für die kroatische Zeitung „Večernji list“ und schrieb einen Artikel mit dem Titel „Aus Hobby – 10 Jahre Staatsmeister!“ („Iz hobija – 10 godina državni prvak!“). In diesem Artikel bezeichnete er Damir als einen Champion, der Sport aus Spaß treibt und nicht wegen Geld. „Da ich mit Vorbereitungen und Theater- sowie Gastaufführungen beschäftigt bin, trainiere ich schon seit sieben Jahren nicht mehr. Doch dank täglichem Balletttraining bin ich in guter Form und die Bewegungen, die zum Ballett gehören, sind denen im Wasserspringen eigentlich sehr ähnlich“, sagte der damals 32-jährige Damir.

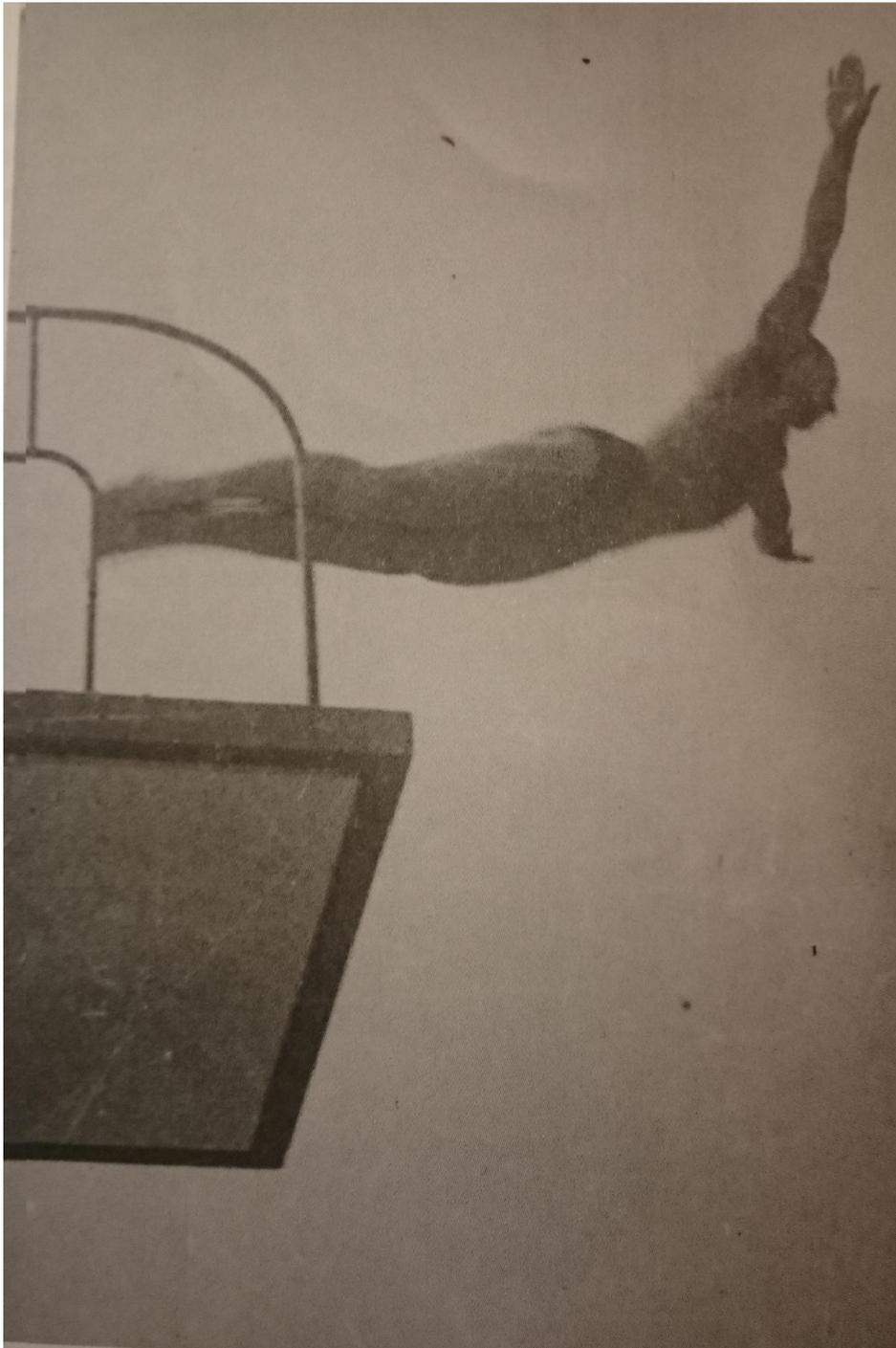
Es wurde viel über Damir geschrieben. Das Interesse an ihm stieg 1973, als er Ballettdirektor im Zagreber HNK wurde. In einem Interview mit dem Journalisten V. Burić erzählte er unter anderem, wie er in den athletischen Disziplinen Diskuswerfen und Kugelstoßen den zweiten Platz in der Juniorenklasse im Land erreichte. Beim 110-m-Hürdenlauf wurde er Sechster im Land. „Jetzt sagen Sie noch, dass Sie auch im Schach etwas erreicht haben“, kommentierte der Journalist scherzhaft. Darauf antwortete Damir: „Es kann unbescheiden klingen, aber Sie sollten wissen, dass ich meine Gegner, die Spieler der zweiten Klasse sind, problemlos besiege. Außerdem bin ich auch Schachmeister der Ortsgemeinschaft! Wenn wir uns im Theater auf Vorstellungen vorbereiten, spielen wir in den Pausen oft Blitzpartien und die meisten gewinne ich.“

Doch die meisten interessierte der Zusammenhang zwischen Wasserspringen und Ballett. Eine von Damirs Antworten war: „Das eine ergänzt das andere. Beide haben etwas Künstlerisches. Einige bezeichnen das Springen vom Brett als künstlerisches Springen. So verwundert es nicht, dass bei den Deutschen diese Sportart tatsächlich Kunstspringen heißt. Und Ballett ist eine Poesie der Bewegung, Springen auch, aber auf eine andere Weise.“

Es gab auch andere witzige Bemerkungen auf die Vielseitigkeit von Damir. So wurde in einer Zeitung eine mit Sternchen umrahmte Aussage veröffentlicht: „Balletttänzer Damir Novak gewann eine Medaille bei den Balkanspielen. Im Wasserspringen. Für diesen Wettkampf bereitete er sich den ganzen Winter und Sommer vor – im *Schwanensee!*“

Mit 33 Jahren begann er, aktiv Tennis zu spielen. Seine Tennislehrerprüfung bestand er bei den kroatischen Tennislegenden, Nikica Nadali und Vjeran Friščić. Dann fing er an, an Wettkämpfen für Tennisveteranen teilzunehmen. Dazu gehörten natürlich zahlreiche Turniere von nationaler und internationaler Bedeutung sowie Freundschaftsspiele. Und dies war noch eine Sportart, in der Damir Novak der Beste in seiner Kategorie war, und zwar auch bei internationalen Wettkämpfen. So wurde er mit

mehr als 70 Jahren Europameister und Dritter auf der Welt in der Veteranenklasse. Und über seinen Erfolg im Doppel braucht man gar nicht zu sprechen. Es genügt, die Sportrubrik aus einer Tageszeitung vom September 1982 zu zitieren: „Damir Novak, unser bester Tenniseveteran, feierte einen großen Triumph und gewann bei dem internationalen Turnier in Rom den ersten Platz im Doppel. Im Finale bezwang das Doppel-Duo Novak und Hemzo die ehemaligen italienischen Spieler Merlo und Longo 6:2, 6:2. Außerdem gewann Damir den dritten Platz im gemischten Doppel.“



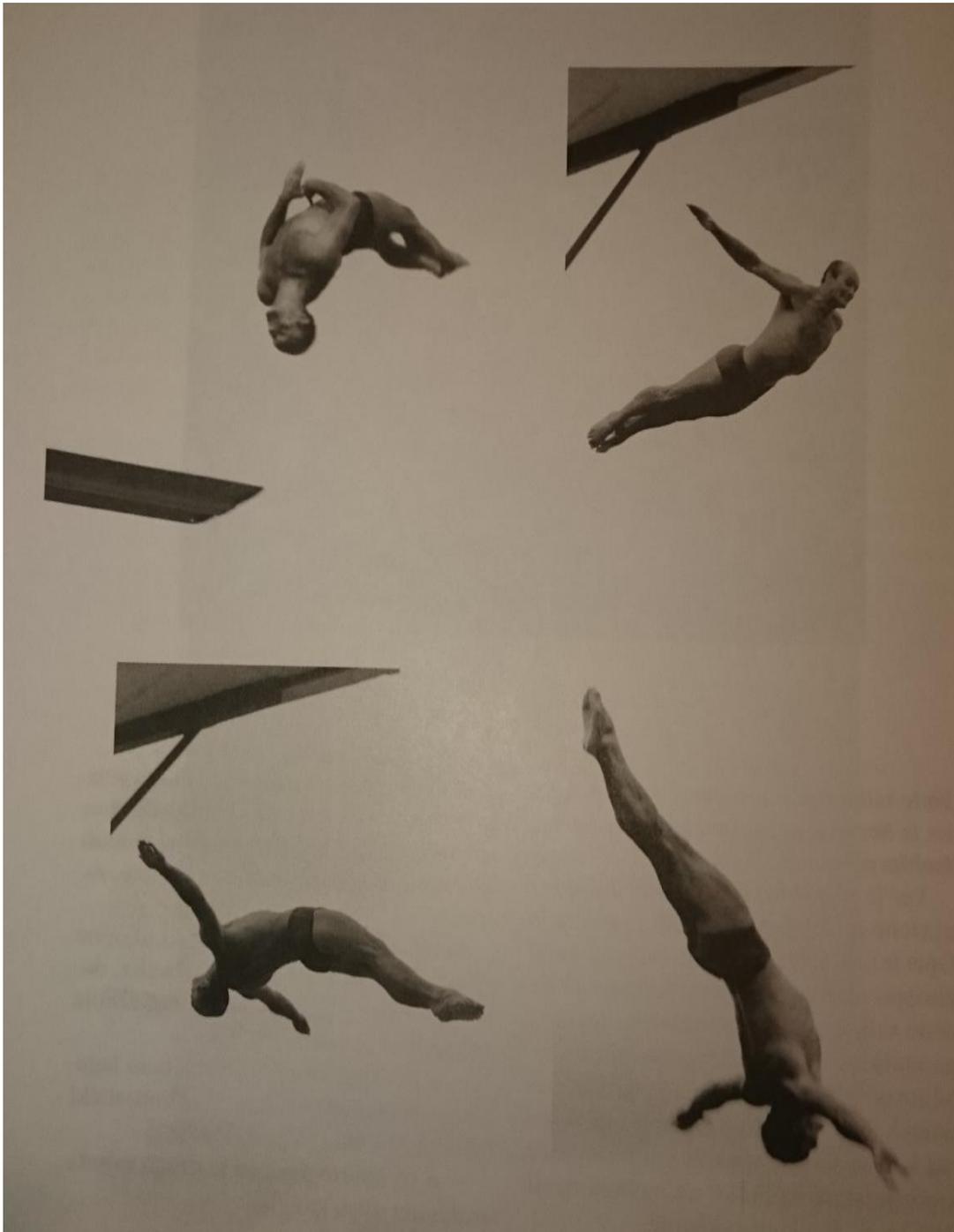


Er war schon über 40, als er begann, intensiv Ski alpin zu betreiben. Und schon wieder war er so gut darin, dass er nach erfolgreichem Abschluss der Prüfung Skilehrer wurde. Eine Zeit lang war es populär, auf kurzen Skiern zu fahren und „Stunts“ bzw. Tricks zu machen. Allen war klar, dass Damir in solchen gewagten Tricks auf kurzen Skiern der Beste war. Außerdem trug er so auf die möglichst beste Weise zur Entwicklung des Sports bei, und insbesondere zur Entwicklung des Skifahrens.

Dazu spielte er auch Basketball im Club „Naprijed“ im Zagreber Sportzentrum Šalata. So hieß auch der Wasserspringerclub im gleichen Sportzentrum. Und Damirs Vielseitigkeit trug unter anderem dazu bei, dass dieser Basketballclub die Landesmeisterschaft in der Juniorenklasse gewann.

Wenn wir die gesamte sportliche Aktivität von Damir Novak irgendwie zusammenfassen wollen, so kommen wir zu einer unglaublichen Anzahl seiner Leistungen. Er war nämlich jugoslawischer Landesmeister in fünf Sportarten: Wasserspringen, Tennis,

Mehrkampf im Turnen, Mannschaftsturnen und Basketball. In drei Sportarten war er Zweiter: Handball, Diskuswerfen und Kugelstoßen.



Außerdem sollte man erwähnen, dass er Fußball im Universitätsteam spielte und auch darin sehr gut war. Einige seiner Mitspieler waren die ehemaligen kroatischen Fußballspieler Jerković und Kobeščak. Damirs Vater wollte seinen Sohn zu Franjo „Mara“ Wölfl bringen, der zu der Zeit Dinamo trainierte. Doch Damir erinnerte sich, dass sie ihn

„glücklicherweise“ nicht finden konnten. Und wie sollte er sich neben allen anderen Aktivitäten, mit denen er Tag und Nacht beschäftigt war, noch mit Fußball befassen!

Wenn man die mit Damir oder über ihn geführten Interviews, Gespräche und Zeitungsartikel durchgeht, kann man gar nicht glauben, dass er neben allen anderen Sachen noch im Folkloreverein „Gmajnić“ tanzte. Sein Name ist außerdem unter Puppenspielern in verschiedenen Theatern in Zagreb zu finden! Eine wahrhaftig erstaunliche, meisterhafte und unerschöpfliche Kraft der Bewegung.

In einem Interview erwähnte er, dass er die letzten 30 Jahre die Sommerferien in seinem Haus im kleinen Ort Vrboska auf der Insel Hvar verbringt. Und seine Sommer waren auch durch Sport geprägt: „Ich schwimme, segle und surfe, aber wegen meiner Tennis-Verpflichtungen dauern meine Sommerferien auf der Insel Hvar in den letzten Jahren nur zwei bis drei Wochen“, kommentierte der Athlet, der auch im 60. Lebensjahr mit seiner Kondition und Figur für Bewunderung sorgte. „Ich mache mir keine Gedanken über meinen Körper, aber mein Lebensstil trägt wahrscheinlich zu meinem Aussehen bei. Auf die Ernährung achte ich auch nicht. Mein Gewicht liegt immer bei etwa 80 kg, was im Bezug auf meinen starken Körperbau, meine Körpergröße von 1,80 Meter und mein Alter optimal ist“, pflegte Damir über sich selbst und sein beneidenswertes athletisches Aussehen auch im fortgeschrittenen Alter zu sagen.

Es darf in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben, dass Damir etwas erreicht hat, was selten in der Welt zu sehen ist oder auch einen Platz im Guinnessbuch der Rekorde verdient. Er war nämlich erst 15 Jahre alt, als er Nationalspieler wurde, und in den folgenden 58 Jahren hörte er nie auf, in verschiedenen Sportarten für die Nationalmannschaft zu spielen!!!

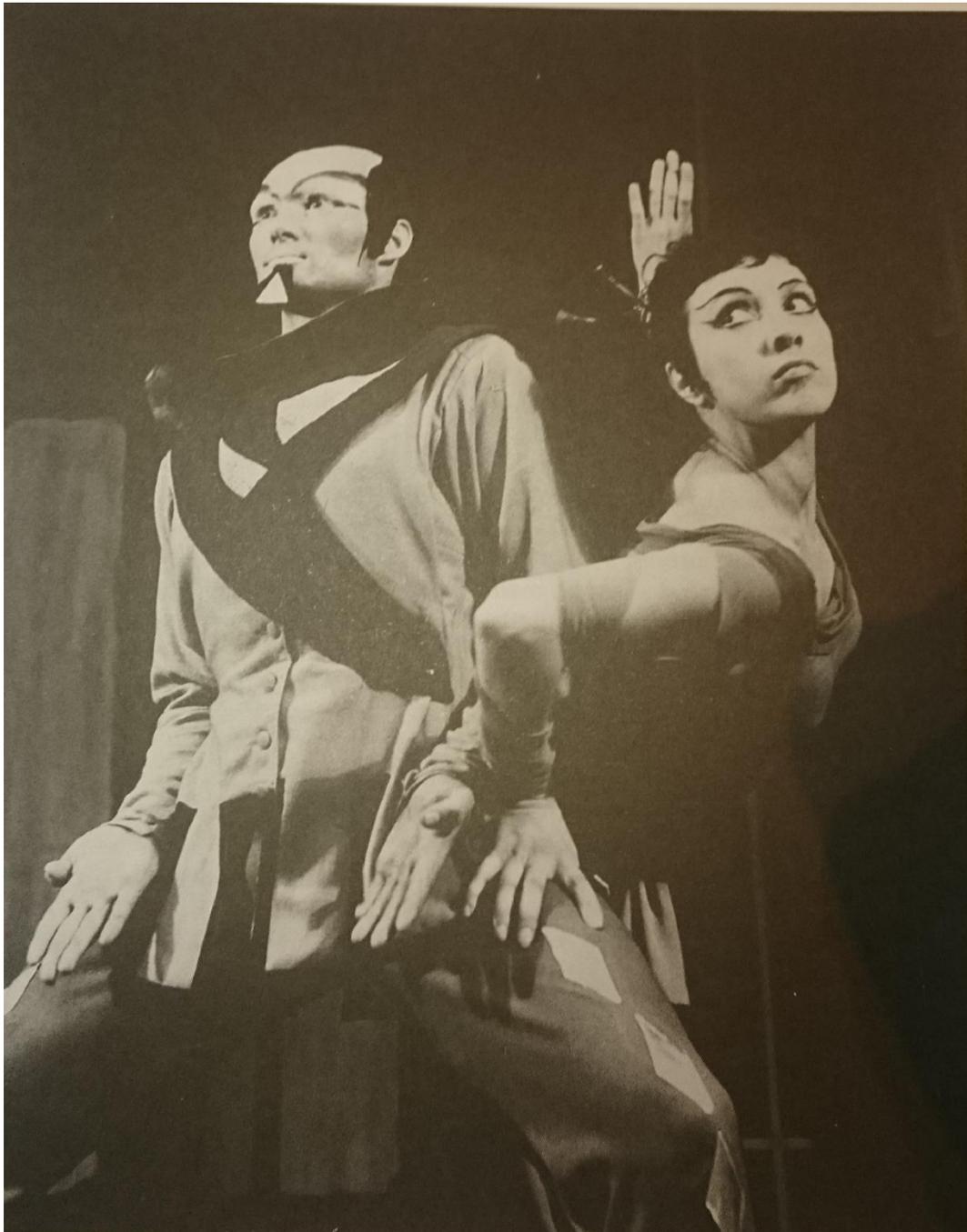
Alle seine Trainer - in verschiedenen Disziplinen und künstlerischen Aktivitäten – fanden Damir besonders interessant. Da er so übermäßig talentiert, geschickt, intelligent sowie kräftig, gehorsam, fleißig und elegant war, gewannen auch alle Trainer, bei denen er trainierte, auch selbst an Bedeutung.

Sport war schon immer sein Leben und er hörte nie auf, Sport zu treiben. Jedoch musste er wegen Ballett auf einige Disziplinen verzichten.

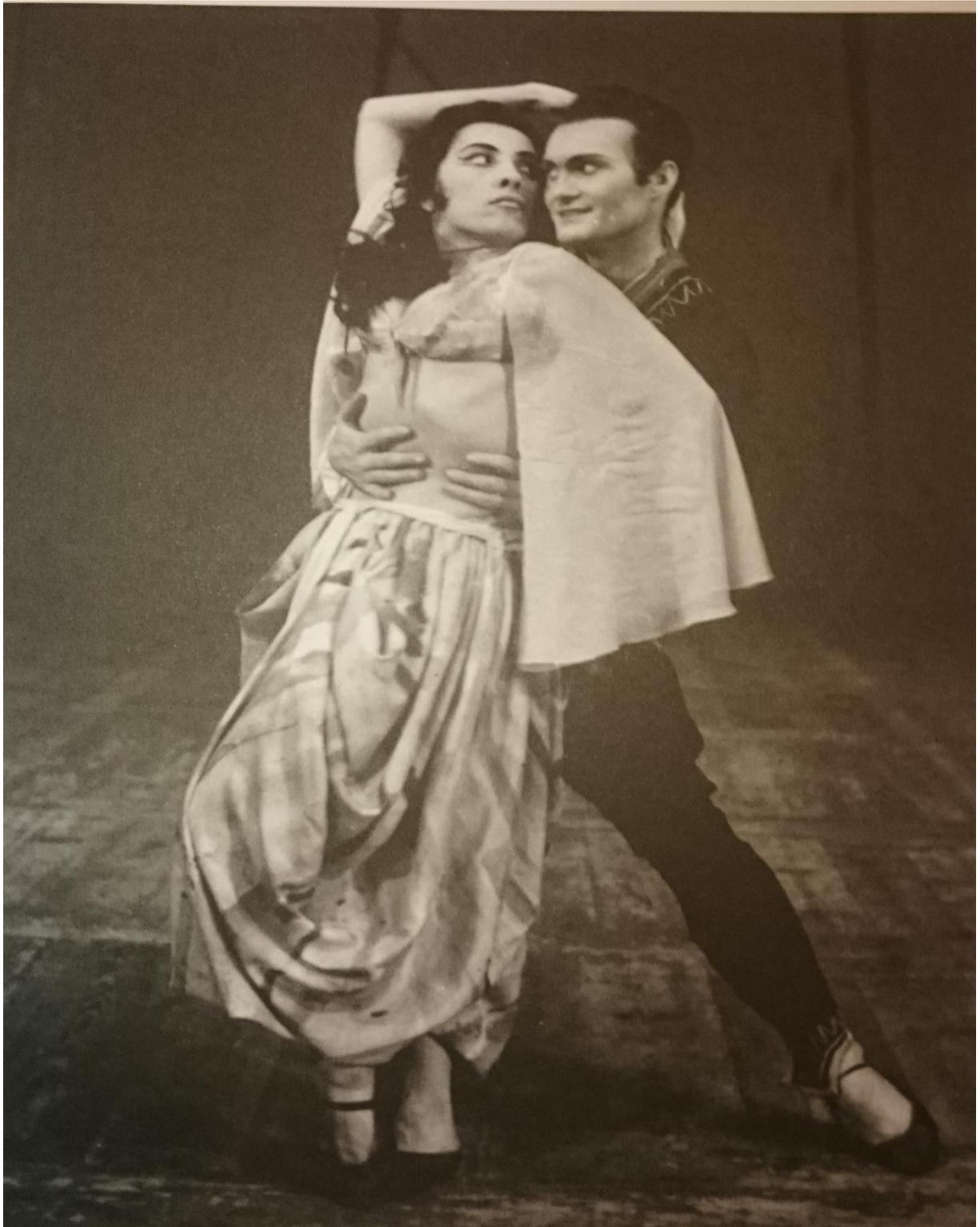
Ende der 1990-er Jahre gab es in Zagreb drei Clubs, in denen man Bridge spielen konnte. Damir war Mitglied des Clubs „Jurica Tomljenović“. „Etwa 150 von uns spielten abends dieses Kartenspiel, das ebenfalls zum Sport gehört. Man regt sich beim Bridge auf, man schwitzt und am Ende gewinnt der Beste, wie bei jeder anderen Sportart.“

Und über seinen größten Lebenserfolg hatte er Folgendes zu sagen: „Als Erstes

betrachte ich als großen Erfolg, dass ich schon 58 Jahre Teil der Nationalmannschaft in verschiedenen Sportarten bin, mit denen ich mich befasste. Außerdem ist mein großer Erfolg, dass ich mehr als drei Jahrzehnte lang Ballett tanzte!“

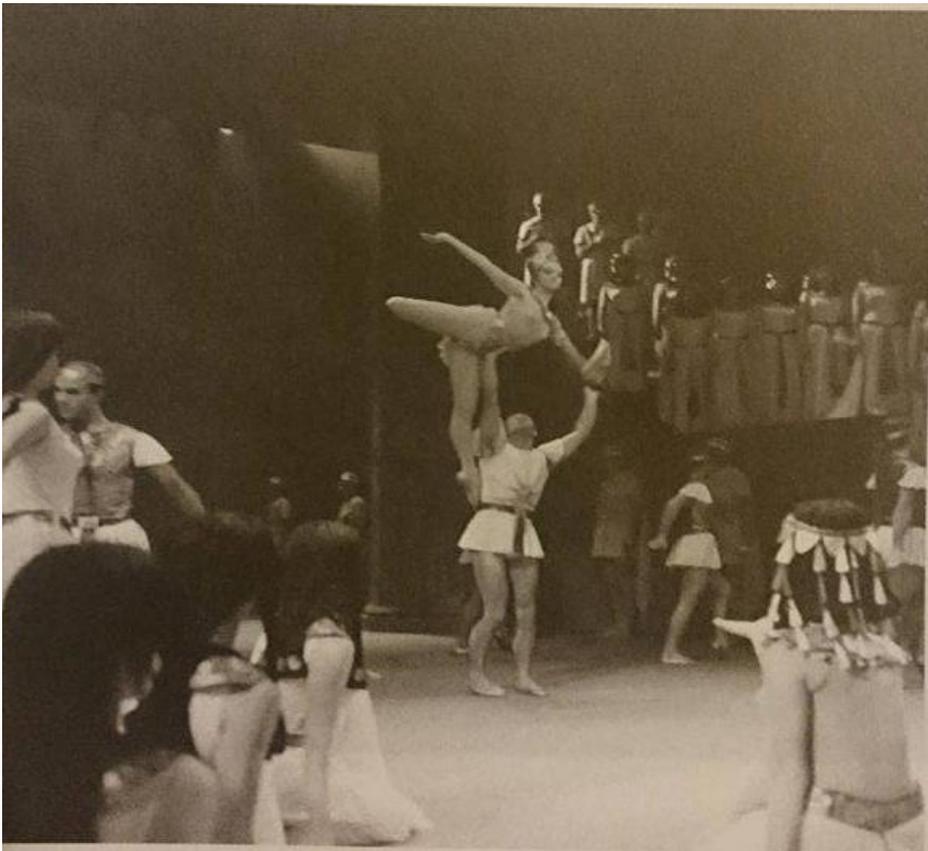
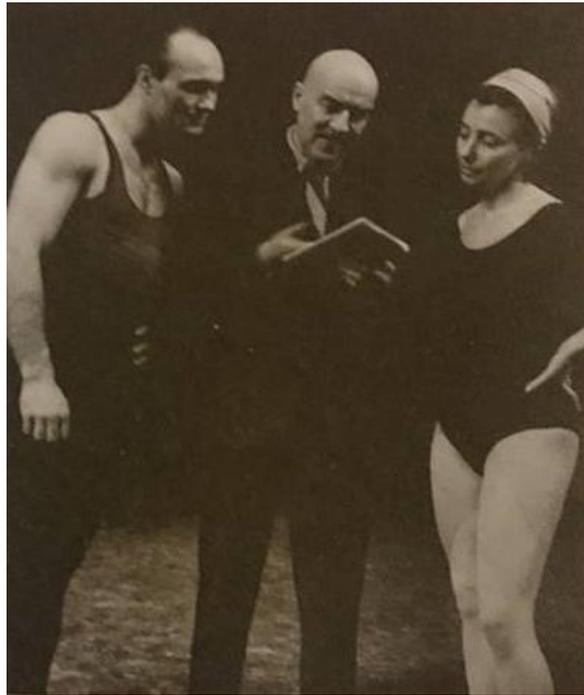


Im Ballett *KINESKA PRIČA (CHINESISCHE GESCHICHTE)* mit Nevenka Biđin



mit Nevenka Biđin

Mit dem Choreografen Rostislav Zakharov und Sonja Kastl



AIDA

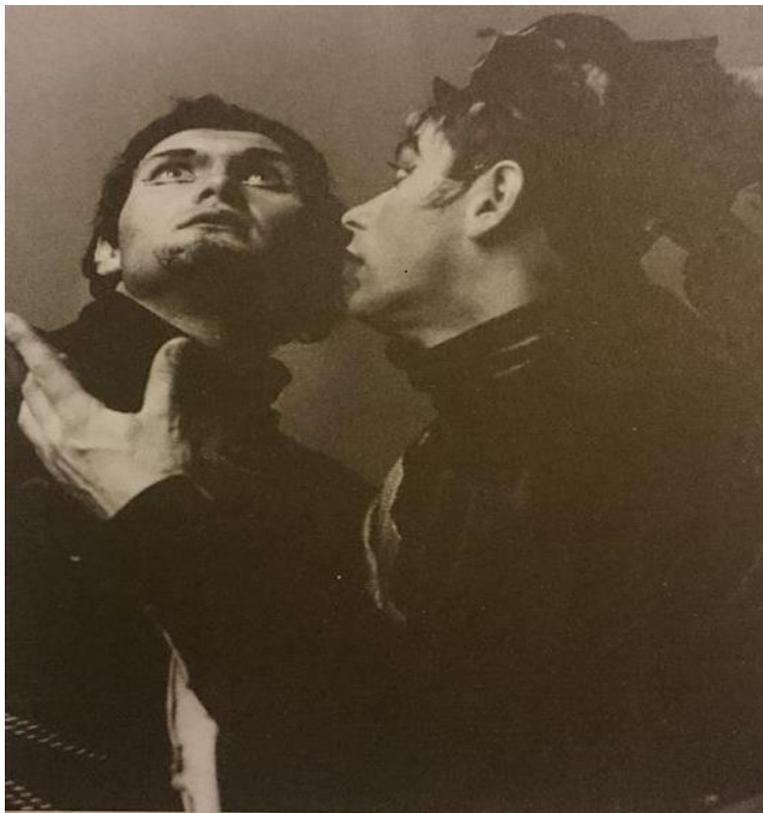
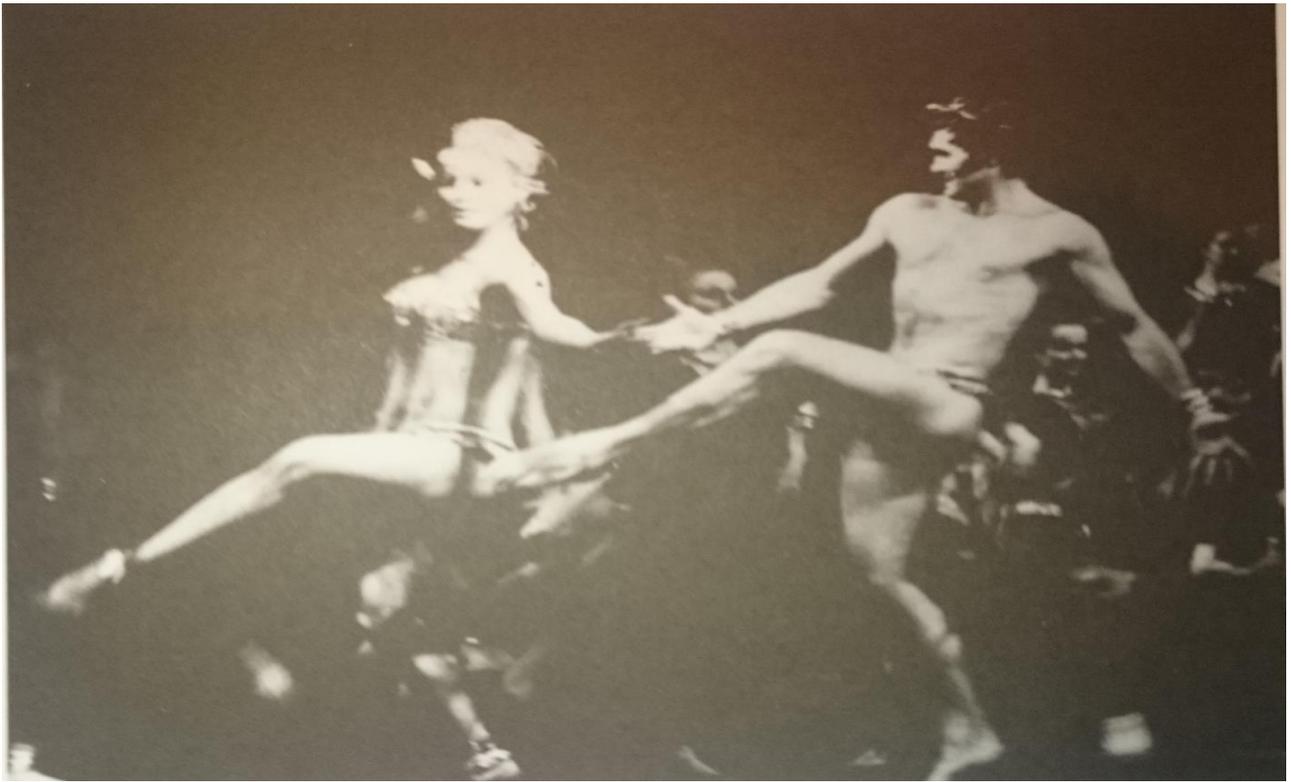


In der *FANTASTISCHEN SINFONIE* mit Maja Bezjak

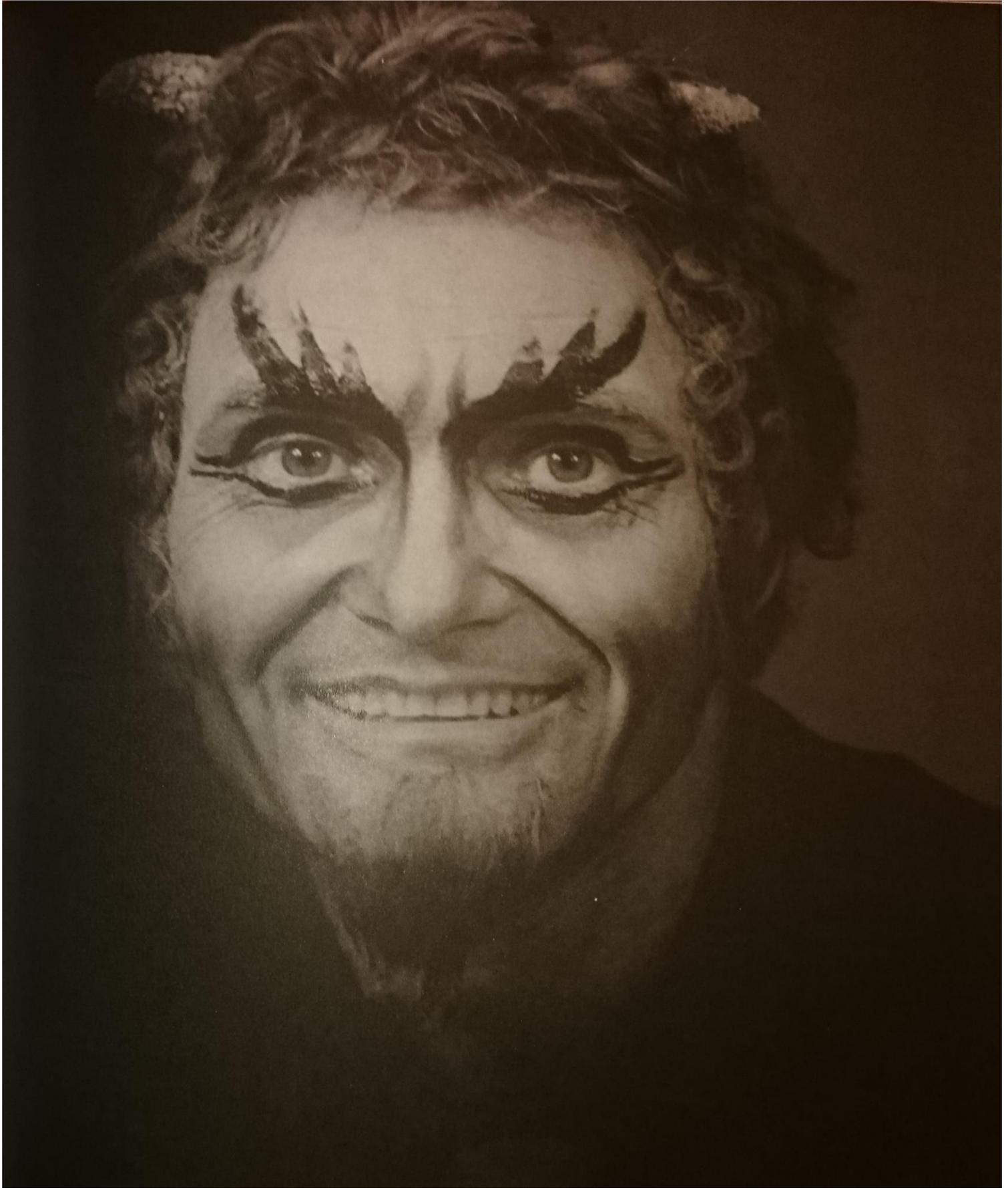


Im Ballett *SIMFONIJA O MRTVOM VOJNIKU (SINFONIE VOM TOTEN SOLDATEN)* mit Đurđica Ludvig

In *SAMSON UND DALILA* mit Astrid Turina



Im Ballett *SIMFONIJA O MRTVOM VOJNIKU (SINFONIE VOM TOTEN SOLDATEN)* mit Ferdo Imamović



DER TEUFEL IM DORF



In der *RHAPSODIE* mit Maja Bezjak

ELEGANTER, EINFÜHLSAMER

UND STARKER TÄNZER

Die Ballettkarriere von Damir Novak begann 1948, als sein Name zum ersten Mal auf einem Plakat des Kroatischen Nationaltheaters erschien. Damals war er 13 Jahre alt und spielte die Rolle des Schlagzeugers im Ballett *Ohridska legenda (Die Legende von Ohrid)*. Das Ballett wurde zu dieser Zeit von Oskar Harmoš geleitet. Nach den Anfängen im Ballettchor stieg Damir ambitiös und entschieden in das Leben der Balletttänzer ein. Große Unterstützung fand er bei damaligen Ballettpädagogen und –choreografen. Einige von ihnen waren Mile Jovanović, Octavio Cintolesi, Đurđa Fučkar, Margareta Froman und andere. In seinen späteren Jahren erinnerte sich Damir an diese Zeit: „Ich tauchte fast zufällig in die Ballettwelt ein. Und einmal verließ ich sie auch. Damals tanzte ich gemeinsam mit 30 Jungen bei Balletttänzerin Marija Ignjatović in der Draškovićeva-Straße. Doch ich wurde zum Fortgeschrittenenkurs geschickt, wo ich der einzige Junge war. Dies fand ich ziemlich unangenehm und peinlich und deswegen lief ich davon. Die Schwester von einem meiner Schulfreunde tanzte Ballett bei Ana Roje im Ballettstudio in der Šubićeva-Straße und so landete ich mit ihnen dort. Kurz danach schickte uns die Ballerina zu einem Kurs ins Kroatische Nationaltheater, wo ich den Vorbereitungs- und den Aufbaukurs abschloss. Danach wurde die Ballettschule auf dem Ilirski-Platz eröffnet und dann besuchte ich zur gleichen Zeit diese Schule und das Gymnasium.“¹

Schon Anfang 1953 tanzte Damir bei der Premiere des Balletts *Licitarsko srce (Das Lebkuchenherz)* von K. Baranović in der Choreografie von Margareta Froman. Und in den nächsten zwei Jahren trat er schon in von Octavio Cintolesi² choreografierten Stücken auf, 1956 in *Ballet Concerto* von A. Vivaldi im Ballettchor, und 1957 tanzte er schon die Solopartie in *Candelaria* von M. C. Riesco. „Die Choreografin N. Biđin zeigte die Intensität der Tanzkreation, Z. Voženilek stellte das schöne visuelle Spiel dar und für die individuell expressiven, eingespielten und temperamentvollen Auftritte sorgte das Ballettduo - P. Dobrijević in der Rolle des Mannes vom Lande

¹ D. Novak, Erinnerung an die Anfänge.

² Octavio Cintolesi, 1924 in Chile geboren, kam ins Ballett des Kroatischen Nationaltheaters am Anfang der Saison 1955/1956 als ausgezeichneter klassischer Tänzer. Im Jahr 1956 choreografierte er drei Ballettpremieren, *Don Juan* von R. Strauss, *Netz* von D. Scarlatti und *Petruschka* von I. Stravinsky.

und D. Novak in der Rolle des Mannes vom Meer“³, so wurde damals in den Medien über *Candelaria* geschrieben. Und Cintolesi hatte Folgendes über das Ballett des Kroatischen Nationaltheaters zu sagen: „Die Einladung, im Zagreber HNK zu arbeiten, nahm ich mit Freude an. Was mich anzog, war die Tatsache, dass ein Volk, das solch eine reiche Folklore hat, auch alle Voraussetzungen für die Entwicklung des im Tanz reinsten Ausdrucks - des klassischen Balletts - erfüllt. Und das Ballettensemble hat mich nicht enttäuscht. Wir arbeiten etwa 8 – 10 Stunden täglich und dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen wider. In ein paar Saisons, da dies der Norm der pädagogischen Arbeit entspricht, könnte aus diesen neuen und begeisterten Tänzern eine ausgezeichnete Truppe werden, die die größten Bühnen erobern könnte.“ Und dies erreichte das Zagreber Ballett in den folgenden Jahren tatsächlich. Es ging unter anderem um Bühnen in London, Paris, Catania...



CANDELARIA

³ N. Turkalj für die kroatische Zeitung „Narodni list“, März 1957.

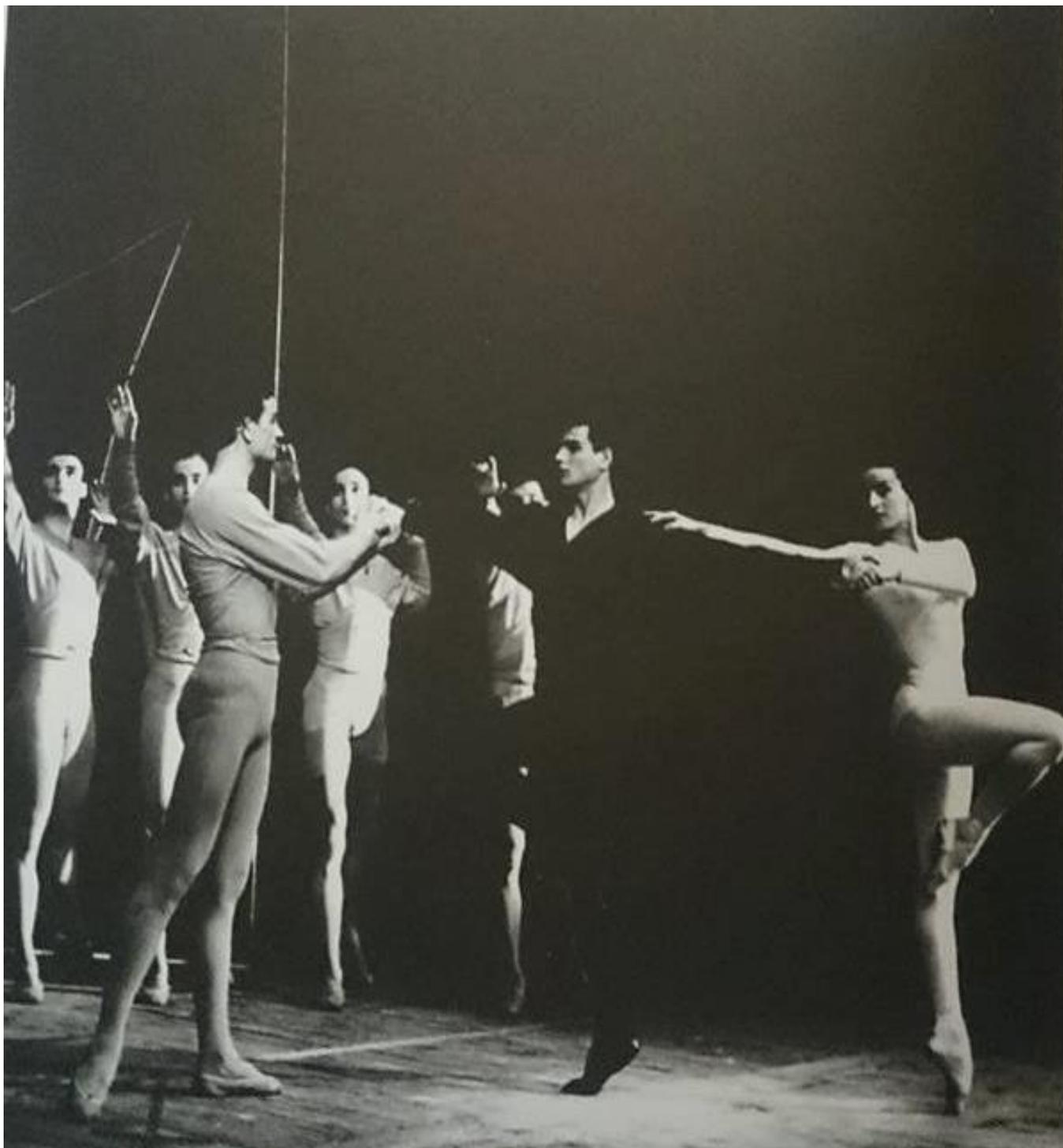


Kurz danach kam der Choreograf D. Parlić⁴ nach Zagreb und choreografierte das Ballett *Kineska priča* (*Chinesische Geschichte*) von K. Baranović, in dem Damir schon die Solopartie spielte, während er 1958 in seiner Choreografie des Balletts *Der wunderbare Mandarin* von B. Bartok nur eine kleine Rolle des Landstreichers spielte. Damir in der Rolle des Vranjanac und N. Biđin als Zigeunerin tanzten bei der Aufführung des sinfonischen Triptychons *Koštana* des Komponisten P. Konjović und in der Choreografie von Franjo Horvat. Damir stieg rasch auf und schon 1957 bewies er sich als großer Tänzer, als er fast alleine die komplexe Rolle des Teufels für das Ballett *Der Teufel im Dorf* einübte. Der Choreograf Pino Mlakar war damit sehr zufrieden. In diesem Jahr wurde Damir auch Solist des Balletts des Kroatischen Nationaltheaters in Zagreb. Die Hauptrollen in Lhotkas *Der Teufel im Dorf* spielten außer Damir Zlatica Stepan als die Teufelin, S. Kastl als Jela und Z. Voženilek als Mirko. Sie alle waren brillante Pädagogen, Choreografen, Balletttänzer und Ballerinen, die Damir, der sich nach Wissen und Fortschritt sehnte, eine gute Weiterbildung und schnellen Aufstieg ermöglichten.

In dieser frühen Periode trat er oft mit den besten Ballerinen der Zeit auf. Er tanzte mit S. Kastl in den *Träumen* von B. Britten, mit N. Biđin und Z. Stepan in den *Polowetzer Tänzen*

⁴ Dimitrije Parlić, Choreograf aus Belgrad.

aus der Oper *Fürst Igor* von A. Borodin in der Choreografie von M. Froman, die in Anlehnung an den Choreografen Michel Fokine arbeitete.



In *BALLET CONCERTO* mit Đuka Herceg, Miljenko Banović und Irena Milovan

DIE POLOWETZER TÄNZE



„N. Biđin beeindruckte mit ihrem Temperament, ihrem tänzerischen Schwung und ihrer Flexibilität... zusammen mit dem hervorragenden D. Novak... Die besten Solisten bei der Aufführung der *Polowetzer Tänze* waren N. Biđin, Z. Stepan und D. Novak, der den größten Eindruck machte“⁵, berichtete schon damals der prominente kroatische Kritiker N. Turkalj.

Zur gleichen Zeit gab es auch viele Opernaufführungen, bei denen neben dem Ballettensemble auch Solisten auftraten. Solche Opern waren beispielsweise *Nikola Šubić Zrinjski* mit Đ. Ludvig und Natka Penušliska-Mitrovska, *Carmen* und *Fandango* mit S. Kastl und die Oper *Faust* von C. Gounod, bei der D. Novak mit Partnerin Z. Stepan-Bašić sowie I.

⁵ N. Turkalj für die Zeitung „Narodni list“, Juni 1958.

Sertić mit N. Biđin auftraten. Ende der 1960-er Jahre begann Damir, im Solopaar des Finaltanzes der Oper *Ero der Schelm* von J. Gotovac aufzutreten. In dieser Oper tanzte er seine ganze Ballettkarriere, dabei wechselte er nur die Partnerinnen. Im Jahr 1959 wurden sogar drei Ballettpremieren mit einigen kurzen Balletts vorbereitet. Unter anderem choreografierte O. Harmoš die *Fantastische Sinfonie* von H. Berlioz. Über dieses Ballett wurde in der kroatischen Zeitung „Vjesnik“ berichtet: „D. Novak als Komponist, M. Bezjak als Ideal, S. Kastl als Euterpe, N. Biđin als die Hexe, M. Skorupski als Melpomene und S. Muradori als Hygiea – die Träger der Hauptrollen zeigten eine solide und präzise Tanztechnik und sorgten damit für großen Erfolg der Aufführung“⁶.

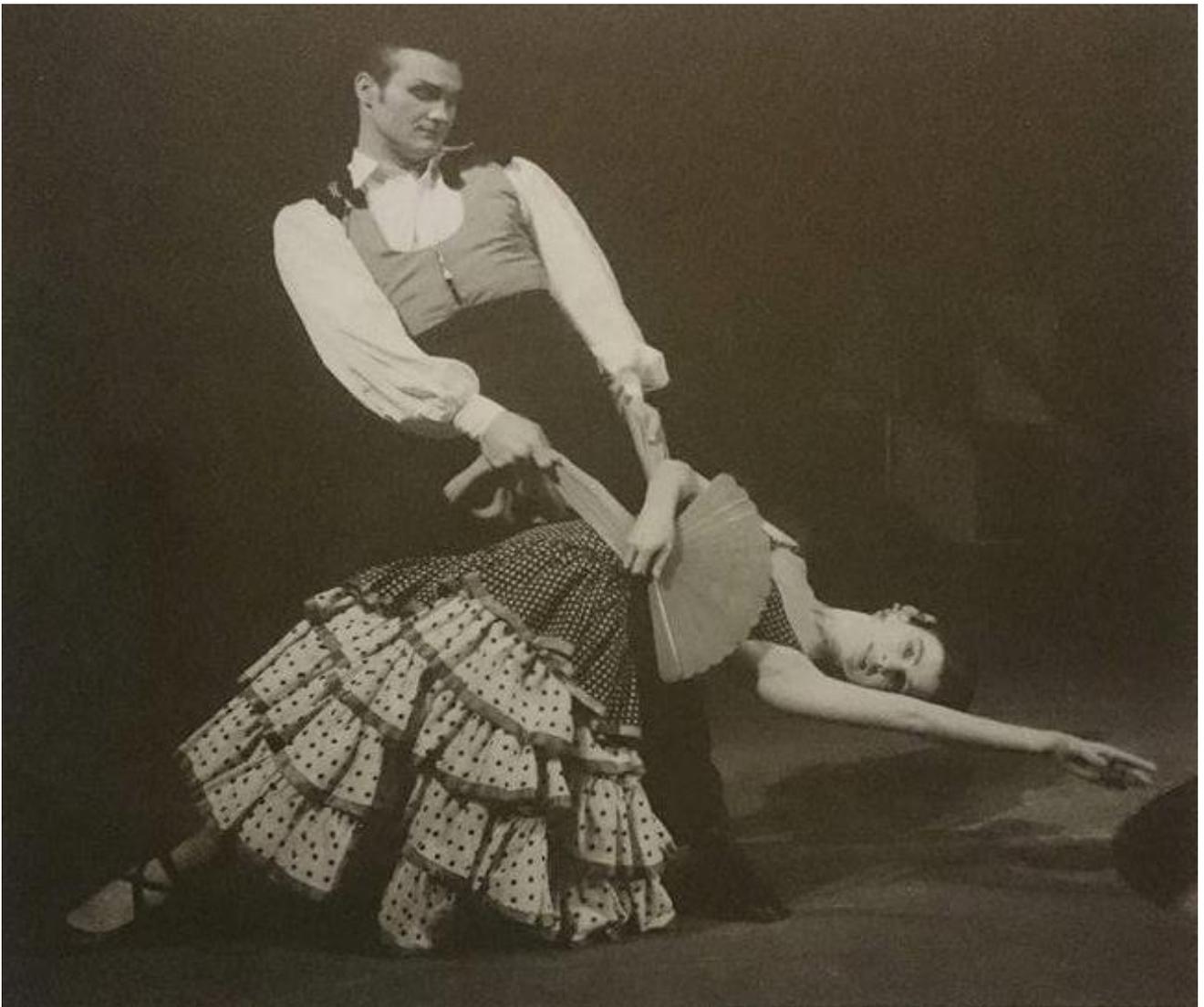
In der *Liebestragödie* von D. Schostakowitsch in der Choreografie von W. Gore spielte D. Novak den Fürsten, die Rolle der Frau des Fürsten wurde entweder von S. Kastl oder M. Bezjak gespielt und N. Biđin stellte die Liebhaberin des Fürsten dar.

Im Mai 1959 fand die Uraufführung des Balletts *Simfonija o mrtvom vojniku (Sinfonie vom toten Soldaten)* von B. Sakač in der Choreografie von N. Biđin und S. Kastl statt. Dazu wurde in einer Radiosendung kommentiert: „Nach einer langen Zeit hatten wir die Chance, Đ. Ludvig in einer der Hauptrollen zu sehen. In der Rolle des Mädchens zeigte sie sich als eine sehr talentierte und fähige Tänzerin und Schauspielerin. Und ihr Partner Damir Novak, der den Soldaten spielte, war nicht weniger erfolgreich. Wiederum zeigte er die Eleganz der hohen Sprünge, sicheren Drehungen und eine große Einfühlsamkeit.“⁷ Damir spielte unter anderem in der *Rhapsodie* von Rachmaninow, in der auch die junge choreografische Hoffnung M. Bezjak tanzte. „Diese strenge klassische Choreografie war von zahlreichen eindrucksvollen Szenen geprägt. Und die besten Solisten waren M. Bezjak und ihr Partner D. Novak, die mehrmals für spontanen Applaus des Publikums sorgten“⁸, berichtete die Zeitung „Večernji vjesnik“.

⁶ A. Tomašek für die Zeitung „Vjesnik“, Dezember 1959.

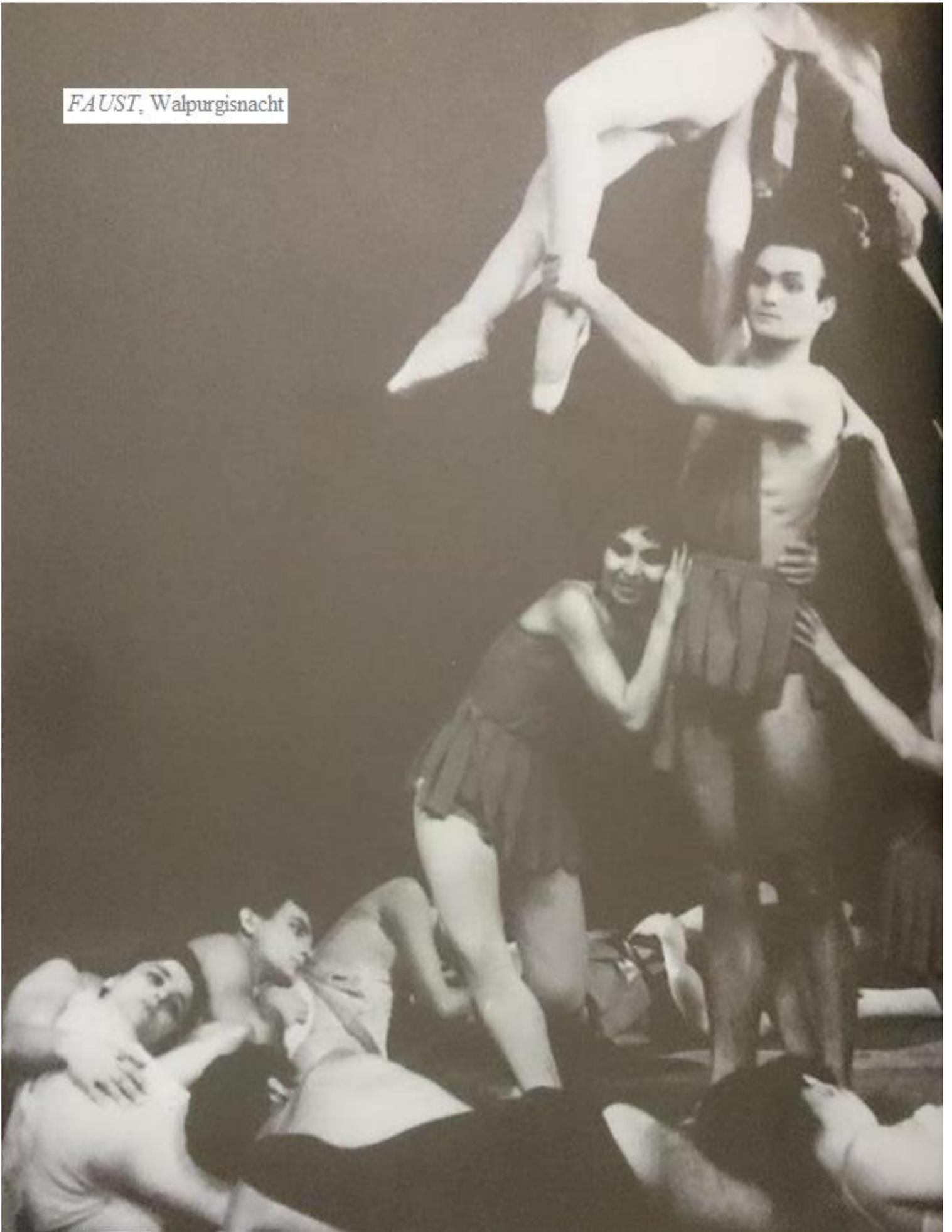
⁷ Miloš Dragišić für eine Radiosendung im „Radio Zagreb“, Juni 1959

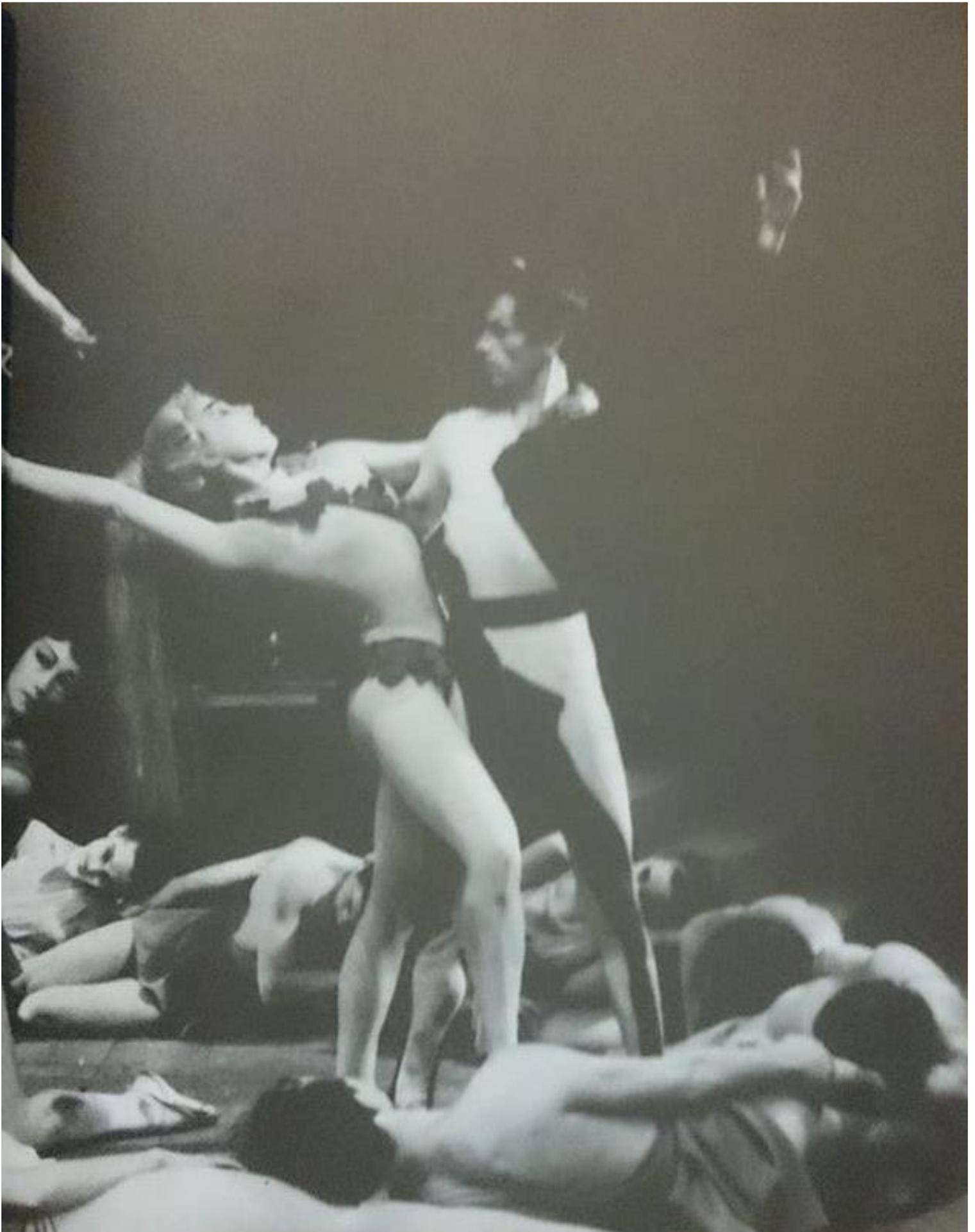
⁸ F. Težak, „Večernji vjesnik“, Juni 1959



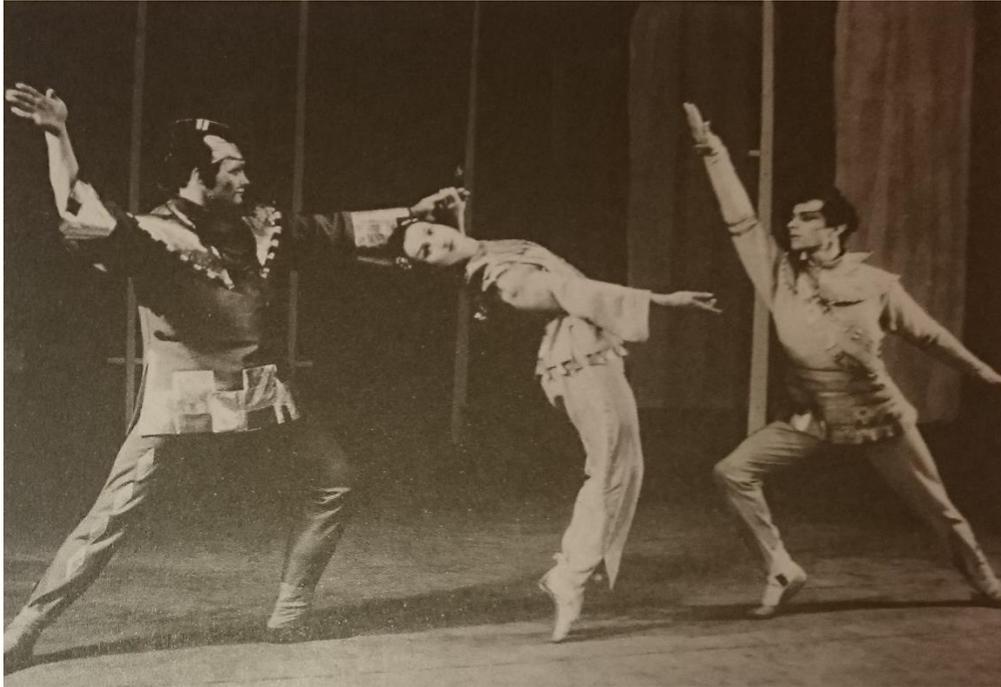
In *CARMEN* mit Sonja Kastl

FAUST, Walpurgisnacht





Im Ballett *KINESKA PRIČA (CHINESISCHE GESCHICHTE)* mit Zlatica Stepan und Ivica Sertić



In *TRIPTYCHON* mit Nevenka Biđin

„Damir, der beste Partner seiner Zeit, ich und das ganze Ballettensemble erobern einfach die Ballettszene mit der *Rhapsodie*. Damir entwickelte sich von einem etwas robusten und athletisch gebauten Tänzer zu einem subtilen, einfühlsamen und eleganten Interpreten seiner Rolle,“⁹ so wurde Damir von seiner Partnerin M. Bezjak beschrieben.

⁹ M. Bezjak, Webseite *Plesna scena.hr*, den 8. August 2015

Da er sich ernsthaft dem Ballett widmete, hatte man Damir auf eine Weise verboten, Sport zu treiben. Sportliche Aktivität könnte Verletzungen verursachen und dabei könnten sich auch einige Muskeln entwickeln und dies wird im Ballett nicht als ästhetisch, harmonisch und attraktiv empfunden. Doch Damir teilte diese Meinung nicht und dachte, dass Sport ihm nur nutzen könnte. Einerseits war er in besserer Kondition als seine Tanzkollegen, er hatte stärkere Arme und andererseits wirkte er beim Wasserspringen wegen seiner verfeinerten Ballettbewegungen und seiner Haltung eleganter als andere Wasserspringer. Eigentlich hatte er Sport und Ballett perfekt vereinbart und das eine hatte nur einen positiven Einfluss auf das andere.

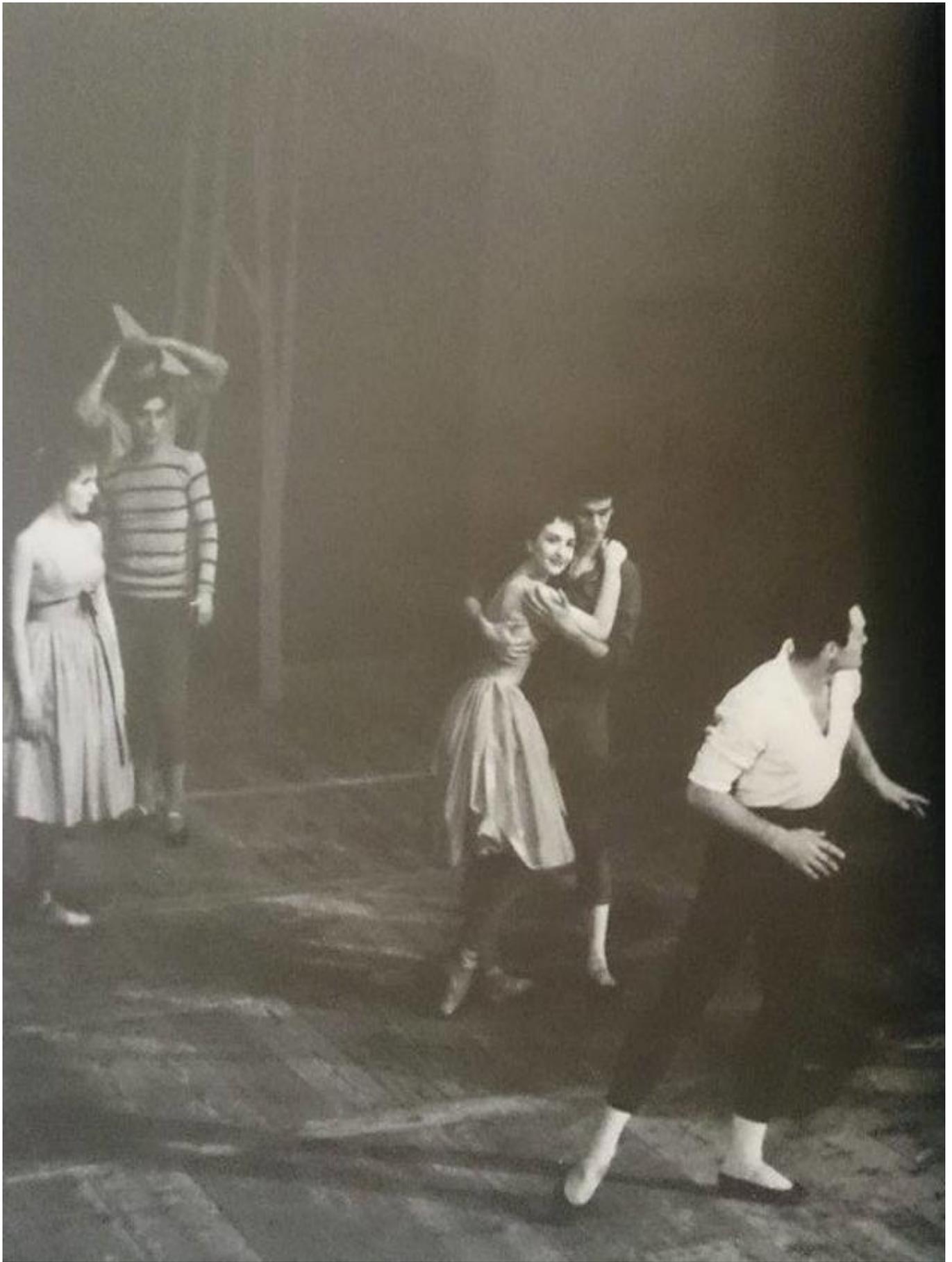
Zu jener Zeit wurde eine Vielzahl von großen klassischen Aufführungen dargeboten.

Im Jahr 1960 erarbeiteten Pino und Pia Mlakar die Choreografie für die kroatische Uraufführung von Prokofjews *Aschenputtel*. Dabei wurde Aschenputtel von S. Kastl dargestellt und die Rolle des Prinzen spielte D. Novak. Für diese Aufführung war es erforderlich, Elemente des klassischen Balletts, der Pantomime und des Charaktertanzes miteinander zu verbinden, und den Choreografen gelang es, diese schwierige Aufgabe zu meistern. Diese Aufführung wurde in den Zeitungen als ein „beachtlicher Erfolg“ beschrieben. „Die Titelrolle bei der Premiere spielte S. Kastl, die mit einer hervorragenden, technisch sauberen und kreativen Leistung überzeugte; ihr gelang es nämlich, als eine wahrhaftige Primadonna zu tanzen, aber gleichzeitig die Einfachheit des kleinen und bescheidenen Aschenputtels beizubehalten. Und ihr ausgezeichnete Partner D. Novak fiel durch seine Eleganz und eine beeindruckende Sicherheit in den technisch anspruchsvollsten Elementen auf. Die Solovariationen und insbesondere der exzellent erarbeitete und perfekt ausgeführte Pas de deux im zweiten Akt sorgten nicht ohne Grund für stürmische Ovationen des Publikums.“¹⁰ „Sonja Kastl und Damir Novak waren sehr poetisch in ihren Rollen des Aschenputtels und des Prinzen, vor allem in den gemeinsamen Szenen, in denen man ein harmonisches Zusammenspiel sehen konnte.“¹¹ „In der Rolle des Prinzen bewies sich Damir Novak als talentierter und technisch präziser Tänzer.“¹²

¹⁰ Nenad Turkalj, „Večernji list“, Juni 1960.

¹¹ Dr. K. Kovačević, Tageszeitung „Borba“, Zagreb, Juni 1960.

¹² A. Tomašek, „Vjesnik“, Juni 1960.

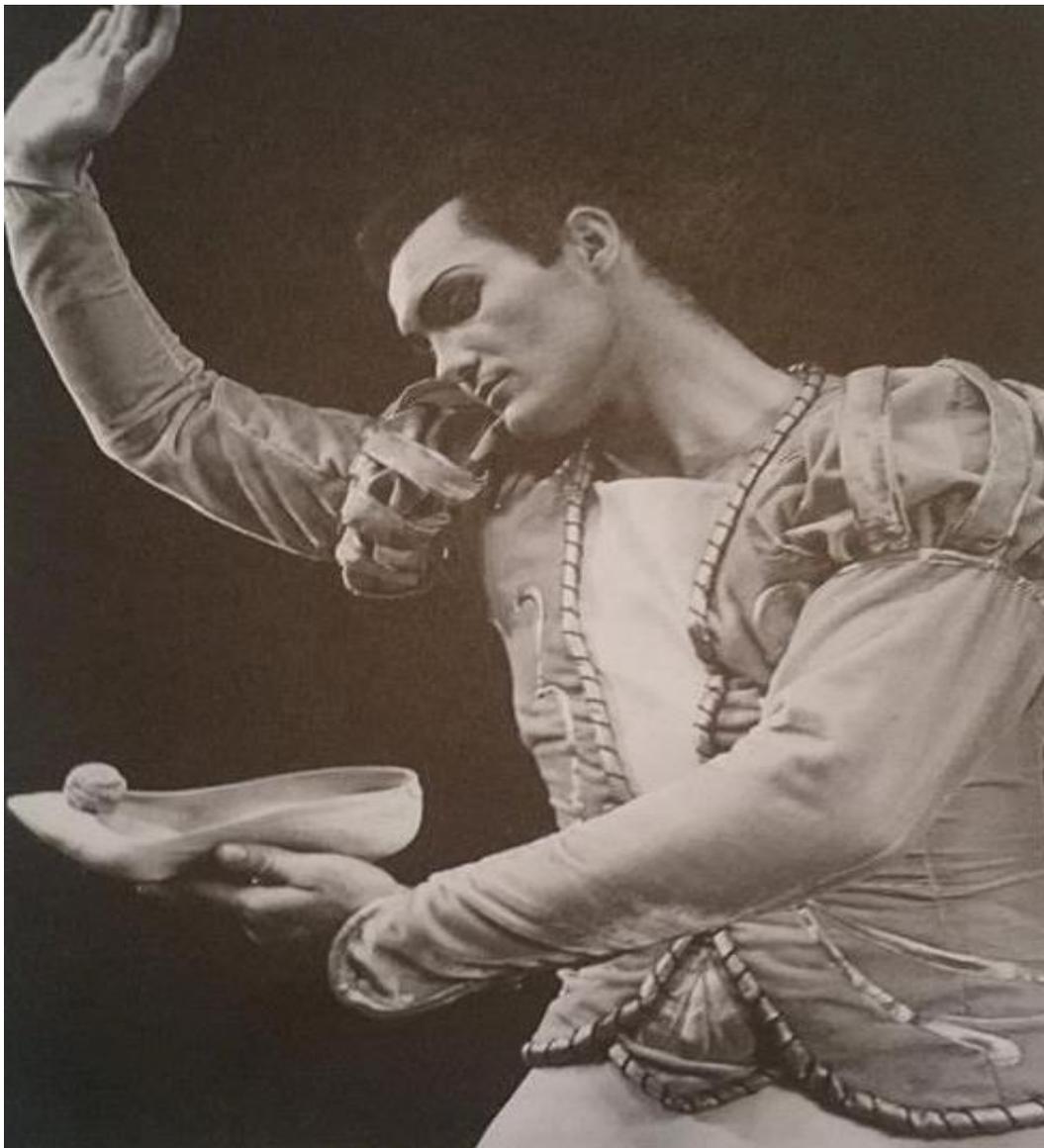




Simfonija o mrtvom vojniku (Sinfonie vom toten Soldaten)

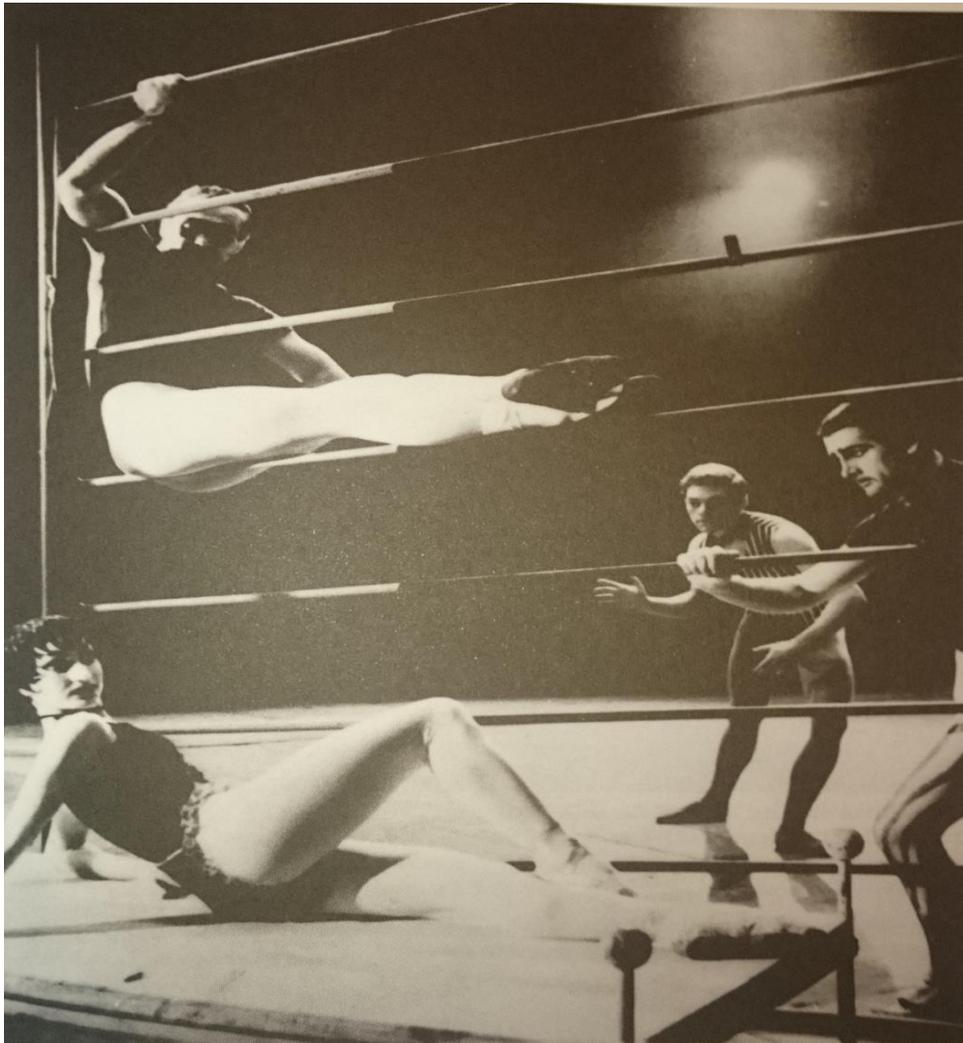


In *ASCHENPUTTEL* mit Maja Bezjak

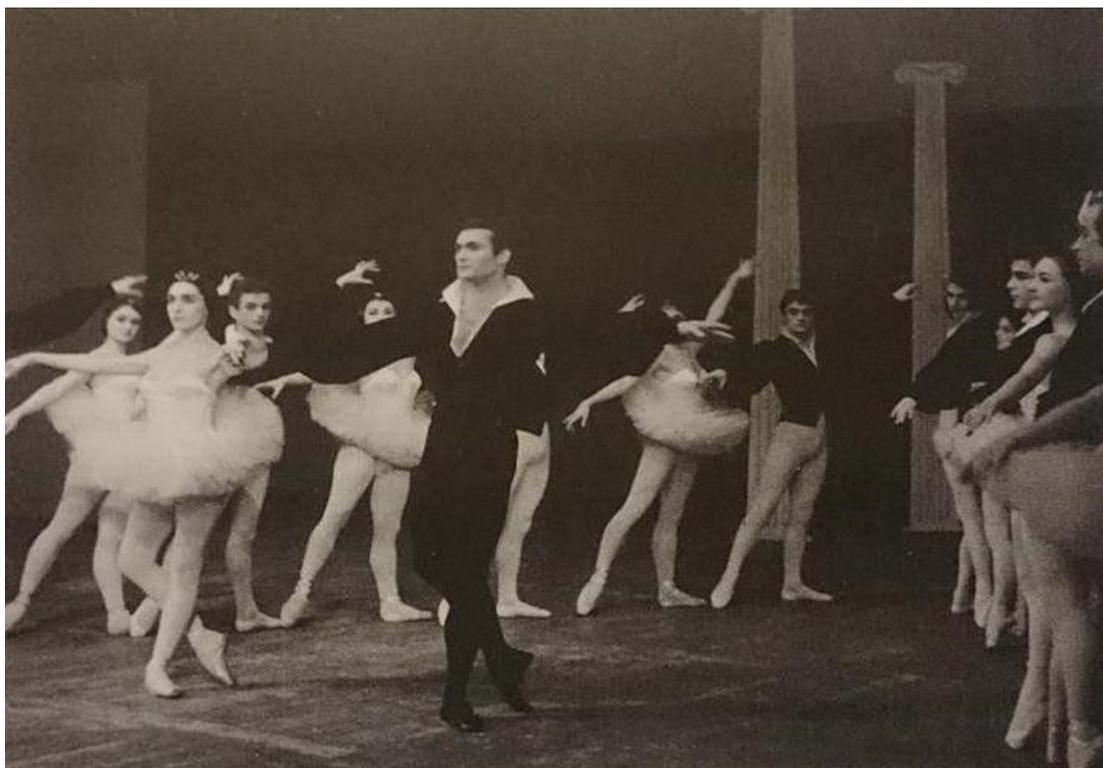


ASCHENPUTTEL

SIMFONIJA O MRTVOM VOJNIKU (SINFONIE VOM TOTEN SOLDATEN)



Im *WUNDERBAREN MANDARIN* mit Zlatica Stepan, Hrvoje Ježić und Rudi Malenčić



RHAPSODIE

Nach S. Kastl tanzte Damir mit M. Bezjak in der Titelrolle des Aschenputtels. „Ich kann mich an die Proben mit Mlakar gut erinnern. Er lief Damir hinterher und ließ ihm keine Zeit, sich nach der Tanzprobe zu erholen. Mlakar forderte ihn auf weiterzumachen und kreiste nach ihm durch die Halle. Dies sollte ihm helfen, in Form zu bleiben und die Muskeln nach großer Anstrengung gut zu entspannen. Sonja und ich spähten durch die offene Tür und fanden das recht komisch. Doch Mlakar war eben ein großer Psychologe und Trainer.“¹³

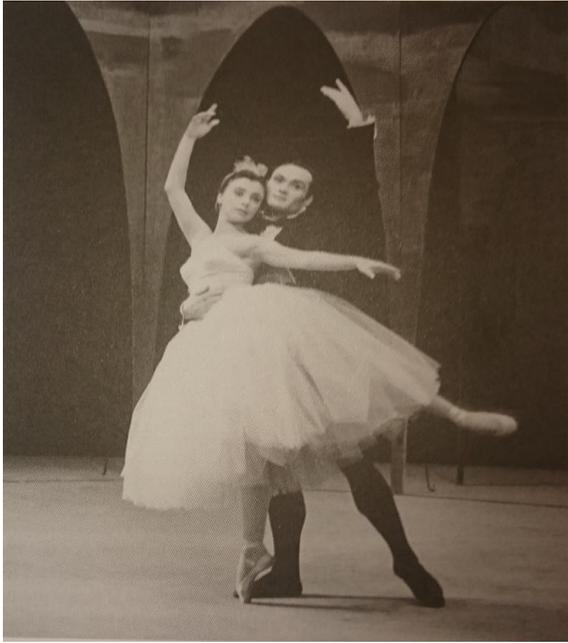
Im April 1962 kam der russische Choreograf Rostislav Zakharov nach Zagreb, um *Schwanensee* auf die Bühne zu bringen. Dies sollte die erste vollständige Aufführung dieses Stücks im Ballett des HNK werden. In der Ballettwelt galt eine ungeschriebene Regel – ein Balletthaus, das die Aufführung des *Schwanensees* macht, wird als ein affirmiertes und erfahrenes Balletthaus angesehen. Und das Ballett des Kroatischen Nationaltheaters bestand diese Prüfung. Die Hauptrollen wurden unter anderem von M. Bezjak, D. Novak, M. Jagušć, M. Vikić und O. Harmoš dargestellt. In den folgenden Jahren tanzte Damir auch mit den Ballerinen V. Butorac und S. Muradori zusammen. Darüber

¹³ M. Bezjak, Ausschnitt eines Interviews nach ihrer Rückkehr aus Paris 1961.

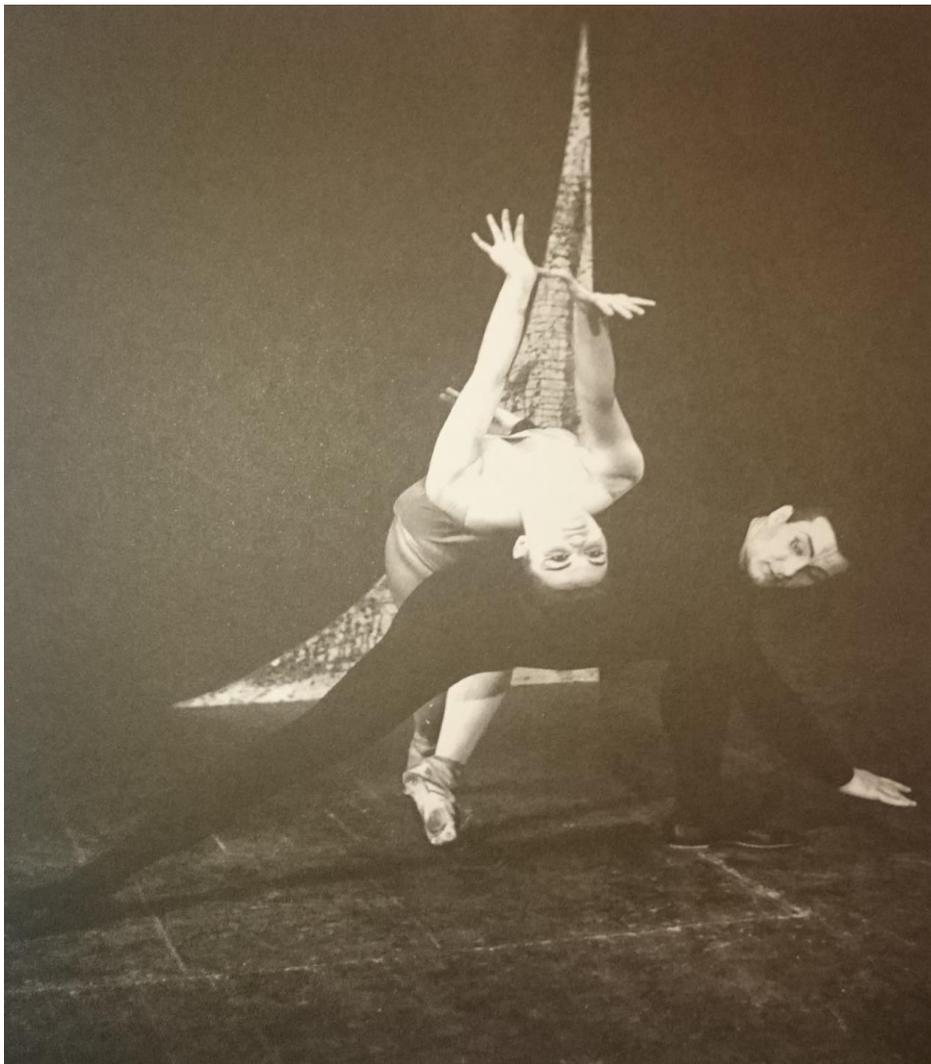
erzählt M. Bezjak: „Während der letzten Vorbereitungen für die Aufführung hielt ich mich am Praktikabel fest und wärmte mich auf. Dasselbe machten auch D. Novak und M. Jaguš, der die Rolle des Hofnarren spielte. Bei der Ausführung des großen Pas de deux kamen alle Finessen und Eigenschaften, die diese brillante und in die Ballettgeschichte eingetragene Choreografie ausmachen, zum Ausdruck. Zakharov holte das Beste aus mir und Damir heraus und wir tanzten in großer Manier, was vom Publikum mit anhaltendem Applaus begleitet wurde. Und das Ende war einfach sensationell. Alles in allem wurde diese Aufführung als ein großer Sieg des Balletts des Kroatischen Nationaltheaters betrachtet und nur wir im Theater wussten, mit welchen Schwierigkeiten wir kämpfen mussten und wie sehr wir diesen Erfolg verdient hatten.“ Bezjak erzählt weiter: „*Der Schwanensee* in der Choreografie von R. Zaharov bildete den Höhepunkt meiner Zusammenarbeit mit Damir. Ich hatte den Eindruck, dass er ohne große Vorbereitung und Aufwärmung zur Probe kam und bei den Aufführungen tanzte, seine großen Pirouetten drehte, Double Tours und Grand Jetés machte und es schien, als ob er unerschöpflich und dank seines Körperbaus zu jeder Zeit zu großen Anstrengungen bereit sei. Man könnte sagen, dass er in den Pas de deux mit meinem Körper spielte, er warf mich in die Luft, fing mich wieder auf, brachte mich auf einer Fußspitze perfekt in die richtige Haltung und war dabei immer recht sicher auf den Füßen. Dieses Gefühl für die Achse der Partnerin, egal, ob er ihr half, Pirouetten zu drehen oder sie zum Boden bringen sollte, diese unbeschreibliche Sicherheit, die er die ganze Zeit des gemeinsamen Spiels im kleinen Finger hatte – dies waren natürliche Talente, die Damir den Titel des besten Partners dieser Zeit sicherten und dank denen er ein willkommener Gast auf allen Theaterbühnen des ehemaligen Jugoslawien war. Ich hatte das Gefühl, dass er es liebte, die Kraft seiner Muskeln zu zeigen und mit einer kindlichen Freude die Ballerinen mit einem Arm in die Luft zu heben, ohne sie davor zu warnen. Und über die technische Seite der Ballettbewegungen hatte Damir als Sportler viel zu sagen...“¹⁴ „Damir Novak erregte mit seinen Variationen und festen, sicheren Sprüngen und Drehungen großes Aufsehen bei dem Publikum...“¹⁵

¹⁴ M. Bezjak, Webseite *Plesna scena.hr*, den 8. August 2015.

¹⁵ N. Turkalj, „Večernji list“, Juni 1960.



In der *FANTASTISCHEN SINFONIE* mit Sonja Kastl



Im Ballett *SUSRETI (DIE BEGEGNUNGEN)* mit Vesna Butorac

Der Botschafter der ehemaligen Sowjetunion in Belgrad kam speziell nach Zagreb, um sich diese Aufführung anzusehen. Er kommentierte, dass dies nach der Aufführung im Künstlerischen Akademischen Theater in Moskau eine der besten, vielleicht auch die beste Interpretation von Tschaikowsky, die er je gesehen habe, sei.¹⁶

Unter anderem fand 1963 die Uraufführung des Balletts *Susreti (Die Begegnungen)* von Ivo Kirigin in der Choreografie von S. Kastl und N. Biđin statt. Hier spielte D. Novak die Hauptrolle des Kämpfers und sie wurde entweder von V. Butorac oder N. Penušlika-Mitrović dargestellt.

Doch gehen wir zum klassischen Ballett zurück.

Sogar in den Tageszeitungen wurde bekannt gegeben, dass im April 1965 – zum ersten Mal im 20. Jahrhundert – das Programm im Ballett des HNK mit *Giselle*¹⁷ bereichert wird. Bei der Aufführung wurden die Hauptrollen von Ivanka Žunac und Damir Novak dargestellt und die Choreografie von Gradimir Hadži-Slavković in Anlehnung auf den sowjetischen Choreografen L. M. Lavrovski erarbeitet. Damirs Partnerinnen bei dieser Aufführung waren später auch Đ. Ludvig und V. Butorac.

Im selben Jahr, in dem *Giselle* zur Aufführung gebracht wurde, fand auch die Premiere des Ballettabends der kroatischen Komponisten statt. Einige von diesen Komponisten waren Sorkočević, Dešpalj, Kuljerić und Bjelinski und die Choreografien ihrer Werke erarbeiteten S. Kastl und N. Biđin. Damir und V. Butorac traten im Ballett *Simfonija in Re (Sinfonie in Re)* von L. Sorkočević als Hauptpaar auf und tanzten in einem reinen akademischen Tanz, in dem die Melodie die Bewegungen bestimmte.

Zu Beginn des Jahres 1966 erarbeitete Françoise Adret die Choreografie für die Premiere von Tschaikowskys *Dornröschen*. D. Novak spielte die Rolle des Prinzen und Aurora wurde anfangs von I. Žunac und später von V. Butorac dargestellt. Im Jahr 1967 choreografierte I. Sertić Aufführungen für die musikalische Jugend. Einige von ihnen waren *Volimo Bacha (Wir lieben Bach)*, *Peter und der Wolf* und *Na plaži (Am Strand)*, in der Damir als Athlet auftrat. Außerdem tanzte er 1969 bei der Aufführung *Ballete des 20. Jahrhunderts* die Solopartie in der *IX. Sinfonie* und dem *Feuervogel*.

¹⁶ Sendung „Zagrebačka panorama“, TV Zagreb, Oktober 1962.

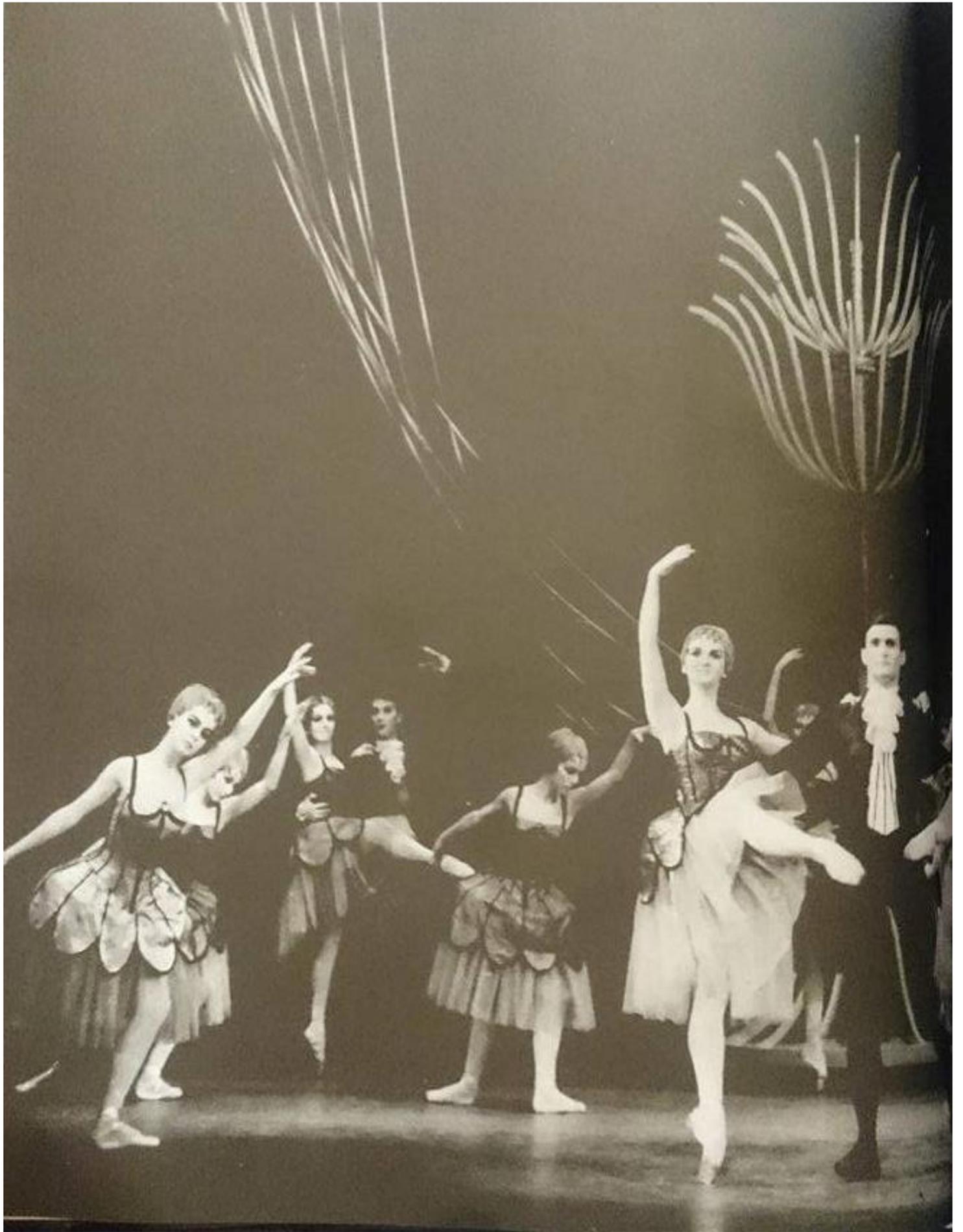
¹⁷ *Giselle* wurde in Zagreb zum letzten Mal 1897 mit Emma Grondona in der Titelrolle auf die Bühne gebracht.

Das Ballett *Der wunderbare Mandarin* von B. Bartok wurde auch in Turin aufgeführt. Die Titelrollen wurden damals von D. Novak und V. Butorac dargestellt. Und der Erfolg dieser Gastaufführung wurde in einer Kritik beschrieben: „Im psychologischen Ballett zeigten die hervorragenden Balletttänzer den klassischen Tanz, den modernen Tanz in den Pas de deux und ihre Virtuosität konnte man in jedem Teil des Programms sehen. Und dies brachte das bezauberte und stimmungsvolle Publikum in eine erstaunliche und fantasievolle Welt. Damir Novak und Vesna Butorac hinterließen mit ihrer Interpretation des *Wunderbaren Mandarins* einen starken Eindruck, sie widmeten sich dem Spiel zwischen Liebe und Tod und der damit verbundenen perfekten psychologischen Freiheit, was ihnen ermöglichte, sich dem die Bedeutung dieser Symbole übersteigenden Raum gegenüberzustellen.“¹⁸

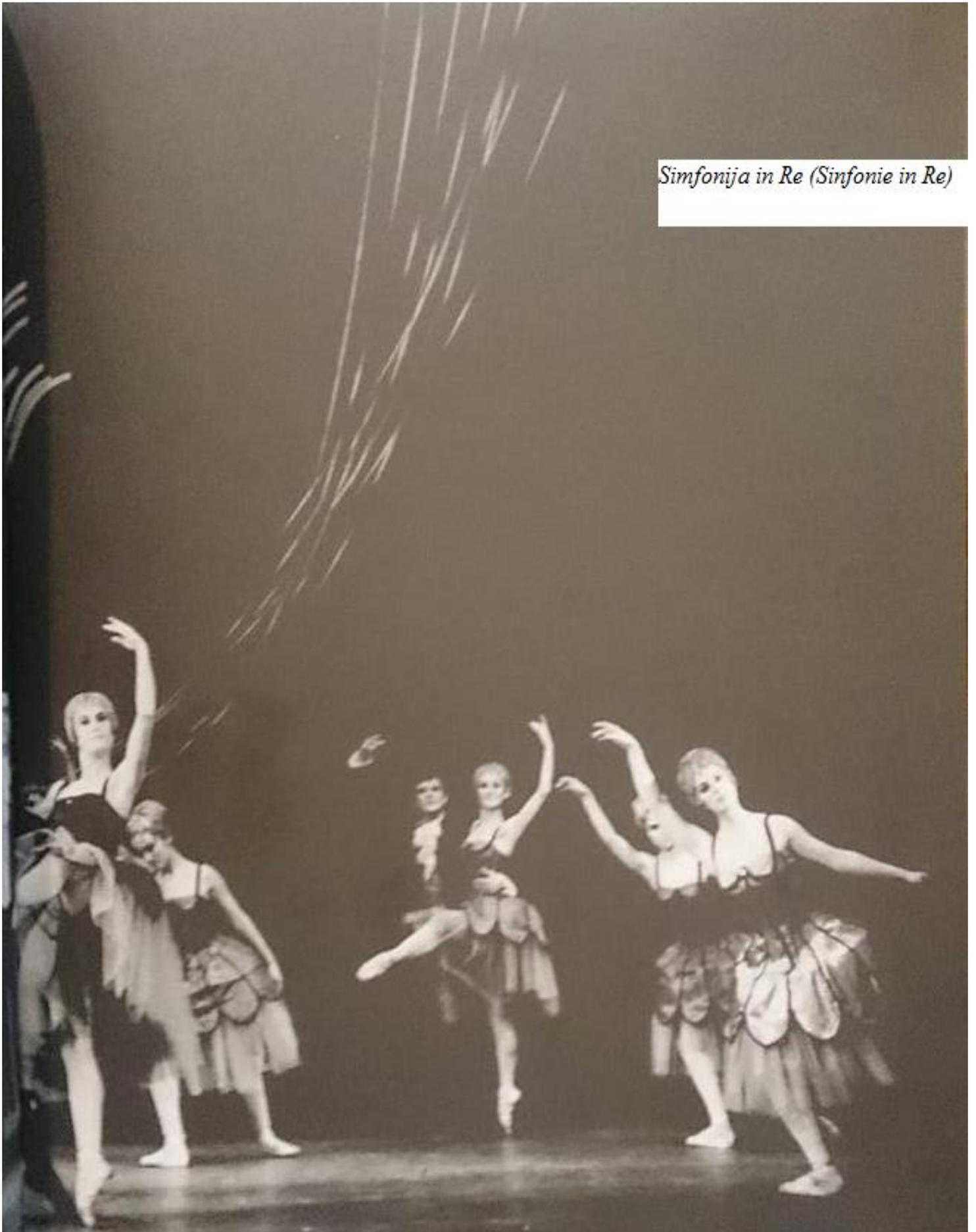


In der *KLASSISCHEN BALLETTSUITE* mit Maja Bezjak und Miljenko Vikić

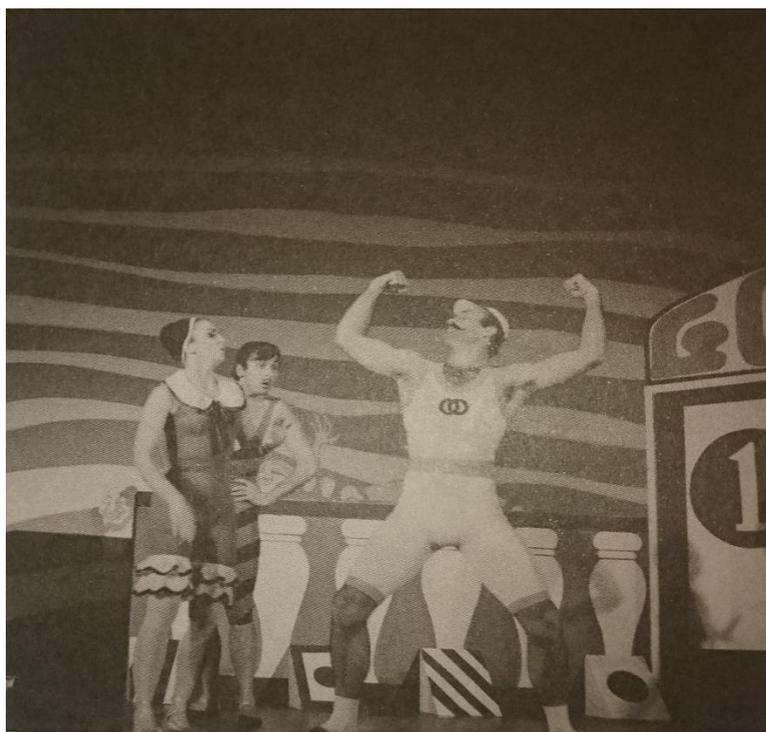
¹⁸ „Gazzetta del popolo“, Turin, April 1974.



Simfonija in Re (Sinfonie in Re)



NA PLAŽI (AM STRAND)



Damir erinnerte sich auch an einige besondere Momente in seiner Ballettkarriere: „Da ich neben den Aufführungen im Kroatischen Nationaltheater auch viele Gastaufführungen hatte und auf diese Weise zusätzlich Geld verdiente, hatte ich während meiner Karriere ein solides Einkommen. Den einen Tag tanzte ich in Zagreb, den nächsten in Belgrad und den Tag danach in Ljubljana. Ich erlebte auch viele Abenteuer. So bin ich einmal auf dem Weg von Novi Sad nach Belgrad wegen eines Schneesturmes steckengeblieben und so wurde der Beginn einer Aufführung, bei der ich die Hauptrolle spielte, wegen mir um eine halbe Stunde verschoben. Doch schließlich schaffte ich es. Es kann auch passieren, dass man beim Tanzen den Fuß verdreht. Außerdem spüren wir Tänzer auf der Bühne oft einen unangenehmen Durchzug und es ist nicht unüblich, dass ich manchmal Injektionen bekam, um die Aufführung auszuhalten. Das Schlimmste ist nämlich, das Publikum im Stich zu lassen. Einmal träumte ich, dass ich zu spät zu einer Aufführung gekommen war, und das fand ich schrecklich, weil ich wusste, dass ohne mich nichts beginnen konnte. Und zu meinen Lieblingsrollen, die ich während meiner Ballettkarriere tanzte, gehören der Tatar aus den *Polowetzer Tänzen* aus der Oper *Fürst Igor* von A. Borodin und der Teufel aus

Lhotkas Ballett *Der Teufel im Dorf*. Die klassischen Rollen fand ich am besten, aber ich spielte natürlich auch Charakterrollen und moderne Rollen“¹⁹.



Im *SCHWANENSEE* mit Oskar Harmoš und Marijan Jagušt

Unter anderem sollte man auch den prominenten Choreografen klassischer Ballettaufführungen, Waclaw Orlikowski, erwähnen. Im Jahr 1970 choreografierte er Tschaikowskys *Nussknacker*. Die Träger der Hauptrollen bei dieser Aufführung waren V. Butorac und D. Novak. Und von der Qualität und Popularität dieses Stücks zeugt die Tatsache, dass es in Zagreb schon seit vielen Jahren kontinuierlich aufgeführt wird.

Damir sollte in einem Zeitpunkt seiner Karriere zur Weiterbildung in die Sowjetunion geschickt werden, aber damals trat er in so vielen Rollen auf, dass keiner ihn ersetzen konnte. So blieb er in Zagreb, rannte von einer Probe zur nächsten und tanzte bei Aufführungen in Zagreb und im ganzen Land.

In der ersten Hälfte des Jahres 1972 gelang es Damir noch einmal, bei einer erfolgreichen Premiere großes Aufsehen zu erregen – und zwar in *Le combat* von R. Banfield in der Choreografie von D. Parlić. Damir spielte die Hauptrolle des Tankreds zusammen mit V. Butorac in der Rolle der Clorinda. Noch in der selben Nacht trat er in der Rolle des

¹⁹ Damir Novak, Erinnerungen an die Ballettkarriere.

Mannes mit S. Muradori in der Rolle der Frau in der Aufführung *Orači (Die Ackerleute)* von J. Gotovac und in der Choreografie von Z. Reljić auf.

Im selben Jahr wurde noch ein durchschlagender Erfolg erzielt, und zwar mit der Premiere des ältesten Balletts, das noch heute aufgeführt wird – *La Fille mal gardée* oder *Die schlecht behütete Tochter*²⁰ von F. Hérold. Dieses Ballett ist ziemlich dynamisch, witzig, erfrischend und immer aktuell. Und der renommierte britische Ballettkünstler Norman Dixon betonte: „Ich wollte für das Publikum eine lustige Choreografie erarbeiten und dabei die Künstlichkeit des klassischen Balletts vermeiden, Menschen als Tänzer und nicht Tänzer in den Rollen der Menschen zeigen. Und ich hoffe, dass die Hauptakteure, V. Butorac, D. Novak, M. Vikić und A. Maksimović, das erreichen werden.“ Und es gelang ihnen tatsächlich, denn dieses Ballett wurde zu einem der beliebtesten Ballette der letzten Jahrzehnte und nach der großen Anzahl der Aufführungen auch zu einem der meist aufgeführten auf kroatischen Ballettbühnen.



In *GISELLE* mit Ivanka Žunac

²⁰ Die Erstaufführung fand 1828 in Bordeaux und in der Choreografie von Jean Dauberval statt.

„Den Choreografinnen S. Kastl und N. Biđin gelang es, aus der eher spröden und unattraktiven Musik von B. Blacher das Beste zu machen, indem sie eine authentische und rührende tanzdramatische Choreografie von Shakespeares Tragödie *Othello* zur Aufführung brachten... Dabei machte der letzte Liebes-Pas de deux von Othello und Desdemona, D. Novak und V. Butorac, den größten Eindruck... Die Primaballerina V. Butorac brillierte mit ihrer perfekt nuancierten Darstellung der Desdemona, die zu einer ihrer erfolgreichsten Rollen wurde. Und ihr zuverlässiger Partner D. Novak beeindruckte mit einem starken dramatischen Ausdruck und wirkte sehr überzeugend in seiner Rolle...“²¹, berichtete die Zeitung „Vjesnik“. Und die Choreografin S. Kastl war der Meinung, dass Damirs Othello-Darstellung vielleicht auch die beste Rolle seiner gesamten Tanzkarriere sei.

Während seiner Karriere versuchte sich Damir in allen Genres. Entsprechend den zu dieser Zeit populären Gattungen wurde die letzte Phase seiner Tanzkarriere durch zeitgenössisches, modernes Ballett geprägt. So fand im Frühling 1974 im sogenannten Palast der Musik – die Konzerthalle V. Lisinski – in Zagreb eine Premiere des Zagreber Balletts statt, und eines der Stücke, die aufgeführt wurden, war auch das sinfonische Lied von P. Konjović *Makar Čudra* (*Makar Tschudra*) in der virtuosens Choreografie von M. Vikić und mit dem ausgezeichneten Duo D. Novak und A. Turina.

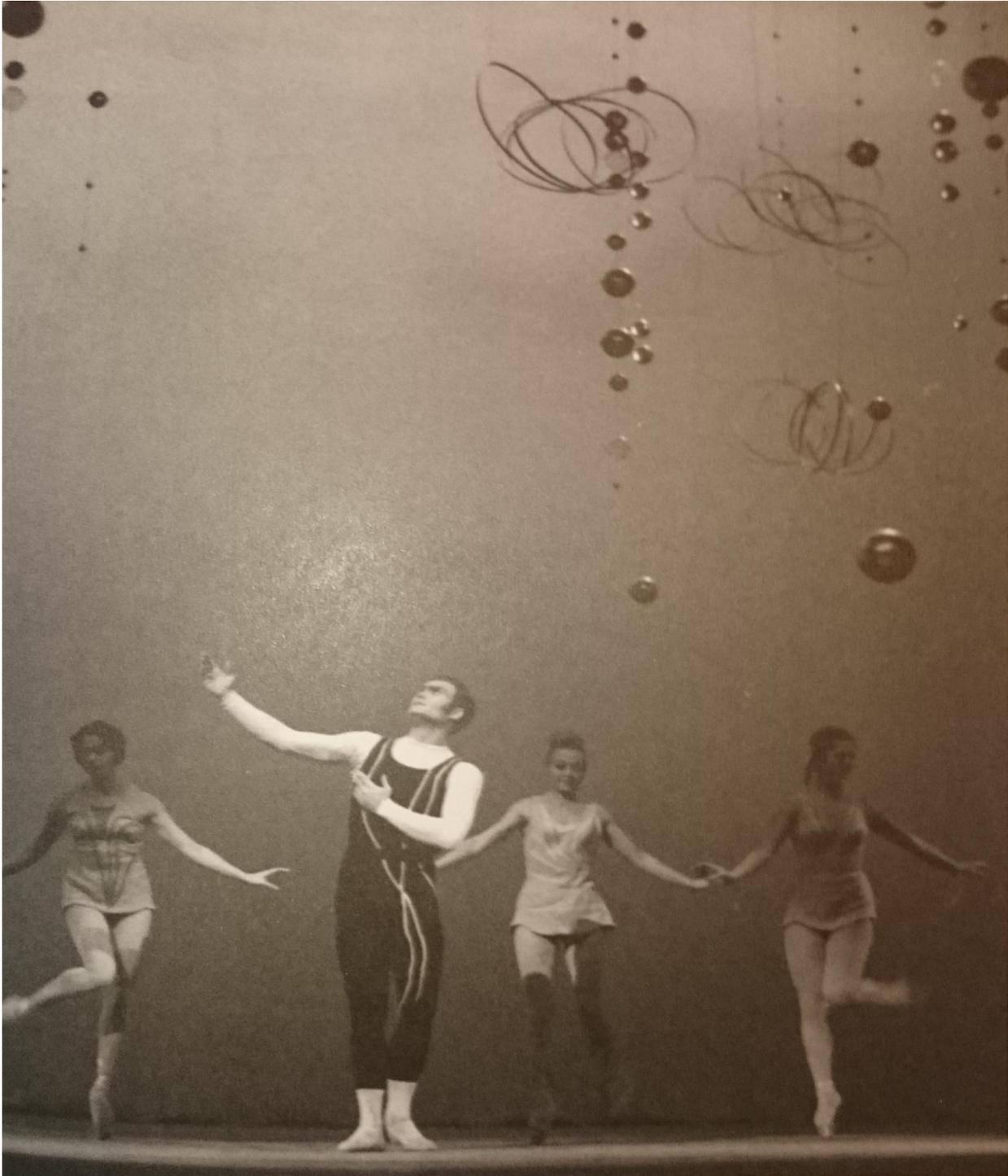
Und wegen seiner Choreografie für *Carmen* von Bizet und Šćedrin wurde M. Vikić sogar mit dem französischen Balletttänzer und –choreografen Bejart verglichen: „Vikić richtete sich in seinen Pas de deux nach dem zu dieser Zeit ausdrucksvollsten Instrument des gesamten Ensembles – dem Körper von Vesna Butorac. Und die Pas de deux, in denen V. Butorac zusammen mit Partnern Štefan Furijan in der Rolle des Don Jose und Damir Novak in der Rolle des Escamillo auftrat, wurden mit derselben Bewunderung betrachtet, wie die von Bejart erarbeiteten Pas de deux ,“²² berichteten die Medien.

Und N. Turkalj schrieb in der Zeitung „Večernji list“: „Ende 1975 wird im HNK der in Zagreb ausgebildete Künstler der modernen Schule mit zeitgenössischen Ansichten M. Šparemblek auftreten. Und mit seinen Choreografien erfüllte er die Balletttänzer mit Freude. Den Höhepunkt des Abends brachte Carl Orffs dynamische Kantate *Triumph der Aphrodite*, bei der Šparemblek im wahrhaftigen Balanchine-Stil eine mythisch-heidnische

²¹ Jagoda Martinčević, „Vjesnik“, Mai 1973.

²² Branka Rakić, Zeitschrift „Odjek“, Sarajevo, April 1975.

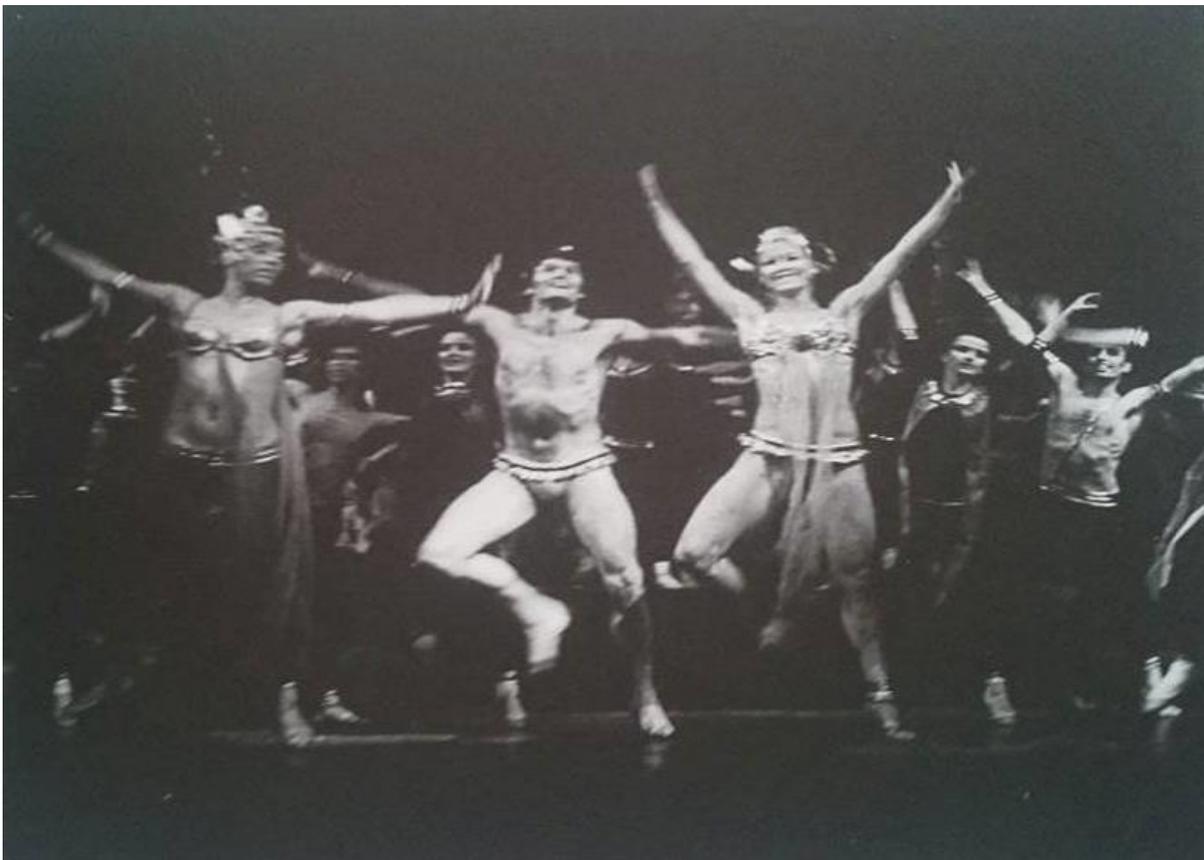
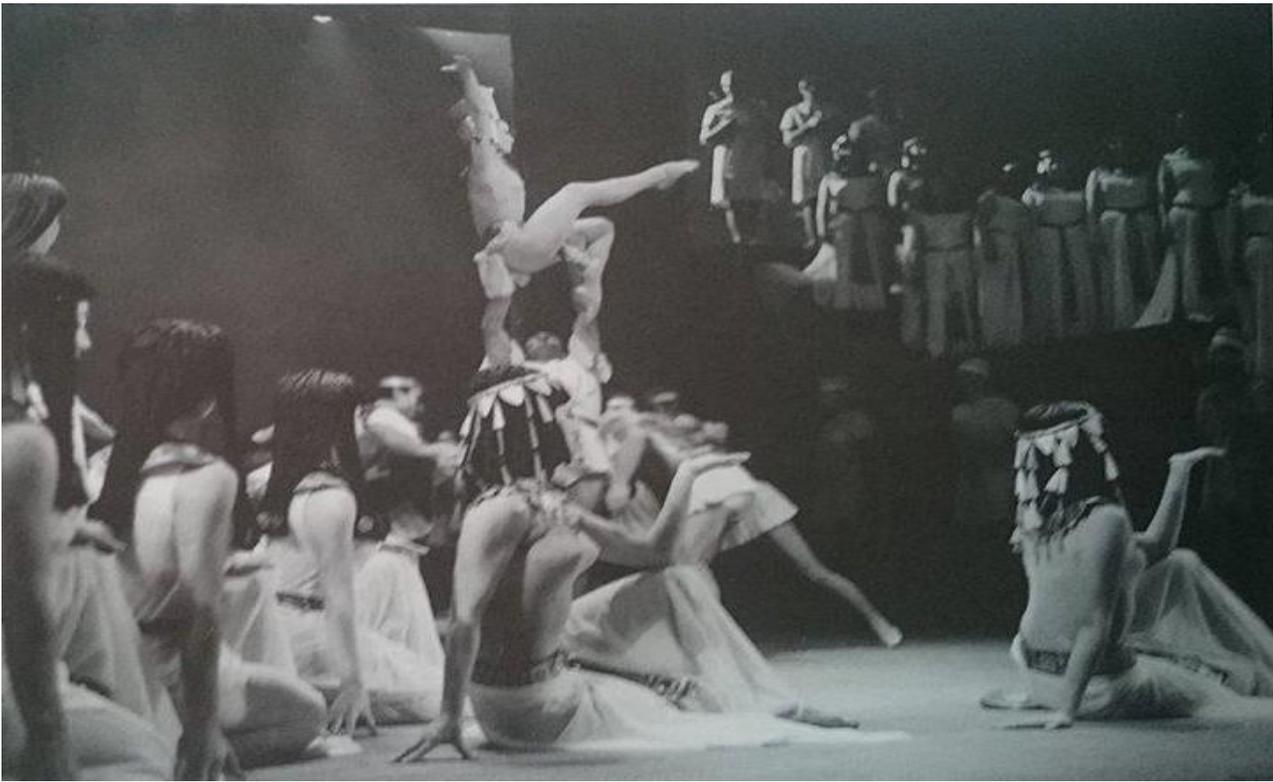
Szene einer Hochzeitszeremonie choreografierte, bei der das ganze Ensemble ein dynamisches Spiel untypischer Bewegungen und einer bildhaften Inszenierung zeigte. Mit ausgezeichneten Solopartien fielen A. Turina, D. Novak, M. Leben, D. Bogdanović, M. Skorupski, G. Perkov, Ž. Toth und J. Mofčan auf...²³



IX. SINFONIE

²³ Nenad Turkalj, „Večernji list“, Dezember 1975.

AIDA



In *SAMSON UND DALILA* mit Melita Skorupski und Astrid Turina



Im Ballett *CARMEN* mit Vesna Butorac



Im Ballett *MAKAR ČUDRA (MAKAR TSCHUDRA)* mit Astrid Turina

Das Ensemble des Balletts des Kroatischen Nationaltheaters erhielt für diesen Ballettabend den Jahrespreis für die beste Gruppenleistung des vergangenen Jahres – den Preis der Stadt Zagreb für das Jahr 1976.

„Damir zeigte vor unseren Premieren und insbesondere vor Gastaufführungen auf großen Ballettbühnen nicht einmal die geringste Spur von Lampenfieber. Und während andere vor Lampenfieber zitterten, schien er sich überhaupt nicht aufzuregen. Ganz ruhig lief er hinter dem Vorhang um mich herum und versuchte, mich mit kindischen Witzen zum Lachen zu bringen... Damir hatte viele Eigenschaften, die in Künstlerkreisen selten zu sehen waren - er verfiel in keine Art Euphorie, gehörte keiner Gruppe an, war immer freundlich, aber hielt die berufliche Distanz, alle fanden ihn sehr sympathisch, doch wenn es um seine Ansichten und sein Privatleben ging, war er sehr entschlossen. Und diese Eigenschaften

waren ein Zeichen einer sehr einzigartigen Persönlichkeit, die zu dieser Zeit ohne Konkurrenz die Tanzwelt prägte.“²⁴

Und dies ist wahrscheinlich die beste Zusammenfassung der Tanzkarriere des Helden dieser Geschichte und wir sind fest davon überzeugt, dass sie noch jahrzehntelang erzählt wird, bis sie zur Legende wird. Man sollte noch hinzufügen, dass Damir am Ende seiner Karriere die Zufriedenheit nicht verbergen konnte, aber zur gleichen Zeit auch nicht zu sentimental war. Die Karriere beendete er mit einer Abschiedsaufführung von *Der Teufel im Dorf* im Jahr 1982, bei der er den Teufel spielte. Und viele Experten bezeichneten diese Rolle als die beste Rolle, die er je gespielt hatte.

Und so beendete Damir nach 35 Jahren seine Ballettkarriere und war dabei ganz zufrieden mit seinen Leistungen in anderen Bereichen, denn wie er einmal sagte: „Als sich der Vorhang senkte, freute ich mich auf neue Sachen, die auf mich warteten, und am meisten auf Sport.“

²⁴ M. Bezjak, Plesna.scena.hr, den 8. August 2015.

Hrvatski izvornik

Kroatischer Ausgangstext