

Heidrun Bründel

PÄDAGOGIK

Gespräche im Trainingsraum erfolgreich führen

Ein Wegweiser für die Praxis



Mit Online-
Materialien

BELTZ

Heidrun Bründel

Gespräche im Trainingsraum erfolgreich führen

Heidrun Bründel

Gespräche im Trainingsraum erfolgreich führen

Ein Wegweiser für die Praxis

BELTZ

Dr. *Heidrun Bründel* ist Diplompsychologin, Notfallpsychologin, EuroPsy und arbeitet seit 2009 freiberuflich. Sie ist Autorin von Fachbüchern zu schul- und entwicklungspsychologischen Themen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-63108-4 Print
ISBN 978-3-407-63138-1 E-Book (PDF)

© 2019 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Dr. Erik Zyber
Umschlaggestaltung: Michael Matl
Umschlagabbildung: iStock © Steve Debenport

Satz und Herstellung: Michael Matl
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1. Aktualisieren Sie Ihr Wissen über die Trainingsraum-Methode	9
2. Machen Sie sich mit dem Rubikon-Modell vertraut	17
3. Lernen Sie die fünf Gesprächshüte kennen	23
4. Wenden Sie die kooperative Gesprächsführung an	30
Offene Fragen	34
Gedanken wiedergeben (Paraphrasieren)	37
Gefühle ansprechen und wiedergeben	40
Die drei Variablen des Aktiven Zuhörens kombinieren	43
5. Jetzt heißt es: Üben, Üben, Üben!	52
Übungssituation: Gut zuhören und nachfragen	52
Gespräche mit Grundschulern	59
Elterngespräche	65
6. Den eigenen Weg finden	71
Anhang: Kopiervorlagen und Musterbeispiele	73
KV 1: Das Hüte-Gespräch	74
KV 2: Bastelanleitung für die Hüte	76
KV 3: Die unterschiedlichen Funktionen der Trainingsraumlehrkräfte	77
KV 4: Der Laufzettel	78
KV 5: Der Leitfaden	79
KV 6: Leitlinien	80
KV 7: Gesprächskiller	81
KV 8: Gesprächsblocker	82
KV 9: Die kooperative Gesprächsführung	83
KV 10: Fragen zu den Gesprächsphasen im Trainingsraum	84
KV 11: Die drei Variablen des Aktiven Zuhörens	85
KV 12: Das Aktive Zuhören, verbal und nonverbal	86



MB 1: Mögliche offene Fragen	87
MB 2: Mögliche Paraphrasierungen	88
MB 3: Schlussfolgernde Gesprächsführung	89
MB 4: Zum Selbststudium	90
MB 5: Meike, 9. Klasse	91
MB 6: Peter	94
MB 7: Dirk, 6. Klasse	96
MB 8: Alex, 4. Klasse	98
MB 9: Max, 2. Klasse	101
MB 10: Marie, 7. Klasse – ein Elterngespräch	104
Literatur	107



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 Freitagsmittag 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-

