

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Sieglinde Jornitz

Interner Titel: Unterrichtsstörung Fall 2 – „Gespräch mit der Trainingsraumlehrerin“

Methodische Ausrichtung: Objektive Hermeneutik

Jornitz, S. (2004). Der Trainingsraum: Unterrichtsstörung als Bumerang. Pädagogische Korrespondenz, 17 (33), S. 98-117.

Mit freundlicher Genehmigung von Budrich UniPress

<http://www.budrich-journals.de/index.php/pk>



Nutzungsbedingungen:

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

I

Während als Konsequenz aus nunmehr zwei PISA-Erhebungen allenthalben von Bildungsstandards die Rede ist, gerät eine anderes Problemfeld der Schule etwas aus dem öffentlichen Blick, das der Erziehung. Weitgehend unbeachtet von publizistischer Beobachtung halten in den Schulalltag neue Konzepte der Durchsetzung von Erziehung Einzug. Dabei geht es um die methodisch geregelte Vermittlung der Sekundärtugenden als Arbeitshaltungen, die Einübung in das soziale Lernen und die eigenständige Regelung von Streit unter Schülern sowie gegen mangelnde Disziplin von Schülern um die Erziehung zur Kooperation im und für Unterricht. In dieser und weiteren, folgenden Fallstudien sollen die Konzepte für die neue Erziehung unter die Lupe genommen werden. Sie alle versprechen

Lehrerinnen und Lehrern leicht handhabbare Abhilfen gegen Störungen, die sie daran hindern, ihren Fachunterricht erfolgreich durchzuführen.

Das „Trainingsraumkonzept“ nimmt die Sorge um die zunehmenden Disziplinprobleme im Unterricht praktisch auf und verspricht deren erfolgreiche Bearbeitung. Das nach dem Verbot repressiver Formen der Erziehung entstandene Gefühl, hilflos den Störungen durch Schülerinnen und Schüler ausgeliefert zu sein, soll mit dieser Methode geheilt werden. Im und mit dem Trainingsraum sollen die Störenfriede des Unterrichts mit langanhaltendem Erfolg zur Raison gebracht und als resozialisierter Teil der Schulklasse in die Pflicht der Mitarbeit am Unterricht genommen werden.

Als Initiator des Konzeptes in Deutschland gilt Stefan Balke. Er beruft sich auf das amerikanische Programm von Edward Ford, in dem zur „Stärkung der Eigenverantwortlichkeit“ aufgerufen wird. Das Konzept arbeitet mit der Annahme, dass die Schüler/innen in der Klasse bleiben wollen und letztlich für diesen Zweck bereit sind, die Kooperationsregeln für Unterricht zu respektieren. Daher ist als erzieherische Maßnahme bei mehrmaliger Störung des Unterrichts die Übersendung der Schülerin/des Schülers in einen extra eingerichteten Trainingsraum vorgesehen. Dieser sollte in der Nähe des Lehrerzimmers installiert und ständig von einer Lehrerin/einem Lehrer betreut werden. Als Ziele des Programms gelten:

„1. Das erste und wesentlichste Ziel des Programms besteht darin, die lernbereiten Schüler/innen zu schützen und ihnen entspannten, ungestörten und qualitativ guten Unterricht anzubieten.

2. Das zweite Ziel des Programms besteht darin, häufig störenden Schüler/innen Hilfen anzubieten, die darauf ausgerichtet sind, daß sie ihr Sozialverhalten verbessern und die notwendigen sozialen Schlüsselqualifikationen erwerben.“¹

Um diese Ziele zu erreichen, sollen gemäß Programm folgende Regeln mit den Schülerinnen und Schülern bei Einführung des Konzeptes diskutiert und später für alle sichtbar in den Klassenraum gehängt werden. Die Regeln lauten:

„1.) Jede Schülerin und jeder Schüler hat das Recht ungestört zu lernen.

2.) Jede Lehrerin und jeder Lehrer hat das Recht ungestört zu unterrichten.

3.) Jede/r muß stets die Rechte der anderen respektieren.“

Das Konzept sieht ein weitgehend standardisiertes Vorgehen vor. Bei einer gravierenden Störung wendet sich der Unterrichtende nach einer ausdrücklichen Ermahnung an die Schülerin/den Schüler mit der Frage: „Möchtest du in den Trainingsraum gehen oder in der Klassen bleiben?“. Erst bei Nicht-Einlenken der Schülerin/des Schülers, schickt die Lehrerin/der Lehrer sie/ihn in den Trainingsraum. Für den gesamten Ablauf der Erziehungsmaßnahme liegen Formulare bereit, die die jeweilige Schule für sich adaptieren kann. Im Folgenden werden zwei Fälle analysiert, um sowohl einen Einblick in das Konzept selbst als auch seine konkrete Umsetzung zu erhalten (vgl. [Fall 1](#) und [2](#)).

II

Das erste Dokument zeigte den reinen Formalismus des Ablaufes (vgl. [Fall 1](#) und [2](#)). Was geschehen kann und wohl auch geschehen muss, sobald die Trainingsraumleiterin während der Beantwortung der Fragen eingreift, zeigt das folgende Gesprächsprotokoll zwischen Trainingsraumleiterin und Schüler.

Nach einer lockeren Begrüßung, in der die Trainingsraumlehrerin überbrückt, dass die beiden sich nicht aus dem Unterricht, sondern „bisher nur vom Sehen“ kennen, wendet sie sich interessiert an den Schüler. Sie eröffnet das Gespräch, indem sie fragt, warum der Schüler der Klasse verwiesen wurde. Damit stellt sie jeglichen Hinweis der Klassenlehrerin über den Störungsgrund zurück und zeigt ein eigenes Interesse an der Sicht des Schülers. Sie sieht ihre Aufgabe nicht nur im Überreichen und Ausfüllen des Fragebogens, sondern bettet diese Handlung in ein Gespräch ein. Als der Schüler erst einmal angibt, den Grund nicht zu kennen, versucht sie in einem zweiten Anlauf, sich die Situation, die der Übersendung vorausging, schildern zu lassen.

- „Schüler: Sie kennen doch den Ilias, oder?
Lehrerin: Ja.
Schüler: Der hatte mein Hausaufgabenheft. Ich wollte es nur schnell haben, weil ich die Themen für die Geschichtsarbeit aufschreiben wollte. Da hat sie mich dann gleich hierher geschickt.
Lehrerin: Warum hat sie dich hierher geschickt? Ich verstehe es noch nicht.
Schüler: Sie hat gesagt, dass alle leise sein sollen. Ich war der erste, der geredet hat. Ich habe ihn aber leise gefragt. Und dann hat sie mich gleich hierher geschickt.
Lehrerin: Hat sie dich nicht vorgewarnt?
Schüler: Nein.
Lehrerin: Eigentlich hätte sie dir erst die gelbe Karte zeigen müssen.
Schüler: Das hat sie nicht gemacht. Sie hat geschimpft und gesagt, ich würde dauernd stören. Das stimmt aber nicht. Ich habe vorher nichts gemacht.
Lehrerin: Gut, dann schreiben wir das mal so auf. (Reicht dem Schüler den Fragebogen.)“

Der Schüler schildert den Vorfall so, dass auf seiner Seite kein Vergehen sichtbar ist. Er wollte sowohl der Aufforderung der Lehrerin nachkommen, die Themen zu notieren, als auch einem Mitschüler helfen, indem er seine eigenen Notizen zum Abschreiben auslieh und das Heft nun leise zurückfordert. Er handelt dabei umsichtig. Die Haltung, in der der Schüler der Trainingsraumlehrerin den Vorfall schildert, wirkt nicht aufgebracht und erzürnt, sondern ruhig, ein wenig traurig-hilflos. Die Trainingsraumlehrerin reagiert darauf nun durchaus professionell, indem sie sich nicht auf die Seite des Schülers schlägt und sich so gegen die Klassenlehrerin mit ihm verbrüdet. Sie fragt noch einmal nach, um ggf. herauszulocken, was die Lehrerin verleitet haben könnte, den Schüler zu übersenden. Sie insistiert höflich, nach dem Grund fragend: „Warum hat sie dich hierher geschickt? Ich verstehe es noch nicht.“

Darauf antwortet der Schüler, dass er der erste war, der die Stille unterbrach. Er beschreibt die Aufforderung der Klassenlehrerin als „leise sein“ und bleibt konsistent, indem er angibt, dass er auch leise seinen Mitschüler fragte. D.h. im Gegensatz zur Stille erlaubte das Leise-Sein eine gewisse Lautstärke. So ist die Aussage des Schülers verständlich, dass er keinen Regelverstoß begangen hat, außer, dass er es war, der überhaupt redete.

Als die Trainingsraumlehrerin daraus schließt, dass der Schüler keinen weiteren, schwer wiegenden Grund nennen kann, wechselt sie die Seiten und fragt nach dem Verhalten der Lehrerin. D.h. sie ist weder voreingenommen zur Seite des Schülers noch zur Seite der Lehrerin. Sie erhält vom Schüler eine Auskunft, die klar macht, dass die Klassenlehrerin die Regeln des Trainingsraumprogramm nicht eingehalten

hat. Sie hat dem Schüler nicht die „gelbe Karte“ gezeigt. Die Trainingsraumlehrerin tut dies in einer Weise, dass sie sogar dem Schüler die Regeln erklärt und ihn damit auf seine Rechte hinweist; denn ihr „Eigentlich hätte sie dir erst die gelbe Karte zeigen müssen“ ist an dieser Stelle nicht nötig, weil sie erst einmal nicht die Verpflichtung hat, dem Schüler die Regelverstöße der Lehrerin zu erklären. Sie soll vielmehr mit dem störenden Schüler an dessen Verhalten arbeiten. Da dies aber in diesem Fall unmöglich ist, wechselt sie in eine beratende Haltung und erklärt nun dem Schüler die Vorgehensweise des Konzeptes.

Die Erklärung, dass auch die Lehrerin innerhalb des Programms bestimmte Pflichten einhalten muss, führt dazu, dass der Schüler zum ersten Mal in Gespräch etwas von seinen Ärger ausdrückt; denn er sagt: „Sie hat geschimpft und gesagt, ich würde dauernd stören. Das stimmt aber nicht. Ich habe vorher nichts gemacht.“ Er beschreibt das Sprechen der Klassenlehrerin als Schimpfen, als ungerechtfertigte Anschuldigung, die die Handlung der Lehrerin ins Unrecht setzt.

Daran zeigt sich, dass die Klassenlehrerin sich aufgrund des bestehenden Trainingsraumes nicht mehr verpflichtet fühlt, mit dem Schüler den Konflikt in der Klasse zu besprechen. Mit dem Ausfüllen des Informationszettels kann die aufbrechende Unterhaltung unterbunden und der Schüler stante pede aus der Klasse entfernt werden. Somit kann die Klassenlehrerin die Störung loswerden und weiter unterrichten. Das Gespräch im Trainingsraum zeigt jedoch, dass das Problem nicht aus der Welt, sondern nur aus dem Klassenraum in den Trainingsraum verlagert wurde.

Die Trainingsraumlehrerin macht sich nicht zum Büttel des Konzeptes, indem sie gegen die Aussagen des Schülers auf seiner Schuld insistiert und ihn auf die Fragen drei und vier verweist. Stattdessen sieht sie sich als Beraterin des Schülers. Das führt dazu, dass der Vorfall überhaupt erst einmal rekonstruiert werden muss. Mit Hilfe der Aussagen des Klienten findet eine Anamnese des Falles statt, für die im Unterricht die Lehrerin sich nicht die Zeit nehmen wollte.

Die Trainingsraumlehrerin hat es mit zwei Seiten der Medaille zu tun. Es stehen sich offensichtlich zwei sich ausschließende Sichtweisen gegenüber und nur im Gespräch mit beiden Beteiligten ließe sich klären, wer Recht hat bzw. was dazu beitrug, dass die Lehrerin den Vorfall als massive Störung des Unterrichtes wahrnahm. Als logische Konsequenz ergäbe sich, das Trainingsraumkonzept zu verlassen und zur Mediation, zum Streitschichten überzugehen. Was passiert dagegen im vorliegenden Fall?

Die Trainingsraumlehrerin unterbricht zunächst das Gespräch und tut das, was sie tun soll: beaufsichtigen, dass der Fragebogen des Trainingsraumes ausgefüllt wird. Nachdem der Schüler dies getan hat, bekommt er ein ungewöhnlich großes Lob: „Das hast du aber toll formuliert!“. Es ist deswegen ungewöhnlich, weil sie hiermit ihre professionelle Neutralität aufgibt. Das Lob wirkt wie eine Verstärkung des Schülers. Diesen Zuspruch nimmt der Schüler zum Anlass, ihre Hilfe bei der Beantwortung der ihm nicht zu beantworten scheinenden Frage nach der Regel, die er verletzt habe, zu erbitten. Damit ist die Trainingsraumlehrerin nun eindeutig gefordert, gegen die Klassenlehrerin Stellung zu nehmen. Das Lob versteht der Schüler als Einladung, die Trainingsraumlehrerin gegen die Klassenlehrerin in Stellung zu bringen. Sie kann, sofern sie das zuvor vom Schüler Mitgeteilte nicht vollkommen als Lügengeschichte abhandeln will, für den Schüler sprechen. Ihr Vorschlag lautet: „Eigentlich gegen keine“. Der Schüler bedankt sich mit: „Ja, gell?! Ich würde überhaupt gerne mit ihr reden, weil ich denke, dass ich nichts falsch gemacht habe.“

Das Bemerkenswerte am Lösungsvorschlag des Schülers liegt darin, dass er gegen die Bearbeitung des Problems durch den Trainingsraum darauf beharrt, den Vorfall mit der Klassenlehrerin zu bereden. Er zeigt damit, dass die Störung ein Konflikt ist, der nicht im Trainingsraum gelöst werden kann, sondern nur im Gespräch unter den Beteiligten. Das heißt aber wiederum, dass der Vorfall – wie im ersten Fall auch dorthin zurückkehren muss, wo er begann: ins Klassenzimmer.

Die Trainingsraumlehrerin bestärkt ihn nun in seinem Vorschlag. Sie kommentiert ihn mit den Worten: „Ich kann auch nicht ganz verstehen, warum du hier bist. Rede noch mal mit ihr. Das kannst du auch dahin schreiben, wo du sagen musst, was du in Zukunft machen willst. Das wird dir bestimmt nicht schwer fallen. Du kannst ja so gut formulieren.“

Damit wäre das Gespräch eigentlich zu Ende. Der Schüler hätte seinen Fall vorgetragen, eine Unparteiische hat ihn angehört und an die Instanz, die am Konflikt beteiligt war, zurückgegeben – und selbst der Fragebogen des Trainingsraumes wurde – gut formuliert – ausgefüllt. Das Eintragen der Beratungszeit bietet den Anlass für einen bemerkenswerten Nachschlag:

„Lehrerin: Jetzt hat ja auch die Pause angefangen. Ich schreib einfach, dass du bis halb hier warst, dann hast du noch fünf Minuten länger Pause.“

Schüler: Ja, cool!

Lehrerin: Ich kann dir auch aufschreiben bis um fünf nach halb?!

Schüler: Nee, bis um halb reicht.

Lehrerin: Gut, dann zeigst du den Zettel deiner Lehrerin, und sagst mir, was dabei rausgekommen ist.

Schüler: OK. Auf Wiedersehen, (gibt der Trainingsraumlehrerin die Hand und geht aus der Tür) Schönen Tag noch!“

Die Trainingsraumlehrerin wechselt jetzt eindeutig auf die Seite des Schülers und biedert sich ihm fast an, indem sie ihm durch den Zeiteintrag auf dem Fragebogen eine extra-Pause verschafft. Sie ist sogar bereit, diese, als sie die Freude des Schülers über dieses Angebot vernimmt, um weitere fünf Minuten zu verlängern, was dieser jedoch generös ablehnt.

Die Pause wäre eine günstige Gelegenheit, das Gespräch mit der Lehrerin zu suchen, sie bietet zugleich die Chance, den Unterricht nicht mit der Rückkehr aus dem Trainingsraum zu belasten. Die Lehrerin wäre sicherlich nicht erfreut, den ausgefüllten Fragebogen noch in der Stunde zur Kenntnis zu nehmen. Diese Erwägungen scheint die Trainingsraumlehrerin nicht zu verfolgen. Stattdessen gewinnt man den Eindruck, als ob sie den Schüler für das Unrecht entschädigen wolle, das ihm in ihren Augen durch ihre Kollegin widerfahren ist. Eine verlängerte Pause bedeutet, dass der Schüler das Recht bekommt, einem Unterricht fern zu bleiben, von dem ihn die Lehrerin ausgeschlossen hat.

Was als Weigerung begann, den verlängerten Arm der Klassenlehrerin zu spielen und in das Verständnis für die Sicht des Schülers und das Akzeptieren seiner Glaubwürdigkeit mündete, kippt nun um in eine Wiedergutmachung, die dem Schüler

selbst zu weit geht. Er will keine verlängerte Pause sondern sein Recht. Als professionelle Vermittlerin hätte die Trainingsraumlehrerin die abwägende Position nicht

verlassen dürfen. Sie handelt zwar zunächst umsichtig, indem sie bzgl. des Vorfalls selbst keine Position bezieht, sondern den Schüler darin bestärkt den Konflikt mit

der Lehrerin selbst auszuhandeln, dann aber setzt sie sich dem Missverständnis aus, sie sei an der Subversion des Trainingsraumkonzept interessiert.

Diese letzte Szene führt das Programm noch einmal auf andere Weise ad absurdum. Der zweite Vorgang dauert vom Verlassen des Klassenraumes bis zum Verlassen des Trainingsraumes immerhin 32 Minuten. Aus dem Aufweichen des Formalismus' folgt jedoch dieselbe Konsequenz wie aus dem ersten Fall. Während in diesem ein Schüler seine Störung sofort wieder in den Klassenraum durch die Störung seines Mitschülers zurückbeförderte und dieser nun seinen Plan mit der Lehrerin diskutieren muss, ohne dass von einer Einsicht in ein Fehlverhalten ausgegangen werden kann, tritt im zweiten Fall der Schüler bestärkt in seiner Sicht der Dinge vor die Lehrerin und wird mit Unterstützung der Trainingsraumlehrerin sein Recht einfordern. In keinem der beiden Fälle ist durch die „Arbeit im Trainingsraum“ das Disziplinproblem gelöst worden, sie hat es lediglich verkompliziert: Der erste Schüler müsste hinter seine beflissene Schuld- und Besserungslüge zurückgehen, womit er bekennen würde, dass er den Fragebogen nicht wirklich ernst genommen hat. Aber warum sollte sich das lohnen, wenn der Lehrer sowieso Recht hat? Der zweite Schüler müsste die gezeigte Generosität auf die Klassenlehrerin übertragen und darauf verzichten, ihr gegenüber aufzutrupfen. Das aber wird er nur tun, wenn er weder seine Störung, noch die scharfe Reaktion der Lehrerin und nun auch nicht das darauf antwortende Training ernst nehmen wollte. Während die Schüler mit dem ersten Fall erfahren, dass im Trainingsraum eh nur ein Fragebogen ausgefüllt werden muss, können sie im zweiten Fall lernen, dass sie dort durchaus in ihrer Sicht der Dinge bestärkt werden. Den Trainingsraum kann so niemand mehr ernst nehmen.

Was bleibt, das ist die kurzzeitige Entlastung der Klage führenden Lehrerin durch die Entfernung der Störenden. Das Problem kommt aber nach einer Zeit als Bumerang zu ihr zurück und verlangte die Aussprache, die das Konzept gerade vermeiden wollte. Diese Lage änderte sich erst, wenn das Trainingsraumkonzept als der notwendige Umweg verstanden würde, den die Lehrerin gehen muss, um mit dem Schüler ins Erziehungsgespräch zu kommen oder wenn der Trainingsraum zum ersten Teil einer progredierenden Abschreckung gemacht würde, die mit einem absehbaren Ausschluss aus der Schule für den Fall endet, dass der Schüler nicht aufhört, den Unterricht zu stören. Da sehr viele Schulen den Trainingsraum erproben, kann man gespannt sein, in welche Richtung sich diese Erziehungsidee weiterentwickeln wird.

Fußnoten:

- (1) Balke, Stefan: Das Trainingsraum-Programm. Ein Weg zum ungestörten Lernen und Unterrichten (letzter Abruf: 12/01/05).

Literaturangaben:

Stefan Balke: Die Spielregeln im Klassenzimmer. Das Trainingsprogramm. Ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule. 2. Auflage, Bielefeld 2003.

Heidrun Bründel/Erika Simon: Die Trainingsraum-Methode. Umgang mit Unterrichtsstörungen: klare Regeln, klare Konsequenzen. Weinheim 2003.

Das FORD-Programm (Online-Ressource, abgerufen am 06.01.2005),
<http://www.learn-angebote/schulberatung/main/medio/banlass/av/ford.html>
(30/12/04).

Quellenangabe dieses Dokuments

Jornitz, S.: Unterrichtsstörung Fall 2 – „Gespräch mit der Trainingsraumlehrerin“

In: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/jornitz_trainingsraum_3_ofas.pdf)

[content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/jornitz_trainingsraum_3_ofas.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/jornitz_trainingsraum_3_ofas.pdf),

Datum des letzten Zugriffs 07.09.2012