



Leseprobe aus Bründel, Gespräche im Trainingsraum erfolgreich führen, ISBN 978-3-407-63108-4

© 2019 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-63108-4>

Vorwort

Die Trainingsraum-Methode (Bründel/Simon 2003/2013) beruht auf dem amerikanischen Konzept des »responsible thinking program« (Ford 1997; 1999). Schon im US-amerikanischen Titel wird das angestrebte Ziel ausgedrückt, das verantwortliche Denken und die Eigenverantwortung von Schülerinnen und Schülern zu stärken. Im Jahr 2001 besuchte ich als Diplom-Psychologin einer schulpsychologischen Beratungsstelle einen Workshop in Arizona (USA) und lernte dort die Trainingsraum-Methode und deren Begründer Edvard Ford kennen. Was mich faszinierte, war der Grundgedanke der Eigenverantwortung, dass jeder für sein eigenes Tun und Handeln selbst verantwortlich ist. Das gilt für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler gleichermaßen. Niemand sollte sein eigenes Verhalten mit dem eines anderen entschuldigen. Lehrerinnen und Lehrer können zwar Verantwortung für andere Menschen übernehmen, das heißt, sie unterrichten, erziehen und schützen, aber sie sind nicht für deren Handlungen verantwortlich und können dafür auch nicht zur Rechenschaft gezogen werden. Dasselbe gilt für Schülerinnen und Schüler. Sie können ihr eigenes Handeln nicht mit dem anderer rechtfertigen und sich auch nicht damit herausreden, dass andere ja auch gestört hätten. Sie sind – wie Lehrkräfte auch – nur für ihr eigenes Tun verantwortlich. Der Anspruch, der mit dem Begriff der Eigenverantwortung verbunden ist, ist ein sehr hoher. Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler können nur im Rahmen des ihnen Möglichen handeln, aber das nach bestem Wissen und Gewissen und im Rahmen der in der Schule geltenden ethischen Normen.

Ich erinnere mich noch gut an meine eigene Unterrichtstätigkeit als Französisch- und Geschichtslehrerin und an manchmal vorwurfsvoll ausgesprochene Äußerungen von Kolleginnen und Kollegen, die mit den Schülerinnen und Schülern meiner Klasse nicht so gut zurechtkamen. Sie schrieben dies meiner Klassenführung zu, obwohl ich kaum Probleme mit meinen Schülerinnen und Schülern hatte. Auch an ihrem Verhalten in meinem Unterricht war so gut wie nichts auszusetzen.

Wie gern hätte ich meinen Kolleginnen und Kollegen schon damals gesagt, dass jede Lehrkraft nur ihr eigenes Verhalten zu verantworten hat, doch stattdessen hatte ich mich schuldig gefühlt und geglaubt, auch dann für das Verhalten meiner Schülerinnen und Schüler verantwortlich zu sein, wenn sie von Kolleginnen und Kollegen unterrichtet würden.

Zurück aus den USA habe ich den Grundgedanken der Eigenverantwortung in sehr viele interne Fortbildungen mit Lehrkräften, Schulleitungen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen eingebracht und das Prozedere der Durchführung und Implementierung der Trainingsraum-Methode erklärt. Ich habe stets betont, dass die Verantwortung für das Lehren, das heißt für eine sorgfältige Vorbereitung der Unterrichtsgestaltung, der Didaktik und Methodik, einschließlich der Beziehungspflege zu ihren Schülerinnen und Schülern, bei der Lehrperson liegt. Ein guter Unterricht hängt von der Persönlichkeit und vom pädagogischen Geschick des Lehrers oder der Lehrerin ab. Für das Lernen sowie das Sozialverhalten in der Klasse sind die Schülerinnen und Schüler selbst verantwortlich.



Verantwortung für sein eigenes Verhalten zu übernehmen, entspricht einer Werthaltung, die in Schulen vermehrt erfahrbar und erlebbar gemacht werden sollte. In der von uns auf deutsche Verhältnisse adaptierten und ergänzten Fassung des amerikanischen Programms steht der Gedanke der Eigenverantwortung im Vordergrund (Bründel/Simon 2013).

Sehr viele Lehrkräfte berichten mir, dass sie die Trainingsraum-Methode nicht mehr missen möchten, dass sie das Schulprofil ihrer Schule entscheidend gestärkt und die Schulentwicklung einen großen Schritt vorangebracht habe. Das Kollegium arbeite eng zusammen und trete für eine Erziehungspartnerschaft mit den Eltern ein, ganz so, wie es die Trainingsraum-Methode auch vorsieht.

Während das Buch von Bründel/Simon (2013) den theoretischen Hintergrund, die Implementierung und das Prozedere der Durchführung beschreibt, liegt der Fokus dieses Buches auf der Gesprächsführung. Ich bin sehr häufig in Schulen auf eine Möglichkeit zur Fortbildung über Gesprächsführung angesprochen worden und habe bei vielen Lehrkräften einen hohen Bedarf an einem solchen Training bemerkt. Daher habe ich mich entschlossen, ein Buch über Gesprächsführung im Trainingsraum zu schreiben. Dieses Buch ist auch als Arbeitsbuch im Selbststudium gedacht und soll alle Trainingsraumlehrerinnen und -lehrer anregen, sich in Gesprächsführung zu qualifizieren. Darüber hinaus ist es aber auch für alle an Schule Beteiligten – Lehrkräfte, Schulleitungen, Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, Eltern, Studierende der Pädagogik und Psychologie – von Interesse, dies zu tun. Die zahlreichen Übungsbeispiele sind aus der Praxis meiner Workshops und Seminare heraus entstanden. Die Musterbeispiele im Anhang, bezogen auf die Übungsphasen, sind keineswegs zwingend, sondern nur als Empfehlungen und Anregungen anzusehen.

Liebe Leserinnen und Leser, nun zur Gliederung dieses Buches: Nach der Aktualisierung Ihres Wissens über die Trainingsraum-Methode im ersten Kapitel machen Sie sich im zweiten Kapitel mit dem Rubikon-Modell vertraut, das eine Erklärung für Motive und Zielsetzungen liefert, die den Unterrichtsstörungen von Schülerinnen und Schülern zugrunde liegen. Im dritten Kapitel lernen Sie die fünf Gesprächshüte nach De Bono (1989) kennen, die Ihre unterschiedlichen Funktionen als Gesprächsführende im Trainingsraum verdeutlichen. Sie setzen sich außerdem mit fördernden und hemmenden Gesprächsbedingungen auseinander. Im vierten Kapitel wenden Sie die kooperative Gesprächsführung an und vertiefen Ihre Kenntnisse anhand vieler Übungen. Das letzte Kapitel gibt Ihnen Gelegenheit, die kooperative Gesprächsführung intensiv zu trainieren und Ihre Antworten mit meinen Vorschlägen im Anhang (MB) zu vergleichen.



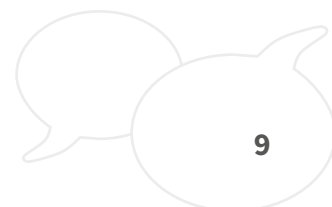
1. Aktualisieren Sie Ihr Wissen über die Trainingsraum-Methode

Die Trainingsraum-Methode gehört, wenn sie von der Schulkonferenz beschlossen wird, zum Schulprofil der Schule. Die Lehrkräfte stellen den Schülerinnen und Schülern, die im Unterricht stören, zwei Fragen zu ihrem Störverhalten. Diese bewirken, dass die Schülerinnen und Schüler ihre aktuelle Aktivität unterbrechen und ihre Aufmerksamkeit auf ihr Verhalten richten. Sie werden nicht bloßgestellt. Mit der dritten Frage wird ihnen die Entscheidung überlassen, ob sie weiterhin am Unterricht teilnehmen oder in den Trainingsraum gehen wollen. Die Schülerinnen und Schüler haben die Wahl. Die Lehrkräfte erinnern sie daran, dass sie bei einer erneuten Störung in den Trainingsraum zu gehen haben. Die überwiegende Zahl der Schülerinnen und Schüler entscheidet sich nach der ersten Störung, im Klassenraum zu bleiben und sich an die Regeln zu halten. Die meisten stören kein zweites Mal. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die trotz der Erinnerung an die Konsequenzen erneut stören, müssen in den Trainingsraum gehen und dort ein Gespräch mit einer Trainingsraumlehrkraft führen. In diesem Gespräch werden sie angehalten, über ihr Störverhalten nachzudenken und einen Plan zu entwickeln, wie sie ohne zu stören wieder am Unterricht teilnehmen können. Die Trainingsraumlehrkraft führt nacheinander mit jeder Schülerin und jedem Schüler ein Einzelgespräch, je nachdem, wann sie in den Trainingsraum gekommen sind.

Gemäß dem Konzept der Trainingsraum-Methode bleiben die Schülerinnen und Schüler so lange im Trainingsraum, bis sie mit der Trainingsraumlehrkraft gesprochen und in diesem Gespräch einen Plan entwickelt haben, der ihr zukünftiges Verhalten beschreibt. Das wissen alle Schülerinnen und Schüler bzw. sollten sie über das Prozedere wissen. So gesehen ist die Schlussfolgerung richtig, dass Beratungsgespräche im Trainingsraum einen gewissen Zwangscharakter haben und nur in Grenzen wirklich freiwillig sind. Aber das haben sie mit allen Arten von Gesprächen gemeinsam, die in Schule geführt werden, zum Beispiel Elterngespräche, zu denen Eltern oder Schüler gebeten werden, oder Schulleitungs-Lehrergespräche, denen sich Lehrkräfte nicht entziehen können (Schnebel 2017). Das gehört zur Struktur von Schule als einer staatlich geschützten, vorgeschriebenen und verbindlichen Sozialisationsinstanz, deren Besuch zwar verpflichtend ist, deren erzieherische Maßnahmen die Schulen aber selbst festlegen können.

Einbeziehung der Eltern

Lehrkräfte und Eltern wünschen sich eine gute Kooperation, die auf Partnerschaft ausgerichtet ist. Unabhängig von der Gestaltung und Teilnahme an Elternabenden, zwanglosen Gesprächen auf Schulfesten und Projektpräsentationen gibt es bei der Trainingsraum-Methode drei Gründe für ein Hilfeplangespräch zwischen Klassenlehr- oder Trainingsraumlehrkraft und Eltern (Bründel/Simon 2013, S. 108):



- Schülerinnen und Schüler weigern sich, in den Trainingsraum zu gehen.
- Schülerinnen und Schüler verweigern im Trainingsraum ihre Mitarbeit.
- Schülerinnen und Schüler besuchen häufig den Trainingsraum, halten sich aber nicht an ihre Pläne.

Es gibt nur wenige Schülerinnen und Schüler, die den Trainingsraumbesuch verweigern, und auch nur wenige, die ihre Mitarbeit dort verweigern. Dennoch kommt es vor. Dann werden die Eltern gebeten, am folgenden Tag zu einem Gespräch in die Schule zu kommen. Die häufigsten Anlässe für Elterngespräche liegen darin, dass Schülerinnen und Schüler sich nicht an die Pläne halten, die sie im Trainingsraum formuliert haben, und weiterhin stören. Sie benötigen daher zusätzliche Hilfen von Lehrkräften und Eltern. Elterngespräche stellen keine Sanktionsmaßnahmen dar, obwohl sie von Schülerinnen und Schülern manchmal als solche gesehen werden. Sie unterscheiden sich darin von Klassenkonferenzen.

Unterrichtsstörungen

Unterrichtsstörungen sind sicht- und hörbare Handlungen, die von Schülerinnen und Schülern während des Unterrichts ausgeführt und von der Lehrkraft als Störung und Beeinträchtigung ihres Unterrichts wahrgenommen werden. Das heißt, es hängt von der subjektiven Sichtweise der Lehrkraft ab, ob sie eine Handlung als Störung ansieht oder nicht. Kontext, Situation, Angemessenheit und Funktionszuschreibung der Handlung sowie die Atmosphäre in der Klasse und die emotionale Befindlichkeit der Lehrkraft beeinflussen dies. Nicht jede Handlung kommt einer Unterrichtsstörung gleich. Es gibt Handlungen von Schülerinnen und Schülern, die von Lehrkräften nicht bemerkt, übersehen oder auch bewusst mit Stillschweigen übergangen werden, obwohl auch sie Regelverstöße sind. So kann dasselbe Verhalten von Schülerinnen und Schülern, über das die Lehrkraft am Montagmorgen noch mit Gelassenheit und Humor hinweggeht, am Freitagmittag stören – sprich: Die Lehrkraft erlebt das Verhalten diesmal als Störung und reagiert darauf. Unterrichtsstörungen liegen sowohl subjektive Störungsempfindungen als auch subjektive Störungswahrnehmungen von Lehrkräften zugrunde. Beide sind inter- und intraindividuell unterschiedlich. Was den einen Lehrer stört, tangiert den anderen wenig oder überhaupt nicht. Die jeweilige Stimmungslage und Toleranzschwelle von Lehrerinnen und Lehrern sowie ihre individuelle Persönlichkeit, ihr Temperament, ihr Alter und auch die allgemeine Situation in der Klasse entscheiden darüber, ob sie sich gestört fühlen. Die Wahrnehmung von Handlungen stellt »immer eine Vermischung von Beobachtung, Interpretation und Bewertung dar« und hängt auch vom eigenen Wertesystem ab (Barz 2014, S. 72). Das ist ein Dilemma, das nicht zu lösen ist. Es gibt keine allgemeingültigen Kriterien und keine Norm, wann wer welches Verhalten als Störung ansehen muss oder auch nicht.

Lehrkräfte müssen nicht befürchten, von den Schülerinnen weniger geschätzt zu werden, wenn sie Konsequenzen folgen lassen. Im Gegenteil: Lehrkräfte, die alles übergehen und übersehen, die sich nicht durchsetzen können und bei denen die Schülerinnen und Schüler machen können, was sie wollen, werden nicht geschätzt. Am belie-

testen sind die Lehrer, die in einem guten Kontakt mit ihren Schülern stehen, lustig und nett, konsequent und fair sind, deutlich sagen, was sie erwarten, und in die Tat umsetzen, was sie ankündigen.

Nach Hartke/Blumenthal/Carnein/Vrban (2016) sollte die Reaktion der Lehrkraft als »matter of fact« erfolgen, das heißt nicht diskutiert werden. Die häufigsten Störungen werden von Personen, die keine Unterrichtserfahrung haben, zum Beispiel von Eltern, oft als Kleinigkeiten angesehen, aber wer selbst unterrichtet, weiß, wie gerade diese »Kleinigkeiten« Lehrkräfte nerven und frustrieren können, zumal wenn sie sich häufen oder ständig wiederholen.

Regeln und Konsequenzen

In der Schule muss es Regeln geben. Durch Regeln wird das Verhalten von Schülern und Lehrern koordiniert, synchronisiert, standardisiert und auch ritualisiert. Regeln stellen meistens Handlungsbeschränkungen dar, werden aber von den Schülerinnen und Schülern oftmals als Handlungseinschränkungen angesehen. Allerdings sind sie durchaus fähig, Regeln als sinnvoll zu akzeptieren und ihr Verhalten danach auszurichten. Nicht allen Schülerinnen und Schülern fällt dies leicht, viele geraten in Konflikte mit ihren Bedürfnissen und wollen bzw. können sich nicht an Regeln halten. Nicht wenige ihrer Verhaltensweisen im Unterricht sind reflexiv, das heißt, sie laufen gewohnheitsmäßig, intuitiv oder auch automatisiert ab, ohne reflektiert zu werden. Andere wiederum werden mit Absicht und dem Bewusstsein in Gang gesetzt, gegen Regeln zu verstoßen.

Regeln stellen »berechenbare Ordnungsmomente« (Giesecke 2005, S. 21) dar. Sie reduzieren jedoch nur die Wahrscheinlichkeit eines regelwidrigen Verhaltens und verhindern dies nicht ganz. Es kommt im Unterricht auf die Konsequenzen an, die auf einen Regelverstoß folgen. Regeln ohne Konsequenzen sind sinn- und wertlos (Grüner/Hilt/Tilp 2016). Das wissen auch die Schülerinnen und Schüler. Sie ziehen zwar oft für sich selbst Nutzen aus dem Verhalten von Lehrkräften, die Konsequenzen lediglich ankündigen, aber nicht ziehen, doch im Grunde schätzen sie diese Lehrkräfte nicht. Schüler handeln sowohl »nutzenorientiert« als auch »schadensvermeidend«, das heißt, sie möchten ihre Interessen durchsetzen, machen das aber unter anderem abhängig von den Konsequenzen und der Wahrscheinlichkeit, dass diese auch realisiert werden (Gabriel 2004, S. 17).

Der Sinn von Regeln und Vereinbarungen liegt darin, dass sie Orientierung und Sicherheit geben. Schülerinnen und Schüler möchten wissen, was sie tun dürfen und unterlassen sollen. Auch wenn Regeln ihrem Verhalten Grenzen setzen, so vermitteln sie doch Klarheit und Zuverlässigkeit und stehen für Gerechtigkeit innerhalb der Schülergruppe, denn sie sind für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich. Damit diese nicht von Vereinbarungen und Festlegungen überflutet werden, sollten es nicht zu viele Regeln sein. Bewährt haben sich sechs bis acht Regeln. Diese müssen schülergerecht, in der Ich-Form, kurz und prägnant sowie stets positiv formuliert werden, das heißt das wünschenswerte Verhalten beschreiben (Bründel/Simon 2013, S. 50). Verhaltensregeln im Umgang miteinander sollten gemeinsam ausgearbeitet und in regelmäßigen Abstän-



den auf ihre Gültigkeit überprüft werden. Verhaltensregeln sind keine starren und für die Dauer der Schulzeit gültigen Festschreibungen, sondern flexible Vereinbarungen, die dem Alter der Schüler angepasst werden.

Lehrkräfte, die Regeln wertschätzend durchsetzen,

- formulieren Regeln eindeutig und überprüfbar,
- reagieren bei jeder den Unterricht störenden Regelverletzung,
- bleiben standhaft, lassen sich nicht in Diskussionen verwickeln,
- sorgen für Konsequenzen,
- verzichten auf das Wort »Strafe«,
- trennen zwischen Person und Verhalten,
- verlangen keine Einsicht,
- reagieren auf positive Veränderungen und
- schenken prosozialem Verhalten Aufmerksamkeit.

Für Erwachsene und für Schülerinnen und Schüler gilt gleichermaßen, dass Regeln aus unterschiedlichen Gründen eingehalten werden:

1. einem anderen Menschen zuliebe
2. um ein Lob zu erhalten
3. in der Hoffnung auf Belohnung
4. um negative Konsequenzen zu vermeiden
5. aufgrund von Habituation
6. aus Einsicht.

Punkt 1 bezieht sich auf die Beziehung zur Lehrkraft: Je enger sie ist, desto eher halten besonders jüngere Schülerinnen und Schüler Regeln der Lehrkraft zuliebe ein. Punkt 2 und 3 sind für alle Altersgruppen von großer Bedeutung und dürfen nicht unterschätzt werden. Lob und Belohnung stärken wünschenswertes Verhalten. Punkt 4 weist darauf hin, dass auch negative Konsequenzen unser aller Verhalten formen. Die Punkte 5 und 6 treffen eher auf Erwachsene, aber auch auf Schülerinnen und Schüler zu.

Schülerinnen und Schüler haben ein anderes Störungsempfinden als Lehrkräfte, vor allem dann, wenn sie selbst in Störungen verwickelt sind. Oft stören sie unbeabsichtigt und bemerken gar nicht, dass andere darunter leiden, zum Beispiel ihre Klassenkameraden, die genervt sind und sich dann bei ihren Lehrern und Eltern über den Lärm und die Unruhe in der Klasse beschweren. Manchmal aber stören Schülerinnen und Schüler auch willentlich, bewusst oder unbewusst. Wenn sie selbst stören, neigen sie dazu, ihr eigenes Verhalten mit dem von Klassenkameraden oder gar von Lehrkräften zu entschuldigen. Ob sie bewusst oder unbewusst stören, sie sehen sich meistens nicht selbst als Verursacher, sondern attribuieren die Störungen extern, das heißt auf andere Personen. Die Attribution von Störungen, das heißt die Zuschreibung von Verursachung, ist bei Lehrern und Schülern unterschiedlich. Während Lehrkräfte häufig die Schülerinnen und Schüler als Verursacher von Störungen ansehen, schieben Schülerinnen und Schüler meistens den Lehrkräften die Verantwortung dafür zu bzw. sehen deren Unterrichtsverhalten oder auch deren Unterrichtsmethodik als Ursache ihres Störverhaltens an.

Erziehung zur Verantwortung

Ziel der Trainingsraum-Methode ist, dass Schülerinnen und Schüler Verantwortung für ihr Verhalten übernehmen. Da viele von ihnen es in ihrem bisherigen Leben nicht gelernt haben, sich für ihr eigenes Tun verantwortlich zu fühlen und dafür einzutreten, kommt auf die Schule im Rahmen der Trainingsraum-Methode die Aufgabe zu, ihre Motivation zur Verantwortungsübernahme zu wecken. Das impliziert auch die Zusammenarbeit mit Eltern. Eine gute Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern ist ein wichtige Voraussetzung dafür, dass die Schülerinnen und Schüler »durch eine klare Verhaltensorientierung Regelbewusstsein entwickeln und dass sie lernen, Regeln konstruktiv und situativ passend anzuwenden« (Barz 2014, S. 69).

Verantwortungsübernahme, Fairness, Achtsamkeit im Umgang mit anderen, Rücksichtnahme und Respekt sind nur einige der Werte, die als »ethische Imperative« das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen steuern (Standop 2016, S. 16). Um ein geordnetes und auch gerechtes Miteinander zu ermöglichen, sollten alle Personen, die an Schule beteiligt sind, diese Werte beachten. Entsprechend dürfen Schule und Lehrpersonen erwarten, dass Schülerinnen und Schüler ihr sozial unverträgliches Verhalten ändern, andernfalls müssen sie die Konsequenzen tragen. Je konsequenter die Idee der Eigenverantwortung in Schulen realisiert wird, desto eher akzeptieren sie auch Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler für ihr eigenes Handeln.

Das Entscheidungsfeld von Schülerinnen und Schülern, das die Auswahl von Handlungen beeinflusst, hängt von Werten und Normen ab, mit denen sie aufwachsen. Schülerhandlungen finden in einem individuellen Bezugssystem von Norm- und Wertevorstellungen statt. Da Schülerinnen und Schüler verschiedenen Systemen – Familie, Schule und Freundeskreis – angehören, kann es sein, dass sich die jeweiligen Normvorstellungen widersprechen und sich sogar gegenseitig aufheben. Das macht die individuelle Komplexität ihrer Entscheidungen, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen, deutlich, aber auch die Anforderungen, die an sie von außen gestellt werden, die Normen und Werte der einzelnen Systeme auseinanderzuhalten bzw. in Übereinstimmung zu bringen (Methner/Melzer/Popp 2013, S. 45).

Normen werden durch Konditionierung in Familie, Schule und Freizeit vermittelt und durch Identifikation und Nachahmung internalisiert. Dabei sind Eltern und Lehrkräfte von großer Bedeutung. Sie sind mit ihrem Verhalten und ihrer Persönlichkeit Vorbilder, die sich sowohl positiv als auch negativ auswirken können. Werte und Normen stehen zueinander in Beziehung, Normen ergeben sich als Konsequenz aus den Werten. Während Werte die Grundhaltung angeben, stellen Normen verbindliche Verhaltensregeln dar, die im schulischen Kontext als konkrete Regeln und Vereinbarungen formuliert werden (Standop 2016). Allerdings gibt es sie ausformuliert meistens nur für Schülerinnen und Schüler und nicht für Lehrkräfte und Schulleitungen, was auf der irrigen Annahme beruht, dass Erwachsene sich immer an Regeln hielten. Auch Schülerinnen und Schüler empfinden diese Annahme als falsch, erleben sie doch häufig auch von Lehrkräften nichtregelgerechtes Verhalten.

Es ist sicherlich pädagogisch sinnvoller, Regelverstöße von Schülerinnen und Schülern gar nicht erst aufkommen zu lassen und sich als Lehrkraft eher präventiv als reaktiv zu verhalten. Regelverstöße nur durch eine gute Klassenführung zu verhindern, ist



jedoch eine Idealvorstellung und hat mit der Wirklichkeit von Unterricht wenig zu tun. Die Erfahrung zeigt, dass Störungen in jedem auch noch so guten Unterricht möglich sind. Lehrkräfte sollten »Präsenz« zeigen, »allgegenwärtig« sein und rechtzeitig, das heißt nicht zu spät reagieren (Nolting 2017, S. 35 f.) sowie die »Einhaltung von Regeln« kontinuierlich überprüfen (Grüner/Hilt/Tilp 2016). Es geht nicht darum, Störungen auf null zu reduzieren, sondern es kommt auf die respektvolle Reaktion der Lehrkräfte an.

Lob und Anerkennung

Häufig äußern Lehrkräfte, dass bei der Trainingsraum-Methode nur auf unerwünschtes Verhalten reagiert werde. Das ist nur teilweise richtig, denn die Methode schließt Anerkennung für positives Verhalten nicht aus. Dieser Gesichtspunkt kann nicht hoch genug bewertet werden. Nichts motiviert so sehr wie Lob und Anerkennung. Was hindert Lehrkräfte daran, am Ende einer aus ihrer Sicht gelungenen Unterrichtsstunde ihrer Freude Ausdruck zu verleihen, den Schülerinnen und Schülern zu danken und sie damit verbal zu belohnen oder gar mit kleinen genussvollen Überraschungen? In der Trainingsraum-Methode sollten positive Reaktionen auf erwünschte Verhaltensweisen ein Gegengewicht zu den von Schülerinnen und Schülern als negativ erlebten Konsequenzen bilden.

Fast alle Schülerinnen und Schüler wünschen sich eine gute Beziehung zu ihren Lehrerinnen und Lehrern. Sie sind im Beziehungssystem jeweils Sender und Empfänger zueinander. Das Beziehungssystem ist gekennzeichnet durch positive und negative Rückkopplungsschleifen, das heißt, alle Beteiligten beeinflussen sich wechselseitig in ihren Einstellungen und in ihren Verhaltensweisen. Die Beziehung wird nicht nur von der Lehrkraft oder von den Schülerinnen und Schülern gestaltet, sondern ist das Produkt ihrer beiderseitigen Beziehungskompetenz. Zur Beziehungskompetenz gehört, dass beide bereit sind, miteinander zu kooperieren. Kooperation gehört zum »Prinzip Menschlichkeit« und entsteht durch Vertrauen, »gemeinsames Handeln« und wechselseitiges »Verstehen von Motiven und Absichten« (Bauer 2008, S. 192).

Gerade Letzteres findet im Trainingsraum statt: Im Verlauf der Gespräche werden Schülerinnen und Schülern keine Handlungsziele übergestülpt oder verordnet, sondern ihre eigenen Fähigkeiten und Ressourcen werden aktiviert, sodass sie bei der Lösung ihrer Probleme aktiv mitwirken.

Selbstregulation im Trainingsraum

Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler weiß, welche Ziele sie sich setzen und was sie tun sollten, aber sie verhalten sich oft anders. Sie nehmen sich langfristig etwas vor, zum Beispiel im Unterricht besser aufzupassen und nicht mehr zu stören, aber sie verfallen doch wieder in alte Verhaltensweisen, das heißt, sie stören erneut und passen nicht auf. Dies wird als »intention-behavior-gap«, als Lücke zwischen dem »Wollen« und dem »Tun« bezeichnet (Gawrilow/Guderjahn/Gold 2013). Handlungsziele zu er-

reichen, setzt die Fähigkeit zur Selbstregulation voraus. Erst diese Fähigkeit ermöglicht »die Steuerung der eigenen Handlungen, Gedanken und Gefühle« (Gawrilow/Guderjahn/Gold 2013, S. 49). Um die Lücke zwischen Wollen und Tun zu schließen, braucht es ein Selbstregulationstraining, eine Anleitung zur Planung von Zielen. Im Trainingsraum werden Schülerinnen und Schüler darin gestärkt, eigene Wünsche und Ziele zu formulieren und zu versuchen, diese trotz etwaiger Hindernisse zu erreichen. Nach Gawrilow, Guderjahn und Gold (2013) haben sich dafür Wenn-dann-Pläne am besten bewährt: »Immer wenn mich eine Schülerin oder ein Schüler im Unterricht anspricht, sage ich: ›Erzähl mir das in der Pause« oder »Wenn ich im Unterricht meiner Nachbarin oder meinem Nachbar etwas erzählen will, dann schreibe ich mir das auf und erzähle es ihm in der Pause«. Im Unterschied zu allgemeinen Zielintentionen besteht der Vorteil von Wenn-dann-Plänen darin, dass sie die Situation X genau festlegen, auf die eine Handlung Y erfolgen soll: »Durch die Verknüpfung bestimmter Verhaltensweisen mit einer bestimmten Situation erwirbt die Situation einen Auslösecharakter. Sobald die Situation eintritt, wird das Verhalten automatisch ausgelöst« (Gawrilow/Guderjahn/Gold 2013, S. 60).

Im Trainingsraumgespräch haben die Schülerinnen und Schüler genügend Zeit, über mögliche Zielsetzungen nachzudenken. Je mehr sie sich mit den Zielen identifizieren, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie diese auch erreichen. Gute Ziele sind selbst gesetzte Ziele, deren Erreichung im eigenen Handlungs-Kontrollbereich liegt und die konkret und positiv in der Ich-Form formuliert werden. In der Zielformulierung ist die Handlung enthalten, mit der die Schülerinnen und Schüler das Ziel erreichen wollen (siehe Kapitel 4, S. 45).

Beratungsgespräche im Trainingsraum

Das Beratungsgespräch im Allgemeinen und das Trainingsraumgespräch im Speziellen stellen besondere Situationen dar (Schnebel 2017, S. 31). Das Besondere des Trainingsraumgesprächs ist, dass es im Unterschied zum Beratungsgespräch, das von zwei Erwachsenen geführt wird, zwischen zwei Personen – Lehrer und Schüler – stattfindet, die sich dafür nicht eigens verabredet und auch nicht speziell darauf vorbereitet haben. Dies könnte im Grundsatz einer gängigen Beratungssituation, die ein freiwilliges Aufsuchen und beiderseitiges Einverständnis voraussetzt, widersprechen. Aber selbst wenn man bei den Trainingsraumgesprächen von zunächst »unfreiwilligen Gesprächspartnern« ausgeht, was nicht auf alle Schülerinnen und Schüler zutrifft, heißt das nicht, dass sich eine vielleicht »anfänglich vorhandene Unfreiwilligkeit« aufseiten der Schülerinnen und Schüler nicht auch im Laufe des Gesprächs in Richtung Zustimmung und Akzeptanz verändern könnte (Melzer/Methner 2012, S. 127). Es kommt auf die Gesprächsführung der Trainingsraumlehrkräfte an, wenn es darum geht, die zunächst einseitige Situation »angeordneter Beratung aufzulösen und ein grundsätzliches Einverständnis aller Beteiligten mit der Beratungssituation herzustellen«. Allerdings bedeutet »Freiwilligkeit im institutionellen Rahmen nicht zwingend, dass Beratung aus eigener Initiative aufgesucht wird«, sondern dass die Schülerinnen und Schüler gerade in der Anfangsphase oder im Verlauf des Gesprächs für eine Zusammenarbeit gewonnen wer-

den. Zusammenarbeit heißt, dass sie die »Bereitschaft und Motivation zur Veränderung und Verantwortungsübernahme« entwickeln (Schnebel 2017, S. 29).

Eine weitere Besonderheit liegt in den hierarchischen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, die auch im Trainingsraum bestehen bleiben. Es ist die Aufgabe der im Trainingsraum arbeitenden Lehrkräfte, diese Hierarchie so weit wie möglich durch Akzeptanz und Wärme zu reduzieren, aber gleichzeitig eine professionelle positive Distanz zu wahren. Die Hierarchie außer Kraft zu setzen, wäre unglaublich. Ganz abbauen lässt sie sich nicht, denn Lehrerinnen und Lehrer bleiben auch in ihrer Funktion als Trainingsraumlehrkräfte aus Sicht der Schülerinnen und Schüler immer die Lehrkräfte ihrer Schule, die über die Einhaltung der Regeln wachen und über die Macht der Notengebung verfügen (Schnebel 2017). Trainingsraumlehrkräfte sind sich dessen bewusst, dass Schülerinnen und Schüler häufig das primäre Ziel haben, möglichst ungeschoren aus dem Gespräch herauszukommen. Um dennoch eine gute Ausgangslage und Atmosphäre für das Gespräch herzustellen, empfiehlt sich, dass die Trainingsraumlehrkräfte den Schülerinnen und Schülern signalisieren, dass sie sich nicht als ausführendes Organ der Schuladministration oder anderer Interessensgruppen sehen, sondern als unparteiisch, neutral und offen für Problemlösungen.