

Jürgen Budde

Ausweitung aktueller Professionalisierungsanforderungen am Beispiel der Analyse des Trainingsraum- Konzepts in Lehrforschungsprojekten

Expanding on prevalent professionalising requirements using the example of the analysis of the so called "Trainingsraum"-method in research projects on teaching.

Zusammenfassung:

Der Lehrberuf ist aktuell zahlreichen Transformationen unterworfen, die zu neuen Handlungsaufforderungen führen, zu denen prominent zum einen die Steigerung der Unterrichtsqualität durch Classroom-Management und zum anderen die Sozialpädagogisierung von Schule gehört. Am Beispiel Unterrichtsstörungen wird das Spannungsverhältnis zwischen Einheit und Differenz analysiert, indem Befunde eines universitären Lehr-Forschungsseminars zum so genannten Trainingsraum dargestellt werden. Auf der Grundlage einzelschulspezifischer Fallogiken, Raumgestaltung und differenter Perspektiven der Akteure zeigen sich im Material drei wesentliche Themen, die Unterricht und Trainingsraum als gleichzeitig differente wie auch aufeinander verweisende pädagogische Räume kennzeichnen.

Stichworte: Unterrichtsstörungen, Time-Out Maßnahme, Classroom-Management, Professionalisierung, Schul- und Unterrichtsentwicklung

Abstract:

The teaching profession is currently subject to numerous transformations, leading to new professionalization requirements. This is on the one hand the increase of quality of teaching namely through classroom management. On the other hand teachers have to act more and more in originally social pedagogical fields. Using the example of classroom disruption the relationship between 'Erziehung' and 'Bildung' were analyzed on the basis of data from a university teaching-research seminar. Especially the so-called 'Trainingsraum' as a specific type of time-out measure is at the center of interest. The contribution shows different ways in utilization, interior design and divergent perspectives on the 'Trainingsraum'.

Keywords: classroom disruption, time-out measure, classroom management, professionalization, school- and lesson development

1 Einleitung

Es kann als Gemeinplatz der Professionalisierungsdebatte betrachtet werden, dass der Lehrberuf aktuell zahlreichen Ansprüchen unterworfen ist. Veränderung der Unterrichtskultur, Implementierung neuer pädagogischer Konzepte, zusätzliche beratende und/oder diagnostische Aufgaben, Kompetenzorientierung, Vergleichsarbeiten oder Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen sind nur einige Schlagworte, welche die Spannweite der Anforderungen an Lehrpersonen beleuchten. Grob zusammengefasst verweisen diese Entwicklungen auf zwei zentrale Ausweitungsbereiche: Dies ist einerseits die Ausweitung der professionellen Aufgaben durch (im weitesten Sinne) *sozialpädagogische Aspekte*, zu denen in der letzten Zeit zahlreiche Maßnahmen im Unterricht oder unterrichtsergänzend vorgeschlagen und angewendet werden. Andererseits soll die *Qualität der Bildungsprozesse im Unterricht* gesteigert werden. In diesem Zusammenhang gewinnt (neben didaktischen Aspekten im Zeichen einer „neuen Lernkultur“) das Classroom-Management als Teil der Gestaltung von Bildungsprozessen an Bedeutung. Die Sozialpädagogisierung von Schule sowie die Steigerung der Bildungsqualität im Unterricht können als Ausdruck ebenjener Ausweitung von Professionalisierungsanforderungen verstanden werden, die generell auf die zunehmende Bedeutung sowohl von Schule als Sozialisationsinstanz als auch von Bildung im Lebenslauf verweisen. Unmittelbar einleuchtend ist es, dass sich all diese Aufgaben nicht bruchlos ineinanderfügen, sondern konflikthaft zueinander und zu „traditionellen“ professionellen Anforderungen stehen können. Damit ist auf einer grundlegenden Ebene auch das Spannungsverhältnis von Bildung und Erziehung von Neujustierungen betroffen, die – so die Ausgangsüberlegung im Beitrag – nicht einfach entschieden werden können, sondern sich als konstitutiv für professionelles Handeln erweisen.

Helsper (1996) macht in seinem strukturtheoretischen Modell darauf aufmerksam, dass professionelles Handeln in pädagogischen Kontexten prinzipiell von Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet ist. Dazu gehören beispielsweise die Antinomie von Nähe und Distanz oder etwa von Autonomie und Heteronomie. Diese Antinomien sind nicht auflösbar, sondern lediglich reflexiv zu bearbeiten. Der Umgang mit Unterrichtsstörungen – der im Zentrum des Beitrags steht – verweist insbesondere auf die von Helper als „Pluralisierungsparadoxon“ beschriebene Antinomie zwischen Einheit und Differenz (ebd.; vgl. auch Helsper 2011). Mittels anderer Begrifflichkeiten reformuliert kann diese Antinomie auch als Widerspruch zwischen Universalismus und Partikularismus oder dem Allgemeinen und dem Besonderen reformuliert werden. Der Pol Einheit bezeichnet dabei die Orientierung an universalistischen und allgemeingültigen Normen, Regeln und Verfahren unter Absehung von der Singularität des Einzelfalles und zielt auf subsumtionslogische Bearbeitungen. Allerdings steht Unterricht als grundlegend ungewisse soziale Situation gleichzeitig immer unter dem Risiko der Störanfälligkeit, denn „die Spezifik des Einzelfalles lässt sich keiner abstrakten Regel und keinem technologisierbaren *Procedere* unterwerfen“ (Helsper 1996, S. 530). Dieser Pol der Antinomie lässt sich als Differenzorientierung bezeichnen, der durch die Rekonstruktion individueller Bearbeitungsweisen gekennzeichnet ist.

Am Beispiel des so genannten Trainingsraums als Time-Out Maßnahme zum Umgang mit Unterrichtsstörungen werden im Folgenden auf der theoretischen Grundlage eines antinomischen Spannungsverhältnisses zwischen Einheit und

Differenz professionell divergente Perspektiven auf die Relationierung von Erziehung und Bildung rekonstruiert. Zu fragen ist, welche Bedeutung dem Trainingsraum aus der Perspektive der beteiligten Akteure zukommt und welche professionell verbürgten Unterschiede deutlich werden. Anhand dieses Beispiels lassen sich – so die grundlegende Annahme – aktuelle Ausweitungen und Transformationen von Professionalisierungsanforderungen zwischen Erziehung und Bildung in der Schule exemplarisch verdeutlichen.

2 Unterrichtsstörungen – Ursachen und Bearbeitungsansätze

Der Themenkomplex Unterrichtsstörungen bildet ein zentrales Feld schulischen Handelns an der Schnittstelle von Erziehung und Bildung (z.B. Keller 2010; Seitz 2005) und illustriert exemplarisch die oben skizzierte Ausweitung der professionellen Aufgaben. Ein Umgang mit Störungen ist ebenso dem pädagogisch-erzieherischen Auftrag von Lehrpersonen geschuldet wie die Tatsache, dass Fachunterricht nicht abzuhalten wäre, wenn nicht auch auf Störungen desselben reagiert würde. Als Gründe für Störungen werden strukturbezogene (soziale Zusammensetzung der Schüler*innenschaft, schul- und unterrichtsstrukturelle Merkmale) sowie persönlichkeitsbezogene Faktoren (Lehrerpersönlichkeit, psychologische Merkmale einzelner Störer*innen) genannt (vgl. Kiper/Mischke 2008).

Der Umgang mit Unterrichtsstörungen verweist einerseits grundsätzlich auf den Anspruch gleicher Behandlung aller Schüler*innen. Aus diesem Grund werden in der Praxis ganz unterschiedliche (erzieherisch intendierte) Verfahren zum Umgang mit Unterrichtsstörungen angewendet, die auf höhere Transparenz und Einheitlichkeit setzen als traditionelle Handhabungen (wie etwa die Ermahnung oder der Verweis). Dazu sind beispielsweise die Verhaltenspyramide (vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008, S. 168ff.), die so genannte „Ampel“, die Stichliste störender Schüler*innen an der Tafel oder etwa der Trainingsraum zu zählen, die allesamt in der Hoffnung gründen, durch regelgeleitete Maßnahmen eine größere Gerechtigkeit beim Umgang mit Störungen herzustellen. Allerdings betonen einige Forscher*innen, dass Lehrpersonen Störungen individuell interpretieren und dementsprechend die jeweils geltenden universalistischen Regeln verschieden auslegen bzw. unterschiedliche Sanktionen ergreifen: Herausgearbeitet wird so der *subjektive* Charakter von Störungen (stellvertretend vgl. Seitz 2005; Winkel 2011). Kalthoff und Kelle beispielsweise rekonstruieren hochdifferente Perspektiven der Unterrichtsakteure auf die Verbindlichkeit von Regeln u.a. anhand von Unterrichtsstörungen (vgl. Kalthoff/Kelle 2000). Mehrere Autor*innen weisen darüber hinaus auf den *interaktiven* Charakter von Regel und Regelübertritt hin, da „unterrichtliche Störsituationen eingebettet [sind] in einen Interaktionsprozess von Lehrern und Schülern, Lerninhalten und Zielen“ (Pfitzner/Schoppek 2000, S. 351). Damit wird eine am Einzelfall orientierte Logik bedeutsam.

2.1 Time-Out als Zentrierung und Dezentrierung von Unterricht

In (vor allem US-amerikanischen) Studien zum Classroom-Management wird darauf hingewiesen, dass spezifische Unterrichtsarrangements eher störungsbegünstigend wirken, während effizientes Classroom-Management zu einer Reduktion von Störungen führe (Evertson/Weinstein 2006; Kounin 1970; Bohl 2010). Good und Brophy unterscheiden zwischen präventivem Classroom-Management und dem reaktiven Umgang mit Störungen. Sie nehmen an, dass „the key to successful classroom management is prevention“ (Good/Brophy 1987, S. 157) und empfehlen einen hohen Time-on-task Anteil. Dies sei sinnvoller als Disziplinierung (vgl. auch Brophy/Evertson 1980). Wettstein, Thommen und Eggert beschreiben einen „Teufelskreis der Disziplinierung“ (2010, S. 104), nach dem auf lange Aushandlungen und Moralisationen Leistungs- und Motivationsminderung bei den Schüler*innen folgt, die wiederum zur Anspruchsabsenkung bei den Lehrpersonen führt. Dieser Teufelskreis ist insofern funktional für beide beteiligten Seiten, da die Schüler*innen negative Schulerfahrung durch Aggression gegen Lehrpersonen kompensieren können, während die Lehrpersonen ihrerseits ihre Vorbereitungsaktivitäten reduzieren können. Entsprechend ziehen sie das Fazit, dass bei einem Umgang mit Störungen „der Veränderungsdruck nicht allein bei problematischen Schülern [liegt, JB], sondern auch bei Schulen“ (Wettstein/Thommen/Eggert 2010, S. 105), sodass Prävention zur Reduktion von Störungen an der Veränderung von Unterricht ansetzen sollte. Kommt es dennoch zu Störungen, empfehlen Good und Brophy „nondisruptive strategies“ (Good/Brophy 1987, S. 201), die – wie ein älteres Review zu Klassenmanagementpraktiken in den USA belegt – am häufigsten zur Anwendung kommen (vgl. Rosén et al. 1990). Für einige besonders intensiv störenden Schüler*innen allerdings scheinen diese Strategien nicht ausreichend, diese benötigen „extraordinary corrective measures“ (Good/Brophy 1987, S. 212).

Ophardt unterscheidet beim Umgang mit Störungen „a) instruktionsbegleitendes Klassenmanagement, b) Etablierung von Verhaltenserwartungen sowie c) Konfliktbearbeitung innerhalb und außerhalb des Unterrichts“ (2008, S. 167f). Eine populäre Maßnahme für den dritten Punkt ist der temporäre Ausschluss aus dem Klassenzimmer. Friman und Finney (2003) geben in einem Review an, dass der Time-Out in den USA die meist angewendete Disziplinierungsmethode ist. International liegen einige Studien zu unterschiedlichen Maßnahmen vor, bei denen – ähnlich dem Trainingsraum – der Ausschluss vom Unterricht von pädagogischen Programmen gerahmt wird. Meist wird dieser Time-Out positiv eingeschätzt. Ein Review zu so genannten „timeout ribbons“ aus dem Jahre 1995 kommt zu dem Ergebnis, „that the timeout ribbon procedure effectively reduced inappropriate behaviors“ (Kostewicz 2010, S. 95). Eine aktuelle Metaanalyse bestätigt diese Einschätzung: „Overall, time-out appears to be an effective intervention for the reduction of disruptive classroom behaviors“ (Vegas/Jenson/Kirchner 2007, S. 95). Allerdings zeigen sich auch Widersprüche, denn Time-Out trägt scheinbar nicht in jedem Fall zu einer größeren Regelkonformität bei den Schüler*innen bei (vgl. Ryan u.a. 2007).

2.2 Der Trainingsraum als sozialpädagogisches Instrument

Der Trainingsraum stellt ein solches Time-Out Instrument dar, es ist ein separater Raum im Schulgebäude, den Schüler*innen auf Anweisung ihrer Lehrperson aufsuchen, wenn sie den Unterricht dauerhaft stören und trotz Ermahnungen der Lehrkräfte keine Verhaltensveränderung zeigen. Störende Schüler*innen werden von der Lehrperson in einer festgelegten Prozedur befragt, ob sie sich für eine regelkonforme Teilnahme am Unterricht entscheiden. Verneinen die Schüler*innen dieses, oder stören sie trotz dem bekundeten Willen zu regelkonformen Verhalten den Unterricht weiter, erhalten sie von der Lehrperson einen Laufzettel mit Angaben zum Störgrund, zur Uhrzeit, zum Namen der Lehrperson etc. und suchen den Trainingsraum auf. Der*die im Trainingsraum anwesende Sozialpädagog*in entwickelt mit den Schüler*innen einen Rückkehrplan, in dem Schritte für eine Verhaltensveränderung vereinbart werden. Anschließend kehrt der*die Schüler*in in den Klassenraum zurück. Dort wird dann in einem Rückkehrgespräch mit der Lehrperson über die Störung und den Rückkehrplan gesprochen (vgl. Bründel/Simon 2003, S. 70ff.). Die Maßnahme gründet mit Blick auf den*die Schüler*in in einem lerntheoretischen Modell, welches an behavioristische Theorien angelehnt ist: Schüler*innen können sich für oder gegen störendes Verhalten entscheiden und ihnen wird die Verantwortung für ihre jeweilige Entscheidung zubilligt (vgl. Powers 1973, S. 262ff.). Diesem Moment wird programmatisch eine erhebliche Bedeutung zugemessen, denn gegen den immer wieder vorgebrachten Vorwurf des Strafinstrumentes oder der Widerkehr des alten Karzers (vgl. Pongratz 2010, S. 64f.) argumentieren Befürworter*innen mit Verweis auf die Entscheidungsfreiheit der Schüler*innen. Entsprechend soll der Trainingsraum – zumindest der Konzeption nach – keine Bestrafung der störenden Schüler*innen sein, sondern die Konsequenz ihrer (freien und individuellen) Entscheidung für die Störung des Unterrichts und gegen die Teilnahme an Lehr-Lernprozessen.

Wissenschaftliche Studien zum Trainingsraum sind bislang kaum existent. Die wenigen praxisorientierten Evaluationen bzw. evaluatorischen Selbstberichte benennen vor allem positive Auswirkungen sowohl auf das Verhalten der Schüler*innen, die den Trainingsraum aufsuchen, als auch auf das Klassenklima (vgl. Winter 2008; Balschun 2006). Positiv hervorgehoben wird, dass die lernwilligen (nicht-störenden) Schüler*innen nicht in ihrem Lernwillen durch Störungen gehindert werden: „Den größten Gewinn scheinen neben den Lehrern die lernbereiten Schüler zu machen“ (Claßen/Nießen 2006, S. 82). Als Vorteil wird weiter eine klare und transparente Regelung des Umgangs mit Disziplinarfällen genannt, die programmatisch als eine besondere Stärke des Konzepts betrachtet wird (vgl. Balke 2003; Bründel/Simon 2003; Daberkow/Lost 2007). Die vorliegenden Evaluationsergebnisse dokumentieren, dass der Trainingsraum vor allem von 7.-Klässler*innen genutzt wird, Jungen stellen im Vergleich mit Mädchen die größere Nutzergruppe. Die Gruppe derjenigen Schüler*innen, die konstant häufig den Trainingsraum besuchen, ist relativ gering, zumeist sind dies Kinder, die weitere pädagogische Förderung erhalten (vgl. Winter 2008, S. 13). Eine explorative Studie zum Trainingsraum offenbart, dass sich im Laufe der schulischen Sozialisation die mit dem Trainingsraum verbundenen Wirkungen verändern. Während jüngere Schüler*innen noch voller Sorge und Ängste den Raum aufsuchen, scheint bei den älteren Schüler*innen ein funktionaler Umgang zu überwiegen, man nutzt die Freiheiten des Raumes und sucht dabei aber eigene Interessen um-

zusetzen und sich der Sanktion aufgrund einer veränderten inneren Haltung zu entziehen (vgl. Richter/Friebertshäuser 2012, S. 74f.).

Als kritischer Punkt wird in den evaluativen Selbstberichten zumeist die unterschiedliche Handhabung des Trainingsraumes durch die Lehrpersonen genannt, die angestrebte subsumtionslogische Vereinheitlichung der Verfahrensweisen im Umgang mit Unterrichtsstörungen wird nicht erreicht. Dies führe zu Spannungen und wird als Unterlaufen der Intention des regelhaften Charakters des Instrumentes interpretiert (vgl. Balke 2003; Balz 2005, 2006). Kritisiert wird der Trainingsraum weiter als Ausdruck verfehlten Classroom-Managements, da dieser vor allem von Lehrpersonen genutzt würde, die Probleme mit der Klassenführung haben (vgl. Wellenreuther 2008, S. 101). Die vorliegenden Evaluationsergebnisse deuten darauf hin, dass auch auf Seiten der Schüler*innen der Trainingsraum nicht in jedem Fall zu mehr Einheitlichkeit zu führen scheint. Weiter wird die strategische Handhabung mancher Schüler*innen, die durchschauen, was von ihnen bei der Formulierung von Rückkehrplänen erwartet wird, als negativer Aspekt genannt (vgl. Balke 2003).

2.3 Der Trainingsraum an der Schnittstelle Erziehung und Bildung

Das Instrument Trainingsraum realisiert sich in spezifischer Weise an der Schnittstelle von Erziehung und Bildung, denn die Bearbeitung erzieherischer Aufgaben erhält durch den Trainingsraum gleichsam einen expliziten (ebenso programmatischen, wie materiellen, symbolischen und diskursiven) Raum, der sich an sozialpädagogischen Professionsvorstellungen orientiert. In dieser Maßnahme lassen sich die beiden oben kursorisch skizzierten Ausweitungstendenzen dokumentieren (vgl. Jaumann-Graumann 2000).

Denn der Trainingsraum steht im – nicht unumstrittenen – Kontext der zunehmenden *Sozialpädagogisierung von Schule* (vgl. Giesecke 1985; Fauser u.a. 1996, 2008; Helsper 2001; Deinet 2001; für die Ganztagschulentwicklung Otto 2005), nach der Schule nicht mehr nur Lernraum, sondern auch Lebensraum für die Schüler*innen sein sollte, in dem Erziehungsprozessen eine besondere Bedeutung zukommt. Behr und Rauschenbach (2006) beispielsweise argumentieren im Kontext der Ganztagschulentwicklung für einen Dreiklang aus „Bildung, Erziehung und Betreuung“ als Aufgaben von Schule (vgl. auch Holtappels 2008; Thimm 2008). Andere warnen jedoch vor dem „Fehlschluss [der] Sozialpädagogisierung“ (Giesecke 1995, S. 102), indem darauf hingewiesen wird, dass die Schule „ein öffentliches Interesse geltend machen [muss, JB]“ (ebd., S. 96) und in diesem Sinne einer universalistischen Perspektive verpflichtet ist, da sie sich an alle und in gleichem Maße zu wenden habe. Auch Walter und Leschinsky argumentieren, dass die Stärkung erzieherischer Aspekte der organisationalen Logik von Schule widerspreche und „zur Beeinträchtigung der zentralen Struktureigentümlichkeit von Schule“ (Walter/Leschinsky 2008, S. 398) führe. Hier spiegeln sich die grundlegend differenten professionellen Orientierungen von Schule und Sozialpädagogik wider (vgl. Holtappels 2008). Zwar weisen die von Helsper als grundlegende Merkmale von pädagogischem Handeln identifizierten Antinomien darauf hin, sodass eine eindeutige Zuordnung beider pädagogischer Handlungsfelder tendenziell nicht möglich ist, gleichwohl existieren für Schule und Sozialpädagogik diffe-

rente Logiken. Während Schule als Organisation an universalistischen Vorstellungen sowie der exemplarischen Vermittlung von Gegenständen orientiert ist und allgemein(bildend)e gesellschaftliche Funktionen erfüllt (vgl. Zeinz 2009; Wäter 2009), stehen für Sozialpädagogik Aspekte wie Einzelfall- und Subjektorientierung, Sozialraum- und Lebensweltbezug oder Freiwilligkeit im Vordergrund (vgl. Erler 2004; Olk/Speck 2009; Coelen 2007). Grob vereinfacht konstituiert die Antinomie von Differenz und Einheit nicht nur das Handeln der je einzelnen Pädagog*innen (gleich ob Lehrperson oder Sozialpädagog*in), sondern auch unterschiedliche pädagogische Professionen selbst. Dabei ist diese Aufteilung selbstverständlich nicht ausschließend oder umfassend. Ebenso wie Schule den Auftrag zu Bildung *und* Erziehung hat, reklamiert die Sozialpädagogik beispielsweise unter dem Schlagwort, dass „Bildung mehr als Schule“ ist, beide Bereiche. Der je andere Bereich (Erziehung für die Schule und Bildung für die Sozialpädagogik) scheint aber nicht in gleichem Maße selbstverständlich, sondern muss eingefordert und legitimiert werden.

Gleichzeitig soll der Trainingsraum dazu dienen, die *Qualität von Bildungsprozessen im Unterricht* zu steigern, da mit dem Trainingsraum (nicht nur, aber auch räumlich) gleichermaßen eine Doppelchoreographie pädagogischer Prozesse einsetzt, welche die Trennung von Erziehung und Bildung zur Folge hat. Während „gängige“ schulische Sanktionsinstrumente Störungen im Unterricht (Disziplinierung, Ermahnung) nach dem Unterricht (Gespräch) bearbeiten oder einen temporären Ausschluss vorsehen (und diesen auch mit pädagogischen Argumenten unterlegen), mündet hier der Ausschluss vom Unterricht zeitgleich in ein sozialpädagogisches Setting. Der gleichheitsorientierte Unterricht und die individuelle Bearbeitung von Störung verlaufen parallel, Unterrichtsstörungen werden so als ein eigenständiger sozialpädagogischer Raum mit spezifischen Ressourcen, Programmatiken und Personen etabliert, welcher dadurch wiederum auch Einfluss auf die Konstitution von Unterricht nimmt.¹ Lehrpersonen ‚sourcen‘ mit dem Trainingsraum einen Teil ihrer Aufgaben aus und delegieren erzieherisches Handeln an einen fest definierten Ort und zwar zugunsten der bildenden Fachorientierung des Unterrichtes. Erziehung und Bildung werden räumlich, personell und zeitlich voneinander abgekoppelt und an jeweilige Teilarenen delegiert. Dies verweist auf ein neu entstehendes Spannungsfeld, welches sich als *Zentrierung und Dezentrierung* des Unterrichts entlang unterschiedlicher Tätigkeitsbereiche beschreiben lässt: hier der bildende Fachunterricht, dort der erziehende, sozialpädagogisch verantwortete Trainingsraum. In dieser Perspektive wird deutlich, dass der Trainingsraum (ebenso wie der Klassenraum) nicht nur ein architektonisch definierter Ort ist, sondern im Sinne einer soziologisch informierten Raumtheorie eine soziale Konstruktion darstellt. Hintergrund ist die Annahme, dass Räume sowohl das Resultat von Handlungen sind als auch anders herum Räume Handlungen strukturieren (vgl. Löw 2001, S. 224ff.). Unterricht und Trainingsraum lassen sich in diesem Sinne als unterschiedliche *pädagogische Räume* in der Schule fassen, die jeweils in spezifischen Relationen zueinander stehen. Diesem Verständnis folgend wird deutlich, dass der Trainingsraum nicht einfach nur etwas ganz anderes als Unterricht sein kann, sondern beide pädagogischen Arrangements aufeinander verweisen und sich durch Abgrenzung jeweils als spezifische pädagogische Räume konstituieren.

3 Studie zum Trainingsraum

Zur Analyse der Ausweitung von Professionalisierungsanforderungen wurde an der Europauniversität Flensburg im Wintersemester 2012/2013 ein studentisches Lehr-Forschungsseminar durchgeführt, in dem Studierende an fünf Schulen in Schleswig-Holstein qualitative Erhebungen zum Trainingsraum durchführten. Ausgewählt wurden aufgrund vier Gemeinschaftsschulen (S1-S4) sowie ein Berufsschulzentrum (S5). An vier der Schulen wurden Interviews mit Sozialpädagog*innen und ausgewählten Lehrpersonen sowie Gruppendiskussionen mit jeweils drei bis sechs Schüler*innen geführt.² In einer Gemeinschaftsschule (S3) lag keine Genehmigung für Interviews vor, sodass hier Beobachtungen in Unterricht und Klassenraum durchgeführt wurden. Weiter wurden an allen Schulen Dokumente gesammelt und Fotos der Räume angefertigt.

Ziel von Lehr-Forschungsseminaren ist die Schärfung einer reflexiven Haltung und im besten Falle die Anbahnung eines „Habitus der reflexiven Distanz“ (vgl. Heinzel 2007; auch Koch-Priewe/Thiele 2009) bei den Studierenden. Die besondere Bedeutung dieser Seminarform liegt in der Anwendung von empirischen Forschungsmethoden bezogen auf den späteren beruflichen Kontext. Reh (2007) jedoch weist auf ungeklärte Fragen in Bezug auf forschendes Lernen aufgrund disparater Ziele hin. Bereits die Datenerhebungen sind von Orientierungen auf berufliche Praxis und dem Mangel an reflexiven Zugängen zu den Perspektiven der beobachteten Unterrichtsakteure beeinflusst. Problematisch ist, dass „die eigene Beobachtungshaltung, biographisch gefärbt, durchwoben von Vorannahmen, in jedem Falle immer getragen sind von der Annahme zu wissen, welches Wissen sie selbst für die Bewältigung der ersten Praxis benötigen“ (Berkemeyer/Schneider 2009, S. 141). Diese Beobachtungshaltung stimmt nun jedoch weder mit dem wissenschaftlichen noch mit dem praxistheoretischen Beobachtungsmodus routinierter Lehrpersonen überein. Weiter ist die Hoffnung, dass die angestrebte reflexive Distanzierung durch die Analyse von Fällen tatsächlich realisiert werden kann, zumindest ambivalent. Denn auch im Auswertungsprozess bewahren die Studierenden meist nicht jene gewünschte „skeptische Distanz“ (Reh 2007, S. 231), sondern sind froh, verkürzte Erklärungen für Problemstellungen der Praxis gefunden zu haben (vgl. Budde/Willems 2010, S. 170ff.). Im Vordergrund stehen zumeist normative, auf die berufliche Praxis ausgerichtete Werturteile über die Lehrpersonen (d.h. ob diese richtig oder falsch, gerecht oder ungerecht disziplinieren) und die Schüler*innen (d.h. ob diese brav oder störend sind), die in „starken Alltagstheorien zu Bildung und Erziehung und zur pädagogischen Berufspraxis“ (Liebau 2002, S. 295) der Studierenden gründen. Aus diesem Grund wurde die Analyse der Daten für den vorliegenden Beitrag durch die Seminarleitung im Anschluss an das Seminar durchgeführt.

Zur Generierung generalisierbarer Aussagen aus dem vielfältigen Material wurde das Verfahren des ethnographischen „Collagieren[s]“ (Richter/Friebertshäuser 2012, S. 82) verwendet, welches sich an der Datentriangulation orientiert.

„Bildlich zeichnet sich dieser Prozess in einem Wechsel zwischen Eintauchen in einzelne Daten und deren Analyse, dem intensiven beschäftigen mit einzelnen Bestandteilen der Collage, und dem Auftauchen als Prozess des Perspektivenwechsels, in dem Deutungen verknüpft, Daten zueinander ins Verhältnis gesetzt werden und nach theoretischen Konzepten gesucht wird, ab.“ (ebd.)

Das Ziel ethnographischer Collagen liegt „in der wissenschaftlich kontrollierten Zusammenführung der Daten, bei der die Gegenstandskonstitution der einzelnen Zugänge und Daten ebenso in die Reflexion einfließen muss wie die Form der Zusammenführung und Verknüpfung“ (ebd., S. 83). Im vorliegenden Falle werden die *Akteursperspektiven* (Lehrpersonen, Sozialpädagog*innen, Schüler*innen) mit der Perspektive der Programmatik und der Raumordnung sowie der theoriegeleiteten Beobachtungsperspektive der Forschenden in der Rekonstruktion des Gegenstandes zusammengebracht.

Die konkrete Auswertung der verschriftlichten Daten (Interviews, Gruppendiskussionen, Beobachtungsprotokolle, sowie Dokumente und Bilder) orientiert sich an einer Kombination von sequenzanalytischen und kodierenden Verfahren nach der Methode der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996). Die Interviewtranskripte, die Beobachtungsprotokolle und die (Bild-)Dokumente wurden drei verschiedenen Phasen der Auswertung unterzogen. Im ersten Schritt wurde das Material einer (Begriffe formulierenden) offenen Kodierung unterzogen, die Kodierung orientiert sich dabei an der Verlaufs- und Vollzugslogik, sodass zusammenhängende Textpassagen unter einem (oder unter mehreren) Begriff(en) sequenziell zusammengefasst und mit einem abstrahierenden Kode belegt werden, der das zentrale Phänomen der Sequenz erfasst. In gleicher Weise werden Elemente aus den (Bild-)Dokumenten codiert. In diesem Schritt bildet die je gleiche Datensorte an je einer Schule die Ebene der Analyse. Anschließend werden in einem zweiten Schritt die Kodes zu Begriffen gebündelt, indem die Passagen thematisch geordnet und in ihrem sequenziellen Verlauf interpretiert werden. Die so generierten Begriffe werden an weiteren Textsequenzen kontrastierend überprüft, indem materialimmanent maximale und minimale Kontraste gesucht werden. In diesem Schritt wird, noch immer datensortenimmanent, schulübergreifend analysierend vorgegangen. Auf diese Weisen wurden relevante Themen identifiziert, die sich in allen fünf Schulen in je unterschiedlicher Weise dokumentieren. Aufbauend auf den Themen wurden dann im dritten Schritt in der Collage der unterschiedlichen Daten *einer* Schule Fallportraits erstellt, die den spezifischen Charakter des Trainingsraums an der jeweiligen Schule darstellen.

4 Die Herstellung des Trainingsraum als Spannungsverhältnis zwischen Einheit und Differenz

Sichtet man die erstellten Fallportraits, dann fällt eine erhebliche Bandbreite der Ausgestaltung des Trainingsraums ins Auge. Dabei lassen sich zwei Extremvarianten rekonstruieren, nämlich zum einen eine universalistische Orientierung auf Bildungsprozesse und zum anderen eine partikulare, an sozialpädagogischen Maximen angelehnte Orientierung.³ Während die Schulen 1 und 2 als Fallstrukturen eine hohe Unterrichtsorientierung aufweisen, dominiert an Schule 4 und 5 eine Orientierungen am Einzelfall. Die Fallstruktur der Schule 3 ist zwischen den beiden Polen angesiedelt. Mit einzelschulspezifischen Fallogiken, Raumgestaltung und differenteren Perspektiven der Akteure zeigen sich im Material drei wesentliche Themen.

4.1 Einzelschulspezifische Fallogiken

An zwei der untersuchten Schulen dominiert als Fallstruktur eine starke *einheitsorientierte Logik*. Lehrkräfte dieser Schulen plädieren für eine allgemeingültige und überindividuelle Anwendung des Trainingsraums, wobei an der Schule 1 dem Programm strikt gefolgt wird, während an Schule 2 ein pragmatisch-verkürztes Prozedere zur Anwendung kommt. Die Lehrpersonen an diesen beiden Schulen fordern eine einheitliche Handhabung im Kollegium und beklagen entsprechende Abweichungen vom Konzept. Eine Lehrerin an Schule 1 beispielsweise kritisiert, dass „das Konzept nicht von allen Lehrern im Kollegium vertreten [wird, JB]. Es stehen nicht alle dahinter“ (LpAS1⁴). Angemahnt wird in dem Zitat die Einhaltung der konzeptionellen Dimension des Trainingsraums, und damit eine abstrakte Ebene der formalen Gleichbehandlung von Unterrichtsstörungen. In der Formulierung „Es stehen nicht alle dahinter“ wird weiter nicht nur ausgesagt, dass die einheitliche Handhabung als bedeutsam eingeschätzt wird, vielmehr wird implizit der Trainingsraum als kollektiver und erstrebenswerter Identifizierungshorizont aufgerufen. Der Trainingsraum „verdeckt“ in dieser Figur die einzelnen Lehrpersonen, denn der Anspruch des „[D]ahinter[-]stehen[s]“ wird an alle gerichtet und so vergemeinschaftet. Diese Orientierung ist so dominierend, dass die Lehrkräfte sie über ihre eigenen pädagogischen Ansprüche stellen und eine einheitliche Handhabung selbst dann angemahnt wird, wenn persönlich Distanz zum Instrument zum Ausdruck gebracht wird, wie die gleiche Lehrerin im Interview direkt im Anschluss äußert: „Ich selbst steh‘ ja auch nicht gänzlich dahinter, nutze aber die Möglichkeit und denke, dass man im Kollegium an einem Strang ziehen sollte“ (LpAS1). Die Lehrerin outet sich nun selber, dass sie „nicht gänzlich dahinter [steht, JB]“. Die Figur des Dahinter-Stehens wird wieder aufgerufen und über die individuelle pädagogische Orientierung gestellt, dem subsumtionslogischen Konzept wird mehr Bedeutung beigemessen als der individuellen Handhabung von Unterrichtsstörungen.⁵ In Bezug auf häufig störende Schüler*innen sind viele Lehrer*innen an der Schule 1 der Ansicht, dass der Trainingsraum eigentlich nicht das richtige Instrument für sie sei, denn die Schüler*innen werden als „resistent“ (LpCS1) beschrieben. Damit wird die – an dieser Schule als bedeutsames Ziel ausgegebene – Einhaltung des Konzepts kritisch. Die als resistent markierten Schüler*innen scheinen nicht zu den Bemühungen zu passen. Die universalistische Perspektive führt so zu einer individuell begründeten Stigmatisierung einzelner Schüler*innen, die nicht als passförmig zu dem Trainingsraumkonzept begriffen werden.

Dem gegenüber wird an den Schulen 4 und 5 die Angebotspalette des Trainingsraums mit zusätzlichen sozialpädagogischen Angeboten ausgeweitet. Neben das ursprüngliche Konzept sind – teils aus pragmatischen, teils aus programmatischen Gründen – weitere Aufgaben getreten, die zu einer Ausweitung des pädagogischen Charakters des Raumes beitragen. Je nach Schule ist die Gewichtung unterschiedlich, an manchen Schulen hat er seine ursprüngliche Funktion weitgehend verloren, die Schüler*innen kommen aus ganz unterschiedlichen Gründen. Hier deutet sich eine Fallstruktur in der Handhabung des Trainingsraums an, die durch Distanz zum ursprünglichen Konzept markiert ist, zusätzliche erzieherisch-sozialpädagogische Aspekte ausweist, die sich als *differenzorientierte Logik* kennzeichnen lässt. Insbesondere die Schule 4 baut die sozialpädagogische Angebotspalette des Trainingsraums aus und erweitert das Konzept zum Umgang

mit Störungen um weitere sozialpädagogisch fundierte Themen, der Raum ist Anlaufstelle bei Gewalt, bietet Interventionsangebote bei Mobbing oder Beratung bei Lernproblemen. So erhält er den Charakter eines sozialpädagogischen Mehrzweckraums. Manchmal wird der Trainingsraum aber auch zur inhaltlichen Auslagerung von Unterricht verwendet, indem Schüler*innen dort die Aufgaben erledigen sollen, die ebenfalls im Klassenraum bearbeitet werden. So sollen an Schule 3 die störenden Schüler*innen das Arbeitspensum der Stunde im Trainingsraum bearbeiten und erst nach Stundenende zurückkehren. Weiter wird der Trainingsraum von zu-spät-kommenden Schüler*innen aufgesucht, die dann dort Unterrichtsaufgaben erledigen sollen. In diesen Fällen wird nicht nur erzieherisches Handeln an einen anderen Ort ausgelagert, sondern ebenso die bildenden Lernprozesse. Damit kommt es zu der oben bereits angedeuteten Zentrierung und Dezentrierung von Unterricht zur gleichen Zeit.

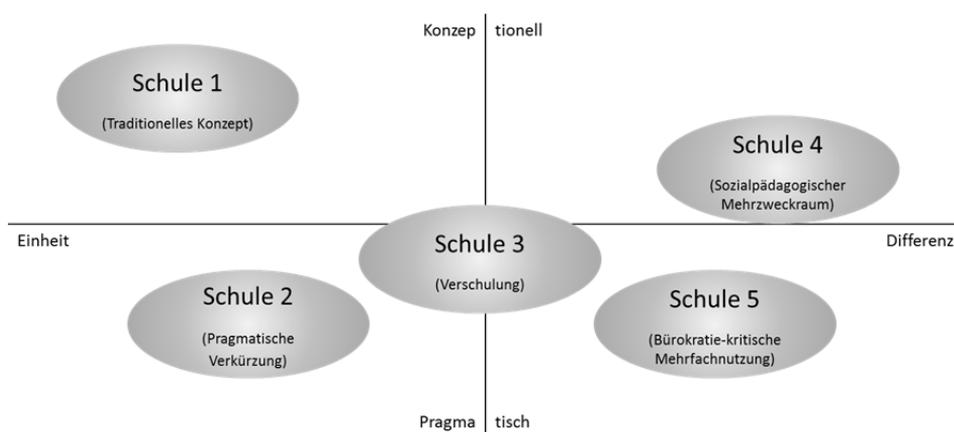


Abbildung 1: Fallvarianten der Handhabung des Trainingsraums

Unterschiede zeigen sich weiter in der programmatischen Orientierung. An den Schulen 1 und 4 liegen dem Trainingsraum konzeptionelle Überlegungen zugrunde (wenngleich in höchst unterschiedlicher Handhabung), an den Schulen 2, 3 und 5 hingegen herrscht eine pragmatische Nutzung vor. Während sich diese an Schule 3 als eine Transformierung schulischer Aufgaben in den Trainingsraum darstellt, erscheint dies in Schule 2 und 5 als bürokratiekritische Sicht, die den Trainingsraum durch eine Kodierung als bürokratischer Akt seiner (möglichen) pädagogischen Sinnhaftigkeit entledigt. Denn das vergleichsweise klare Regelwerk rund um den Trainingsraum entfaltet eine ganz eigene Logik und entsprechende Verwaltungszwänge, die wiederum nicht-intendierte Effekte haben. Entsprechend kritisieren Lehrpersonen und Sozialpädagog*innen dieser Schulen den Verwaltungsaufwand und berichten, dass das Konzept in ihrem Unterricht in modifizierter und vereinfachter Form durchgeführt und das Prozedere der Fragen im Unterricht abgekürzt wird. Paradigmatisch dafür steht die Aussage einer Lehrerin, die zum Umgang mit den Rückkehrplänen meint: „Angucken, Ablochen, Abheften“ (LpHS5). Aus einer pädagogisch intendierten Hoffnung auf Verhaltensveränderung wird so ein lästiger bürokratischer Akt, dessen Bearbeitung nach der Begutachtung („angucken“) als rein formaler Akt („ablochen“) geschil-

dert wird, an dessen Ende die Entsorgung („abheften“) steht. Eine ähnlich kritische, auf bürokratische Aspekte gerichtete Perspektive legen auch die Schüler*innen der Schule 5 an den Tag. Befragt nach dem Konzept, gibt ein Schüler an: „Hingehen, Ausfüllen, Zurückgehen“. Auch hier wird der Trainingsraumbesuch als Choreographie von bürokratischen Verfahrensschritten identifiziert, der auf die (körperliche) Abarbeitung der Aufgaben abzielt. Auch hier wird eine formale, tätigkeitsorientierte Perspektive entworfen, in der die konzeptionell intendierten Selbststeuerungsprozesse gerade nicht deutlich werden. In dieser Fallvariante trifft sich bemerkenswerter Weise die bürokratiekritische Sicht vieler Schüler*innen mit denen der Lehrpersonen.

4.2 Raumkonstruktion

Diese unterschiedlichen Fallstrukturen spiegeln sich in der Raumkonstruktion. In welcher Weise der Raum als pädagogischer Raum durch Artefakte, Design, Einrichtung oder Gestaltung konstruiert wird, ermöglicht Aussagen über die zugrundeliegenden Ordnungen. In jenen beiden Schulen, die den Raum vor allem im Sinne der einheitsorientierten Logik nutzen, wird eine schlichte Einrichtung favorisiert, um den Schüler*innen keine Ablenkung oder Belohnung zu bieten. Hier wird betont, dass es „kein Wohlfühlort“ (TrS2) sein soll. Abbildung 2 zeigt einen Ausschnitt aus dem Trainingsraum in Schule 1, der Raum ist karg eingerichtet, es wird schulisches Mobiliar verwendet, allerdings fehlt die klassenraumübliche Gruppierung mehrerer Tische zu nachbarschaftlichen Arrangements. Es gibt vielmehr Einzeltische, die jede*n Schüler*in an einem Platz isolieren, verstärkt durch mobile Stellwände, die zwischen einzelnen Tischen aufgebaut sind. Kommunikation mit anderen ist schon räumlich nicht vorgesehen, der*die Schüler*in ist auf seine Einzelarbeit verwiesen. Dieser Charakter wird durch die Regeln an der Wand unterstrichen, die den Raum farblich und gestalterisch dominieren und eine permanente Wiederanrufung der Funktion des Trainingsraumes darstellen. Zugespitzt ließe sich hier die Frage stellen, ob dieses Setting eine (schul-)sozialpädagogische Beratung überhaupt noch möglich macht?



Abbildung 2: Ausschnitt aus dem Trainingsraum in Schule 1

Andere Schulen gehen diesen Punkt entgegengesetzt an, hier wird Raum gemütlich gestaltet und Getränke bereitgehalten, Anspruch ist es, „dass der Raum schön sein sollte, damit eine Wohlfühlatmosphäre herrscht“ (TrS4). Dies zeigt exemplarisch Abbildung 3, welche aus dem Trainingsraum in der Schule 4 stammt. Auf dem Boden liegen farbige Sitzsäcke, die (als Kontrast zur Möblierung des Trainingsraums in Schule 1), Hinflätzen erlauben, ja geradezu erfordern. Formales, an Arbeitsabläufen orientiertes Sitzen ist auf ihnen nicht möglich. Die Wand ist mit bunten Ornamenten geschmückt, die organisch an Blätter erinnern. Ein Sozialpädagoge erläutert, dass die Gestaltung in Kooperation mit einem lokalen Künstler realisiert wurde. Diese einladende Atmosphäre bietet für sozialpädagogische Arbeit möglicherweise eine günstigere Rahmung, kann aber die Fokussierung auf die Bearbeitung von Unterrichtsstörungen unterlaufen, da es für Schüler*innen eine attraktive Alternative zum Unterricht sein könnte, den Raum aufzusuchen. Es kann vermutet werden, dass es in Einzelfällen zur Vermischung der Aufgaben kommen könnte, wenn die Bearbeitung von Unterrichtsstörungen mit weiteren Beratungsangeboten ausgebaut wird. Hier wäre zugespitzt zu fragen, ob der mit dem Trainingsraum intendierte regelhafte und gleiche Umgang mit Unterrichtsstörungen in einem solchen Setting erreicht werden kann.



Abbildung 3: Trainingsraum an Schule 4

4.3 Differente Perspektiven der Akteure

Über die Fallstrukturen hinweg zeigen sich ebenfalls Differenzen, die sich entlang professioneller Tätigkeitsbereiche organisieren. Während die Lehrpersonen je nach Schule das Verhältnis von Differenz und Einheit unterschiedlich gewichten, dominiert bei den Sozialpädagog*innen bemerkenswerterweise in vielen Schulen ein skeptischer Blick auf den Trainingsraum. Viele sehen das vorgegebene Konzept zur Bearbeitung von Unterrichtsstörungen kritisch, da es sozialpädagogische Spielräume einschränke; Sozialpädagog*innen versprechen sich mehr von Maßnahmen zur generellen Verbesserung des Klassenklimas. Bemängelt wird, dass die Lehrpersonen den Trainingsraum vordringlich als Disziplinarinstrument nutzen und die Schüler*innen eben keine Entscheidungsfreiheit hätten, sondern in den Trainingsraum geschickt werden. So äußert der Schulsozialpädagoge an

Schule 2, dass er „den Trainingsraum bereits abgeschafft hätte“ (TrS2). Die Kritik läuft darauf hinaus, dass aus sozialpädagogischer Sicht der Freiwilligkeit eines Angebotes eine zentrale Bedeutung zukommt. Im Trainingsraumkonzept sehen sie genau jene Freiwilligkeit in Frage gestellt: Die Freiheit der sozialpädagogischen Beratung wird durch die Regelmäßigkeit des Konzepts eingeschränkt, so ergeben sich Grenzen für das professionelle Selbstverständnis.

Denn in der Handhabung durch die Lehrpersonen wird der Trainingsraum in einer spezifischen Weise als Verlängerung und Verlagerung erzieherischer Aufgaben eingesetzt, der konfliktuell zu sozialpädagogischen Ansätzen stehen kann. Der Schulsozialarbeiter an der Schule 2 lokalisiert diese Diskrepanz in unterschiedlichen professionellen Perspektiven. Er ist der Ansicht, dass Unterrichtsstörungen „ein gesellschaftliches Problem [sind, JB], das kriegt man mit dem Trainingsraum nicht hin. Jedenfalls sehe ich das so, als *Sozialarbeiter*“ (TrS2; Hervorhebung J.B.). Unter expliziter Berufung auf seine Profession stellt der Sozialarbeiter hier eine Diskrepanz bezüglich der Sicht auf Unterrichtsstörungen heraus. Im gleichen Maße, in dem er damit als seinen professionellen Wissensstand markiert, dass es sich um „ein gesellschaftliches Problem“ handelt, unterstellt stattdessen der den Lehrpersonen, qua ihrer Profession eine eingeschränkte, auf den reibungslosen Ablauf hin orientierte Perspektive auf das Thema zu haben. Dies wird im weiteren Verlauf des Interviews deutlich, denn er beklagt, dass die Lehrpersonen „nicht an das Problem rangehen“ und „therapeutische Sachen“ (ebd.) vermeiden. Der Vorwurf gründet in einer Verkennung der Grenzen der Professionalität von Lehrpersonen und beurteilt ihr Handeln aufgrund sozialpädagogischer oder therapeutischer Ansätze. Gleichwohl begrüßen die Sozialpädagog*innen die Einrichtung einer speziellen Anlaufstelle für Schüler*innen, deren Anwesenheit im Unterricht sich problematisch darstellt.

Die Schüler*innen sehen quer durch alle Schulen vor allem den programmatischen Anspruch der Freiwilligkeit kritisch. Rekonstruiert man die entsprechende Aussagen in den Gruppendiskussionen scheint klar, dass es keine Entscheidung ist, in den Trainingsraum zu gehen, sondern die Lehrpersonen diese Verordnung als Strafinstrument einsetzen. Allerdings scheint es eine durchaus moderate Strafe zu sein. Eine abschreckende Wirkung übt er lediglich auf die jüngeren Schüler*innen aus, die ihn noch nicht aufgesucht haben, wobei die Sozialpädagog*innen (stärker als Lehrpersonen) vermuten, dass der Raum bei den Schüler*innen negative Emotionen hervorrufe. Eine Schulsozialarbeiterin meint, dass „der Trainingsraum [...] bei den Schüler*innen angstbesetzt [ist] und Besuche [...] oft negative Wirkungen [haben]“ (TrS1). Der Schulsozialpädagoge der Schule 1 ordnet dem Trainingsraum eine abschreckende und angsterzeugende Wirkung zu, welche bei den Schüler*innen negative Effekte evozieren könne. Die angestrebte Verbesserung des Umgangs mit Störungen wird also gerade nicht erreicht, sondern im Gegenteil wird auf die Gefahr der Verschärfung hingewiesen. Die pädagogische Maßnahme erscheint nicht als Anreiz oder als Instrument für nicht-störende Schüler*innen, sondern wird vornehmlich aus der partikularen Perspektive der störenden Schüler*innen negativ beurteilt und auf diese Weise als Strafinstrument markiert.

Sowohl die einheitsorientierte als auch die differenzorientierte Fallstruktur stehen im Kontrast zur Perspektive vieler Schüler*innen, in denen sich schulübergreifend Momente des Unterlaufens zeigen. An der Schule 1 beschreibt eine Schülerin ihre strategische Besuchsplanung: „Ja, ich muss halt aufpassen, dass die alten Einträge gelöscht werden bevor ich zu oft hinkomme“ [GD1A]. Weniger

Angst vor dem Trainingsraum an sich, wie der Sozialpädagoge an der Schule 1 unterstellt, sondern höchstens das Risiko einer Fehlkalkulation deutet sich hier an. Der Trainingsraum selber scheint kein besonderes Abschreckungspotenzial zu besitzen, sondern erst jene Maßnahmen, die einsetzen, wenn die Besuche überhand nehmen. In ähnlicher Intention äußert ein Schüler: „Ja klar weißt du, was du schreiben musst, und dass du bei ‚Ja‘ ein Kreuz machen musst“ [GD1B] und rekuriert damit ebenfalls auf eine strategische Planung. Es zeichnet sich kein offener Widerspruch gegen das Instrument ab, sondern ein Unterlaufen der erzieherischen Intention. In einem ähnlichen Duktus äußert ein weiterer Schüler: „voll was Geiles, ein bisschen Pause vom Unterricht“ [GD1A]. Auch hier zeigt der Trainingsraum keine besondere Abschreckung, sondern wird als attraktive Gegenfolie zum Unterricht dargestellt. In dieser Haltung wird eine Bagatellisierung des Trainingsraums deutlich, ihm wird keine besondere Bedeutung hinsichtlich der Verhaltensveränderung zugeschrieben. Daran schließt der Befund an, dass die Schüler*innen die angestrebte einheitliche Handhabung durch die Lehrpersonen an keiner der fünf Schulen feststellen können, in den Gruppendiskussionen sind die Schüler*innen überwiegend der Ansicht, dass alle Lehrpersonen den Trainingsraum unterschiedlich einsetzen.

5 Diskussion und Ausblick

Das Verhältnis von Unterricht und Trainingsraum wird an allen Schulen (außer an Schule 3) als oppositionelles Verhältnis begründet. Während sich der Unterricht an schulpädagogischen und universalistischen Vorstellungen von Bildungsprozessen orientiert, steht der Trainingsraum im Zeichen partikularer, sozialpädagogischer Erziehungsprozesse. Je nach Fallstruktur sind die beiden Pole Unterricht und Trainingsraum unterschiedlich ausgestaltet. Sowohl der sozialpädagogische Mehrzweckraum der Schule 4 als auch die programmatische Orientierung an Schule 1 positioniert den Trainingsraum als oppositionellen Gegenpol zum Unterricht, im ersten Fall als angenehme sozialpädagogische Alternative, im zweiten Falle als (Trainings-)Raum der Erziehung in Abgrenzung zum (Klassen-)Raum der Bildung. Der Trainingsraum lässt sich somit dem Bereich der Erziehung zuordnen, der vor allem als partikularer, die Individualität der Schüler*innen und die Differenz zwischen ihnen adressierender, sozialpädagogischer Raum erscheint. Der Unterricht hingegen ist dem Bereich der Bildung zuzuordnen, seine schulpädagogische Logik ist auf universalistische Ansprüche und Gleichheit orientiert. Dies würde für Lehrpersonen eine Zentrierung des Unterrichtes auf Vermittlung und Aneignung von Wissen und Kompetenzen bedeuten. Damit wäre die Vorstellung einer „Allzuständigkeit“ des (deutschen) Lehrers angefragt.

Allerdings ist diese oppositionelle Gegenüberstellung keine vollständige. In beiden Räumen lassen sich Spuren des jeweils anderen finden. Im Unterricht existieren neben dem Trainingsraum weitere Sanktionsinstrumente, sodass der Umgang mit Störungen auch dort erzieherisches Thema bleibt. Im Trainingsraum selber werden wiederum nicht nur Störungen thematisiert, sondern auch Fachinhalte aus dem Unterricht nachgearbeitet. Somit zeigt sich die Antinomie zwischen Differenz und Gleichheit nicht nur anhand der unterschiedlichen Professionellen,

sondern wird auch innerhalb der verschiedenen pädagogischen Räume reaktualisiert. Die Hoffnung auf eine klare Trennung wird nicht eingelöst, Unterricht und Trainingsraum bleiben unscharf und aufeinander verwiesen. In diesem Sinne konstituieren sich die Räume gegenseitig.

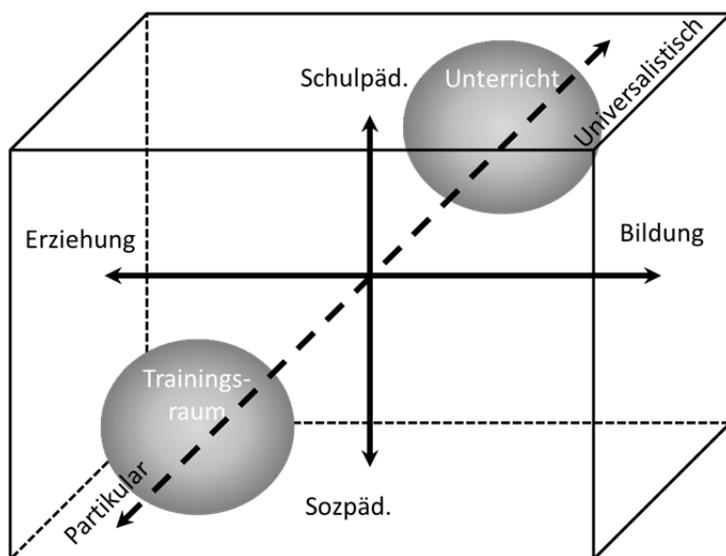


Abbildung 4: Positionierung pädagogischer Räume

Zweifelhaft bleibt die Hoffnung, durch einen geregelteren Umgang mit Störungen ein effektiveres Classroom-Management zu etablieren und so die Qualität von Unterricht zu steigern. Denn in der konkreten Umsetzung kann sich eine einheitliche Handhabung des Trainingsraums an keiner Schule durchsetzen, aus der Perspektive der Akteure erscheint er vor allem als eine weitere – und relativ aufwendige – interaktive und subjektive Disziplinierungsmaßnahme, die seitens der Schüler*innen durch Bagatellisierung konterkariert wird. Die Untersuchung dokumentiert, dass das Instrument Trainingsraum im Kontext einer Ausweitung aktueller Professionalisierungsanforderungen zu verstehen ist. Es kann von einer Ausweitung aktueller Professionalisierungsanforderungen gesprochen werden, die konstitutive Spannungsmomente des Lehrer*innenhandelns eher verschärft bzw. bei jenen Ansätzen, die eine Bearbeitungsstrategie dieser Spannungsmomente zu versprechen scheinen (wie z.B. der Trainingsraummethode), eher zu weiteren Spannungsmomenten, Unterlaufungstechniken und damit zu nicht intendierten Wirkungen führt.

Anmerkungen

- 1 So erfordert die Bearbeitung von Störungen durch die Schaffung eines eigenen Ortes zusätzliche erzieherische Qualitäten sowohl von den Sozialpädagog*innen als auch von jenen Lehrpersonen, die mit den Sozialpädagog*innen kooperieren.
- 2 In den meisten Fällen arbeiten die Schulsozialpädagog*innen in dem Raum, in einem Fall auch Lehrpersonen und Honorarkräfte (S1).

- 3 Zwar gibt es an allen Schulen Varianzen in dem Sinne, dass manche Lehrpersonen den Trainingsraum intensiv in ihr Classroom-Management einbeziehen und andere, die den Raum kaum nutzen. Allerdings zeigen sich darüber hinaus einzelschulisch unterschiedliche Fallorientierungen, die sich entlang der Antinomie zwischen Einheit und Differenz systematisieren lassen.
- 4 Das Kürzel gibt Auskunft über die interviewte Person, die ersten beiden Buchstaben geben an, ob es sich um Lehrpersonen handelt (Lp) oder Sozialpädagog*in (Tr). Da an den Schulen mehrere Lehrpersonen interviewt wurden, erhalten diese einen zusätzlichen Buchstaben. Ebenso erhalten die Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen das Kürzel GD sowie einen Buchstaben. Anschließend folgt die Angabe der Schule mit dem Buchstaben S und einer zugeordneten Ziffer.
- 5 Allerdings scheinen diese Zustimmungen auch vom Dienstalter abhängig zu sein. An der Mehrzahl der Schulen sind vor allem Lehrpersonen, die bereits länger an den Schulen unterrichten, von dem Konzept überzeugt, während jüngere den Trainingsraum oftmals kritischer beurteilen.

Literatur

- Balke, S. (2003): Die Spielregeln im Klassenzimmer. Das Handbuch zum Trainingsraum-Programm. Ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule. 2., verb. Aufl. Bielefeld.
- Balschun, A. (2006): „... dann entscheide ich mich, in den Trainingsraum zu gehen“. In: *Forum Religion* 5(3), S. 27–32.
- Balz, H.-J. (2005): Evaluation des Trainingsraumprogramms an Schulen (Sek I) in NRW. In: *Die deutsche Schule* 97(3), S. 368–369.
- Balz, H.-J. (2006): Eigenverantwortliches Handeln im Unterricht – das Trainingsraum-Programm im Urteil von Schülern und Lehrern. Bochum.
- Behr, K./Rauschenbach, Th. (2006): Die offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(1), S. 51–60.
- Berkemeyer, N./Schneider, R. (2009): Lehrerbildung in der Wissenschaft. In: Schneider, R./Szczyrba, B./Welbers, U./Wildt, J. (Hrsg.): *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld, S. 121–147.
- Bohl, Th. (2010): Forschung für den Unterricht: Zwischen selbstbestimmtem Lernen und Classroom-Management. In: Bohl, Th./Kansteiner-Schänzlin, K./Kleinknecht, M./Kohler, B./Nold, A. (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Classroom-Management*. Bad Heilbrunn, S. 15–30.
- Brophy, J. E./Evertson, C. H. (1980): *Lernen durch Unterricht*. Bochum.
- Bründel, H./Simon, E. (2003): *Die Trainingsraum-Methode. Umgang mit Unterrichtsstörungen: klare Regeln, klare Konsequenzen*. Weinheim.
- Budde, J. (2011): Fächerübergreifender Projektunterricht. Lernbezogene und soziale Auswirkungen von geöffnetem Unterricht in der Sekundarstufe I. In: Artmann, M./Herzmann, P./Rabenstein, K. (Hrsg.): *Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II*. Immenhausen, S. 66–93.
- Budde, J./Scholand, B./Faulstich-Wieland, H. (2008): *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur*. Weinheim.
- Budde, J./Willems, K. (2010): Feedback ans Feld als Chance für reflexive Unterrichtspraxis. In: *ZQF* 11(1), S. 111–130.
- Claßen, A./Nießen, K. (2006): *Das Trainingsraum-Programm. Unterrichtsstörungen pädagogisch auflösen*. Mülheim an der Ruhr.
- Coelen, Th. (2007): Dimensionen der empirischen Ganztagschulforschung aus sozialpädagogischer Sicht. In: Bettmer, F./Maykus, S./Prüß, F./Richter, E. (Hrsg.): *Ganztags-*

- schule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden, S. 43–72.
- Daberkow, P./Lost, H. (2007): Das Programm „Sozialer Trainingsraum“ – Umgang mit Unterrichtsstörungen. Stuttgart.
- Deinet, U. (Hrsg.) (2001): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen.
- Erler, M. (2004): Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Aufgaben und Theorie, 5. Aufl. Weinheim und München.
- Evertson, C. M./Weinstein, C. S. (eds.) (2006): Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues. New York.
- Fausser, P./Giesecke, H./Kucharz, O./Sörensen, B. (Hrsg.) (1996): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift. Neue Sammlung, 36(1).
- Friman, P. C./Finney J. W. (2003): Time-out (and time-in). In: O'Donohue, W./Fisher, J. E./Hayes, S. (eds.): Cognitive behavior therapy: Applying empirically supported techniques in your practice. Hoboken NJ, pp. 429–435.
- Giesecke, H. (1985): Replik. Vorbehalte gegen eine Sozialpädagogisierung der Schule. In: Neue Sammlung 25(4), S. 510–517
- Giesecke, H. (1995): Wozu ist die Schule da? In: Neue Sammlung 35(4), S. 93–104.
- Good, Th. L./Brophy, J. E. (1987): Looking in classrooms. 4th. Ed. New York.
- Heinzel, F. (2007): Fallarbeit und Fallstudien in der Lehrerbildung. Zugang zum Denken und Handeln von Kindern. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Bad Heilbrunn, S. 146–156.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 521–569.
- Helsper, W. (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 149–171.
- Holtappels, H. G. (2008): Schule und Sozialpädagogik. Chancen, Formen, und Probleme der Kooperation. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchges. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 495–512.
- Jaumann-Graumann, O. (2000): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Bad Heilbrunn.
- Kalthoff, H./Kelle, H. (2000): Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 46(5), S. 691–710.
- Keller, G. (2010): Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen – Unterrichtsstörungen bewältigen. 2., aktualisierte Aufl. Bern.
- Kiper, H./Mischke, W. (2008): Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart.
- Koch-Priewe, B./Thiele, J. (2009): Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: Roters, B./Schneider, R./Koch-Priewe, B./Thiele, J./Wildt, J. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 271–292.
- Kostewicz, D. E. (2010): A Review of Timeout Ribbons. In: The Behavior Analyst Today 12(2), pp. 95–102.
- Kounin, J. S. (1970): Discipline and group management in classrooms. New York.
- Liebau, E. (2002): Bildungswissenschaft. Zur Weiterentwicklung der Disziplin. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 78(3), S. 293–299.
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.
- Olk, Th./Speck, K. (2009): Was bewirkt Schulsozialarbeit? Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 55(6), S. 910–927.
- Ophardt, D. (2008): Klassenmanagement als Anforderung an die professionelle Expertise von Lehrkräften. Theoretische und methodische Überlegungen zur Rekonstruktion von

- Handlungs- und Orientierungsmustern. In: *Jahrbuch Jugendforschung* Bd. 7, S. 164–179.
- Otto, H.-U. (Hrsg.) (2005): *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*. Münster.
- Pfützner, M./Schoppek, W. (2000): Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung von Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler — eine empirische Untersuchung. In: *Unterrichtswissenschaft* 28(4), S. 350–378.
- Pongratz, L. A. (2010): Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 10(41), S. 63–74.
- Powers, W. T. (1973): *Behavior: The control of perception*. Chicago.
- Reh, S. (2007): „Lernbegleitung“ und „Patenschaft“ als Studienprojekte. In: Heinzel, F. (Hrsg.): *Lernbegleitung und Patenschaften*. Bad Heilbrunn, S. 226–233.
- Richter, S./Friebertshäuser, B. (2012): Der schulische Trainingsraum – Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung. In: Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, Ch./Langer, A. (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, S. 71–88.
- Rosén, L. A./Taylor, S. A./O’Leary, S./Sanderson, W. (1990): A Survey of Classroom Management Practices. In: *Journal of School Psychology* 28(3), pp. 257–269.
- Ryan, J. B./Peterson, R./Tetreault, G./Vander Hagen, E. (2007): Reducing Seclusion Timeout and Restraint Procedures with At-Risk Youth. In: *The Journal of At-Risk Issues* 13(1), pp. 7–12.
- Seitz, O. (2005): Unterrichtsstörungen. In: Apel, H. J./Sacher, W. (Hrsg.): *Studienbuch Schulpädagogik*. 2., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn., S. 343–358.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Forschung*. Weinheim.
- Thimm, K. (2008): Schuldistanzierung. In: Henschel, A./Schmitt, Ch./Stange, W./Krüger, R. (Hrsg.): *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation*. Wiesbaden, S. 311–332.
- Vegas, K. C./Jenson, W./Kircher, J. C. (2007): A Single-Subject Meta-Analysis of the Effectiveness of Time-Out in Reducing Disruptive Classroom Behavior. In: *Behavioral Disorders* 32(2), pp. 109–121.
- Walter, P./Leschinsky, A. (2008): Überschätzte Helfer? Erwartungen an die Sozialpädagogik in der Schule. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (3), S. 396–415.
- Wellenreuther, M. (2008): Wieweit lösen individualisierende Methoden Probleme der Heterogenität in Schulklassen? In: Lehberger, R./Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn, S. 178–190.
- Wettstein, A./Thommen, B./Eggert, A. (2010): Die Bedeutung didaktischer Aspekte in der Aggressionsprävention – drei Videostudien. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 57(2), S. 88–106.
- Wiater, W. (2005): Bildung und Erziehen als Aufgaben der Schule. In: Apel, H.-J./Sacher, W. (Hrsg.): *Studienbuch Schulpädagogik*. 2., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Winkel, R. (2011): *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. 10. Aufl. Baltmannsweiler.
- Winter, G. R. (2008): Wenn ich nur wüsste, wie ich es besser machen kann? Der Trainingsraum – Konzept und Erfahrungen. In: *Pädagogik* 28(12), S. 10–13.
- Zeinz, H. (2009): Funktionen der Schule. In: Sigrd Blömeke, Thorsten Bohl und Ludwig Haag (Hg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. 1. Aufl. Stuttgart, S. 87–94.