



Neue Normalitäten

Jürgen Link

Ludwig Pongratz

Manuela Kleine

Annette Quidde

Horst Teuber

Vanessa Rumpold

Sabine Behrend

Jörg Seigies

Hermann Steinkamp

Katharine Gröning

FoRuM Supervision: Neue Normalitäten (Heft 44)

22. Jahrgang

Herausgegeben von

Prof. Dr. Katharina Gröning
Angelica Lehmkuhler-Leuschner

Redaktion

Jan-Willem Waterböhr, M.A.

Kontakt

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e. V. (ZWW)

Weiterbildender Masterstudiengang "Supervision und Beratung"

z. Hd. Frau Prof. Dr. Katharina Gröning

Postfach 100131

33501 Bielefeld

E-Mail: onlinezeitschrift.supervision@uni-bielefeld.de

Homepage: <http://www.beratungundsupervision.de>

ISSN 2199-6334

November 2014, Universität Bielefeld



Einstimmung in die Kontrollgesellschaft.

Der ‚Trainingsraum‘ als fragwürdiges Beratungsformat

Zusammenfassung

An die Stelle des veralteten und verpönten Strafdiskurses ist in heutigen Schulen längst ein Kontrolldiskurs getreten, der sich ein zeitgemäßes Image zulegt. Nun werden Schüler in ‚Trainingsräume‘ geschickt, als ginge es um eine Übungsstunde im Fitness-Studio. Tatsächlich geht es um mehr: um die Einstimmung in eine spezifische Weise der Selbst-Beobachtung und Selbst-Transformation, um Normalisierungsprozesse, die zum selbsttätigen – und scheinbar ‚freiwilligen‘ – Nachsteuern animieren. Die intendierte Selbst-Führung aber muss eigens angeleitet werden. Um die ‚Führung der Selbst-Führungen‘ erzeugen und systematisch variieren zu können, braucht man ein darauf abgestimmtes Instrumentarium. Die derzeit propagierte ‚Trainingsraum‘-Methode kann als Teil dieses Instrumentariums begriffen werden. Was immer an Beratungsprozessen im ‚Trainingsraum‘ angestoßen wird, bleibt eingebunden in Normalisierungs- und Kontrollprozeduren, die einen grundlegenden gesellschaftlichen Wandel anzeigen: den Aufstieg der ‚Kontrollgesellschaft‘.

1. Der ‚Trainingsraum‘: Zweifel am Erfolgsmodell

Wer sich heutzutage auf einen (Internet-)Streifzug durch Selbstdarstellungen und Programme unterschiedlichster Schulen begibt, stößt auf eine Vielzahl von Beratungsangeboten, die das jeweilige Schulprofil schärfen sollen. Konnte man sich ehemals mit unspezifischen Beratungsformaten (etwa einem ‚Elternsprechtag‘) begnügen, so reicht inzwischen die Bandbreite von Moderation und Streitschlichtung über eigens ausgebildete Beratungslehrer(teams) bis hin zur Konfliktberatung im Rahmen professioneller Schulsozialarbeit. Im Reigen der Beratungsangebote wird dabei zunehmend auf ein besonderes Format verwiesen, auf das keine Schule, die etwas auf sich hält, gern verzichten möchte: den ‚Trainingsraum‘. „*Das Trainingsraumkonzept*“, so verlautet etwa der Bildungsserver Hessen, „*ist kein Strafinstrument, sondern ein lösungs- und prozessorientiertes Beratungskonzept auf der Basis eines humanistischen Menschenbildes.*“ Doch lässt sich das ins Feld geführte Menschenbild mitsamt seinen ‚humanisierenden‘ Wirkungen mit guten Gründen bezweifeln. Eher könnte man den ‚Trainingsraum‘ als defizientes Beratungsformat charakterisieren, das sich im Fahrwasser neoliberaler Führungstechniken bewegt. Gerade diese innere Verwandtschaft mit dem neoliberalen Geist der Gegenwartsgesellschaft macht u. a. seine Attraktivität aus. Um jedoch diesen Zusammenhang in den Blick zu rücken, muss die theoretische Analyse tiefer ansetzen; der bloße Verweis darauf, dass das ‚Trainingsraum‘-Konzept ‚wirkt‘, reicht dazu nicht aus. Effizienz ist kein Ersatz für pädagogische oder supervisorische Legitimation. Schaut man genauer hin, wachsen die Zweifel am Erfolgsmodell ‚Trainingsraum‘.

2. Gemischte Gefühle: Sicherheit und Kontrolle

Ich beginne meine skeptischen Überlegungen mit einem Seitenblick auf meine Praxis als Supervisor, indem ich eine Fallvignette skizziere: Vor einigen Jahren suchte mich eine Gymnasiallehrerin auf, die sich durch das störende Verhalten eines ihrer Schüler – nennen wir ihn: Bastian – völlig irritiert fühlte. Bastian war etwa 14 Jahre alt; sein Verhalten charakterisierte die Lehrerin so: Er sei unaufmerksam, lenke seine Banknachbarn ab, störe immer wieder den Unterricht, verliere die Kontrolle; Bastian wolle partout mit dem Kopf durch die Wand, ja, er sei „ein Sicherheitsrisiko“, wie sie sagte. Ihre Versuche, Bastian Grenzen zu setzen, hatten die Eltern auf den Plan gerufen; diese wiederum beschwerten sich bei der Schulleitung über Bastians Klassenlehrerin; so hatte sich der Konflikt schnell hoch geschaukelt.

Die Supervisandin hatte sich für Bastians Verhalten ein relativ schlichtes Erklärungsmuster zu-rechtgelegt: Bastian sei „ein ADS-Kind“. Im Laufe der ersten Supervisionssitzungen konzentrier-ten wir unseren Blick zunächst auf den Jungen und überlegten, was seinem Verhalten zu Grun-de liegen könnte. Es kamen dabei allerlei Ursachen bzw. Rahmenbedingungen zur Sprache: die Eltern und ihr problematischer Erziehungsstil; die Klassenkameraden, zu denen Bastian nur schwer Kontakt fand; die Leistungsansprüche der Schule (und der Lehrerin), denen Bastian mit ziemlich wechselndem Erfolg gerecht (bzw. nicht gerecht) wurde usw. Je differenzierter aller-dings die Supervisandin das Bild des Schülers zeichnete, desto deutlicher trat die Ambivalenz seines Verhaltens hervor: Er störte nicht nur den Unterricht, er suchte zugleich die Anerken-nung seiner Klassenkameraden; vor allem aber suchte er die Nähe seiner Klassenlehrerin. Im-mer wieder, so erzählte die Supervisandin, tauchte er während der Pausen in der Schülerbiblio-thek auf, für die sie als Lehrerin zuständig war, fragte nach Büchern, verwickelte sie in Gesprä-che. Kein Zweifel: Dieser Junge wollte ‚etwas‘ von ihr (und dabei handelte es sich offensichtlich nicht um das pubertierenden Interesse an einer femininen Lehrerin). Diese Lehrerin hatte ihm ‚etwas zu sagen‘. Und so forderte er sie ständig zur Ansprache heraus – wenngleich in der para-doxen Form der Störung.

Umgekehrt entdeckte die Lehrerin im Verlaufe des Supervisionsprozesses bei sich selbst eine andere, uneingestandene Seite ihres Verhältnisses zu Bastian: Sie fände ihn *„eigentlich ganz aufgeweckt, gewitzt – wenn auch etwas frech“*, wie sie in einer der Sitzungen einräumte. Basti-an habe eine schnelle Auffassungsgabe, er sei forsch und zielstrebig, aber eben auch „schwie-rig“. So, wie sie diesen Jungen beschrieb, ging von ihm offensichtlich eine gewisse Attraktivität aus. Allmählich kam die Supervisandin ihrer eigenen, ambivalenten Gefühlslage auf die Schli-che. Sie entdeckte die eigenen biografischen Anteile, die sie zu einer rigiden Abwehr des Schü-lers veranlassten: etwa dass sie in ihrem Studium und späteren Berufsleben eine große Selbst-disziplin an den Tag legen musste; oder dass ihr Bruder, wie sie erzählte, auf die ‚schiefe Bahn‘ geraten und gescheitert sei. Für sie selbst, so betont sie, sei eins besonders wichtig: das Gefühl von Sicherheit und Kontrolle.

So finden wir nicht nur bei Bastian, sondern auch bei seiner Lehrerin eine verwirrende emotio-nale Gemengelage aus Sympathie und Abwehr, Sorge und Empörung, die sich nicht zuletzt in ihrem täglichen Kleinkrieg mit Schülern wie Bastian niederschlug. Es brauchte seine Zeit, bis die Supervisandin dieses ambivalente Beziehungsmuster verstehen bzw. sich eingestehen konnte.

Allmählich wurde es für sie möglich, neue Beziehungsfiguren zu ihren Schülern (wie auch Kollegen) zu erproben und andere Interventionsformen zu finden. Die zentralen Themen, um die sich die ersten Supervisionssitzungen drehten, handelten von Schutz, Sicherheit, Ordnung, Kontrolle und Angst. Auf die Frage, was ihr im Unterricht besonders wichtig sei, antwortete sie anfangs: In der Klasse müsse eine gewisse Ordnung aufrechterhalten werden und Schüler müssten davor geschützt werden, wenn andere diese Ordnung auszuhebeln versuchten. Im Originalton: „Bei meinen Schülern geht es um Schutz und Ordnung.“

Dass damit zugleich das zentrale Thema ihrer eigenen Beziehungsgestaltung angesprochen war, war ihr zunächst nicht bewusst. Ich bin mir allerdings ziemlich sicher, dass diese Supervisorin gar nicht erst einen Supervisionsprozess begonnen hätte, wenn an ihrer Schule das ‚Trainingsraum‘-Konzept bereits üblich gewesen wäre. Denn dieses Konzept bedient ausdrücklich das Bedürfnis nach Sicherheit und Kontrolle und macht es zum zentralen Angelpunkt seiner Argumentation. Aber damit sind wir bereits beim nächsten Abschnitt, der einen kurzen Einblick in die Praxis des ‚Trainingsraum‘-Konzepts geben soll.

3. Zumutungen: Exklusion und Selbst-Kontrolle

Um die Grundfigur des Konzepts zu erfassen, kann man recht gut auf die systematische Darstellung von Bründel und Simon (vgl. Bründel/Simon 2003; auch Balke/Hogenkamp 2000) zurückgreifen. Sie skizzieren die ‚Trainingsraum‘-Methode mit Hilfe der fiktiven Rede eines Schulleiters, der die Eltern seiner Schüler über die Einführung des Konzepts an seiner Schule folgendermaßen informiert:

„Regeln sind sehr wichtig für das Zusammenleben, das wissen Sie, liebe Eltern, sehr genau. [...] Die Grundregeln unserer Schule lauten:

- 1. Jeder Schüler, jede Schülerin hat das Recht auf einen guten Unterricht und die Pflicht, diesen störungsfrei zu ermöglichen.*
- 2. Jeder Lehrer, jede Lehrerin hat das Recht auf einen störungsfreien Unterricht und die Pflicht, diesen gut zu gestalten.*
- 3. Rechte und Pflichten von Lehrern und Schülern müssen gewahrt, respektiert und erfüllt werden. [...]*

Kinder müssen, um sich wohl fühlen zu können, das Gefühl haben, dass wir Lehrer uns um sie kümmern und ihnen helfen, die Regeln einzuhalten. Im Klassenraum sieht das so aus:

Der Lehrer stellt dem störenden Schüler maximal fünf Fragen. Ganz wichtig bei diesem Vorgehen ist, dass der Schüler die Wahl hat, sich zu entscheiden. Er kann sein Störverhalten ändern, und erst wenn er dies nicht will und/ oder nicht tut, dann kommt sein Verhalten der Entscheidung gleich, den Klassenraum zu verlassen.“ (Bründel/Simon, S. 114 ff)

Schülerinnen und Schüler, die den Klassenraum verlassen müssen, gehen in einen anderen Raum, wo sie mit Hilfe eines dafür ausgebildeten Lehrers oder einer Lehrerin über ihr Verhalten nachdenken und einen Plan [‚Rückkehr-Plan‘ genannt] erstellen können, wie sie es schaffen, nicht mehr zu stören. Dieser Raum wird Trainingsraum genannt. [...]

Es kann vorkommen, dass Kinder sich weigern, in den Trainingsraum zu gehen. In diesem Fall schicken wir das Kind nach Hause und bitten Sie, unmittelbar am nächsten Tag mit Ihrem Kind zu einem Gespräch in die Schule zu kommen. Ihr Kind darf so lange nicht am

Schulunterricht teilnehmen, bis wir das Gespräch mit Ihnen geführt haben.“ (ebd.: 115f)

So weit die Erläuterungen für betroffene Eltern. Der Grundtenor dieser Rede verspricht eine ‚gute‘ Schule. ‚Gut‘ ist sie dann, wenn in ihr Respekt und Ordnung, Transparenz und Fairness herrschen. Wer wollte das bestreiten? Dennoch bleiben Zweifel, ob das, was gut gemeint ist, auch entsprechend zu Buche schlägt. Denn die hier propagierte Ordnungsvorstellung von Schule führt – mehr oder weniger deutlich – ein Marktmodell des Unterrichtsprozesses im Schlepptau: Lehrer erscheinen als ‚Anbieter‘ von Lerngelegenheiten; Schüler werden entsprechend als ‚Kunden‘ begriffen, die diese Angebote annehmen oder ablehnen können. Getreu der konstruktivistischen Prämisse, jeder entwerfe nur seine eigene Welt – *„Realität ist ein subjektives Konstrukt“* (ebd.: 21) – kann kein Lehrer dafür verantwortlich gemacht werden, wenn Schülerinnen oder Schüler sein Lernangebot ablehnen. Dies kann man durchaus als Entlastungsstrategie lesen:

„Lehrerinnen und Lehrer“, schreiben Bründel/Simon, „können [...] nur ihre eigenen Ziele erreichen. Ob die Schüler und Schülerinnen ihren Wünschen entsprechen, was sie vom Lehrangebot annehmen oder ablehnen, liegt einzig in deren Verantwortung.“ (ebd.: 41)

Diesem Entlastungsangebot lässt sich ein ‚Belastungsgebot‘ zur Seite stellen: *„Die Verantwortung für das eigene Tun liegt beim Schüler selbst.“* (ebd.: 45) Das gilt auch dann, wenn der Unterricht langweilig und frustrierend ist, denn auch dann stünden den Schülern immer noch andere Handlungsmöglichkeiten offen. *„Sie müssen nicht zwingend stören.“* (ebd.: 47)

Damit ist klar, wo der Hebel anzusetzen ist: bei den Schülern selbst. Sie sollen die Spielregeln eines reibungslosen – man könnten auch sagen: ‚marktkonformen‘ – Verhaltens lernen. Störungen aber bringen die Austauschprozesse im Unterricht durcheinander. Um sie in Ordnung zu bringen, müssen Schüler vor eine Wahl gestellt werden: ob sie den Regeln folgen wollen oder nicht. Der Entscheidungsprozess verläuft mit apodiktischer Strenge an Hand von fünf Fragen, die jede Lehrerin und jeder Lehrer im Fall von Unterrichtsstörungen in ritualisierter Form immer wieder durchgeht:

- „1. ‘Was machst du?’*
- 2. ‘Wie lautet die Regel?’*
- 3. ‘Was geschieht, wenn du gegen die Regel verstößt?’*
- 4. ‘Wofür entscheidest du dich?’*
- 5. ‘Wenn du wieder störst, was passiert dann?’“ (ebd.: 51)*

Mit diesem Frage-Ritual wird das den eigenen Nutzen kalkulierende, rational entscheidende Subjekt angerufen. Wer der ersten Anrufung nicht folgt, ist beim zweiten Mal draußen. Der Ausschluss vom Austausch von Lernangeboten und -nachfragen erfolgt ohne Schimpf und Schande, eher sachlich und cool. Der Störer hat eine Entscheidung gefällt und diese Entscheidung ist zu respektieren. Sie lautet: ‚Ich bin draußen!‘ Er hat sich selbst ausgeschlossen. Das suggeriert jedenfalls die Logik des Programms.

Was aber geschieht nun im ‚Trainingsraum‘? Die Methode sieht dafür einen minutiösen Ablauf in vierzehn Schritten vor:

„1. Anklopfen und Eintreten

2. Begrüßung

3. Übergabe des ‚Laufzettels‘ [den der Lehrer dem aus der Klasse gewiesenen Schüler mit Informationen zu seinem Störverhalten mit auf den Weg gegeben hat]

4. Schüler/in setzt sich auf einen freien Platz (je nach Situation)

5. Schüler/in signalisiert Gesprächsbereitschaft

6. Schüler/in schildert seine/ihre Sicht der Störung (erste Störung, zweite Störung)

7. Absichten/ Hintergründe erforschen

8. Absicht vom Verhalten trennen

9. Regelverstoß benennen

10. Ideen für das zukünftige Verhalten sammeln lassen

11. Plan schreiben lassen

12. Absprachen treffen über das Einholen der Hausaufgaben und Nacharbeiten des Versäumten

13. Plan kopieren

14. Verabschiedung“ (ebd.: 61)

Besonders wichtig sind in diesem Ablauf die Schritte sieben bis zehn, vor allem das Trennen von Absicht und Verhalten. Denn sanktioniert wird in erster Linie das Störverhalten, nicht die Absicht. „Sehr oft“, schreiben die Verfechter des Konzepts,

„ist die Absicht der störenden Schüler im Unterricht nämlich durchaus honorig, nur das Verhalten, mit dem Schüler versuchen, ihre Absicht in die Tat umzusetzen, ist häufig unangebracht und störend.“ (ebd.: 67)

Das lösungsorientierte Vorgehen konzentriert sich daher darauf, eine Selbstmodifikation durch die Entwicklung einer alternativen Verhaltensvorstellung zu erreichen. Anders als bei traditionellen Programmen zur Verhaltensmodifikation wird hier die (Selbst-)Wahrnehmung der Schüler angesprochen. Die Verhaltenssteuerung erfolgt also über die Kontrolle der (Selbst-)Wahrnehmungen bzw. der gewünschten zukünftigen Wahrnehmungen.

Hinter diesem Verfahren stecken einige basale Annahmen, etwa: dass unser Handeln immer Wunscherfüllung sei (also dann in Gang gesetzt wird, wenn sich eine Diskrepanz zwischen dem, was wir wahrnehmen, und dem, was wir wahrnehmen möchten, auftut) oder dass unser Verhalten in erster Linie von unserer subjektiven Wahrnehmung abhängig sei (und die Kontrolle und Steuerung der Wahrnehmung daher umgekehrt eine individuelle Verhaltenssteuerung ermögliche). Im Verein mit theoretischen Versatzstücken des mehr oder weniger radikalen Konstruktivismus (der die Vorstellung propagiert, unser Leben sei das, wozu unser Denken es mache), der Rational-Choice-Theorie (die davon ausgeht, alles Handeln sei eine letztlich eigennützige Wahl zwischen mehr oder weniger attraktiven Alternativen) und einigen Anleihen beim Neurolinguistischen Programmieren (das mit autosuggestiven Techniken operiert) transportiert die ‚Trainingsraum‘-Methode Psychotechniken in den Bereich der Schule, die sich auch im Feld der Unternehmensführung etabliert haben. Diese Anleihen geschehen nicht ohne Grund. Denn die – zumeist indirekt thematisierte – Zielperspektive des gesamten Transformationsprozesses läuft darauf zu, den Schüler als eine Art ‚Selbst-Unternehmer‘ zu begreifen (zumindest ihn in dieser Form anzusprechen, damit er auf lange Sicht sich selbst so begreifen lernt). Hinter dem

„Trainingsraum“-Konzept taucht also ein spezifisches Sozialverhältnis auf, das individualisierte Kontroll- und Führungsformen in den Raum der Schule hinein projiziert (vgl. Lehmann-Rommel/Ricken 2004: 18ff).

Dass die „Trainingsraum“-Methode auf Wahrnehmungskontrolltheorien Bezug nimmt, ist kein Zufall. In den Blick tritt dabei stets der vereinzelte Einzelne; er gewinnt Kontur durch die Wahlen, die er trifft. Jede dieser Wahlen ist von einem Investitionskalkül bestimmt; es soll ein Höchstmaß an Zufriedenheit und Nutzen dabei heraus springen. Es ist der Geist der Humankapital-Theorie, der den „Trainingsraum“ beseelt. „*Der Mensch der Humankapitaltheorie*“, fasst der Soziologe Bröckling pointiert zusammen, „*ist vor allem ein Mensch, der sich unentwegt entscheidet.*“ (Bröckling 2007: 88) Entsprechend stellt die „Trainingsraum“-Methode die Schüler permanent vor Entscheidungssituationen: in der Klasse bleiben oder aus ihr verwiesen werden, einen Rückkehrplan entwerfen oder die Schule verlassen; mit dem Lehrer über die Rückkehr verhandeln oder draußen bleiben.

Jeder Verweis in den „Trainingsraum“ exerziert eine Exklusionspraxis, die gleichsam die ‚dunkle Seite‘ der erwartungsvoll propagierten Inklusionspraxis darstellt. Während auf der einen Seite Lehrerkollegien zur ‚pädagogischen Geschlossenheit‘ (vgl. Schölzel/ Döhler 2010) aufgerufen werden, sollen sie andererseits neuartige Ausgrenzungspraktiken implementieren, die nach eigenem Selbstverständnis eine besondere Form der Zuwendung darstellen. Man könnte den „Trainingsraum“ jedoch auch ganz anders begreifen: nämlich als eine Vorwarnung. Er simuliert unter abgestuftem Risiko, was die Störer und Lernverweigerer später erwartet: nämlich soziale Exklusion. Dies ist die angeblich freie Wahl, die angeboten wird: drin zu bleiben und sich den Regeln zu fügen – oder ausgeschlossen zu werden und sein Existenzrecht zu verlieren. Es liegt auf der Hand: Diese Alternative ist keine Alternative und die unterstellte Autonomie ist Schein. Die im Schulraum üblichen Disziplinarformen finden ihre Transformation und Zuspitzung in der Zumutung rationaler Selbst-Kontrolle, deren Erfolg oder Misserfolg ungeniert offen gelegt wird. Die Sanktionsandrohung aber, die stets noch alle pädagogischen Strafen begleitete, bleibt erhalten. Sie wird lediglich als ein Mechanismus des Selbst-Ausschlusses inszeniert, der quasi automatisch abläuft und entsprechend eingeübt wird.

Wo der stumme Zwang der Verhältnisse seine Wirkung tut, können sich Pädagogen ganz auf die Rolle des Helfers zurückziehen. Sie brauchen, ja sie dürfen keine Härte oder Gewalt an den Tag legen (denn das besorgt bereits die ‚invisible hand‘ des Marktes). Ihr Handeln soll ruhig, entspannt und vorwurfsfrei (vgl. Bründel/Simon 2003: 58) bleiben. Psychoanalytiker könnten dies womöglich als Rationalisierung des Drohpotentials verstehen, das im gesamten Verfahren zum Ausdruck kommt. Doch bleibt die unbewusste Dynamik, die dem „Trainingsraum“ unterliegt, ebenso ohne Resonanz wie der gesellschaftliche Transformationsprozess, auf den das Konzept antwortet. Auf einen kurzen Nenner gebracht, geht es um den gesellschaftlichen Umbruch von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft, der sich zurzeit vor unseren Augen vollzieht. In einem kurzen, inzwischen viel zitierten Text mit dem lapidaren Titel „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“ (Deleuze 1993) versuchte der französische (Sozial-)Philosoph Gilles Deleuze (1925 – 1995) den Transformationsprozess auf den Punkt zu bringen. Auf nur wenigen Seiten skizziert er den vor sich gehenden gesellschaftlichen Wandel. Aus heutiger Perspektive (und mit den Krisenerfahrungen des letzten Jahrzehnts im Rücken) gewinnt dieser Text etwas

Visionäres. „*Entscheidend ist*“, schreibt Deleuze, „*dass wir am Beginn von etwas Neuem stehen*.“ (Ebd.: 261) Aber was ist dieses Neue, dessen inneres Erzittern Deleuze spürt und wie kein anderer zum Ausdruck bringt? Es ist eine insgesamt neue Figur der Vergesellschaftung, die Deleuze am Horizont der Gegenwartsgesellschaft heraufziehen sieht. Er gibt ihr den Namen ‚Kontrollgesellschaft‘: „*Die Kontrollgesellschaften sind dabei, die Disziplinargesellschaften abzulösen*“ (ebd.: 255), so lautet die Deleuze'sche Diagnose.

Nun hilft es bekanntlich wenig, den Inhalt eines unbestimmten Begriffs (nämlich: ‚Kontrollgesellschaft‘) durch einen anderen – zunächst noch ungeklärten – (‚Disziplinargesellschaft‘) zu erläutern. Es bleibt uns also gar nichts anderes übrig, als einen kurzen Umweg über den Terminus der ‚Disziplinargesellschaft‘ zu nehmen.

4. Disziplinargesellschaft: sanfte Kontrolle und Panoptismus

Der Begriff der Disziplinargesellschaft steht im Zentrum zahlreicher wissenschaftsgeschichtlicher Arbeiten Michel Foucaults (1926 -1984), jenes viel zu früh verstorbenen, bahnbrechenden französischen Sozialphilosophen und langjährigen Freundes von Gilles Deleuze. Um zu verstehen, wie Foucault den Begriff verwendet, sollte man alle gängigen, negativen Konnotationen, die sich mit dem Begriff der Disziplin verbinden (wie Zwang, Sanktion, Bedrohung, Bestrafung usw.), verabschieden. Zwar lassen sich in der modernen Gesellschaft auch solche rigiden Disziplinarformen finden, doch gehören sie nicht zum Kern ihrer Disziplinartechnik. Die moderne Disziplinargesellschaft findet nicht zu ihrer größten Wirkung, indem sie das Leben beschneidet oder vernichtet, sondern indem sie es organisiert, produktiv macht und zu immer größerer Leistung anstachelt.

Wer das Netzwerk der Macht erfassen will, muss es noch unterhalb der institutionalisierten Machtzentren aufsuchen. Was dabei in den Blick tritt, ist nicht die Existenz eines souveränen Mittelpunkts der Macht, sondern vielmehr ein bebender Sockel von Kräfteverhältnissen. Die Macht kommt ‚von unten‘ und bildet erst in der Folge große Kraftlinien und Spaltungen. Die Disziplinarmacht, von der Foucault spricht, verläuft über die Individuen und durch sie hindurch. Die Individuen der modernen Gesellschaft zirkulieren gewissermaßen in den Maschen der Disziplinarmacht, d. h. sie sind stets in einer Position, in der sie diese Macht zugleich erfahren und ausüben. Sie sind zugleich Produkt von Machtwirkungen wie deren Verbindungselemente. Sie halten einen Mechanismus in Gang, der sie gegen sich selber ausspielt.

Wie dies geschieht, zeigt Foucault in exemplarischer Weise an einem Gefängnismodell: an Benthams (1748 – 1832) Entwurf des ‚Panopticon‘. Das Panopticon ist ein ringförmiger Bau, bei dem die Zellen um einen Turm in der Mitte des Gebäudes angesiedelt sind. Die Zellen selbst sind zur Innen- und Außenseite des Gebäudes hin offen, wodurch die Gefangenen (aus der Perspektive des Wärters, der sich im zentralen Turm der Anlage befindet) in einem Zustand permanenter Sichtbarkeit gehalten werden. Der Wärter selbst aber kann sich hinter Sehschlitzen im Turm verborgen halten, so dass kein Gefangener genau wissen kann, wann und ob er sich im Blickfeld des Wärters befindet. Mehr noch: Das Zentrum der Anlage könnte durchaus leer sein – und doch brächte sie ihre disziplinierende Wirkung zur Geltung.

Das ist mehr als ein raffinierter Gefängnisbau: Es liefert für Foucault das verallgemeinerungsfähige Funktionsmodell, an dem sich die Beziehungen der Macht zum Alltagsleben der Menschen

in der modernen Welt umreißen lassen. Das Panopticon funktioniert gewissermaßen als ‚Machtverstärker‘, der die Effekte der Disziplinarmacht so weit perfektioniert, dass ihre tatsächliche Ausübung sich einem unteren Grenzwert nähert. Die Macht wird tendenziell unkörperlicher, je beständiger, tiefer, feinmaschiger sie ‚Sichtbarkeiten‘ und ‚Sagbarkeiten‘ produziert.

Das Panopticon repräsentiert einen Typus der Disziplinierung, der sich ‚sanfter Kontrollformen‘ bedient. Sie lösen zu Beginn des 20. Jahrhunderts die rigiden, mechanischen Drilltechniken ab, deren sich die Disziplinierung im 19. Jahrhundert noch bediente. Dieser Wandel wurde damals emphatisch als Anbruch einer neuen, freiheitlichen Ära begrüßt. Die reformpädagogische Transformation von der alten Lern- und Drillschule zu dynamischeren, innengeleiteten Arbeitsformen zielte darauf ab, möglichst früh Fremd- in Selbstregulierung zu überführen. Kost hat diesen Wandel von der alten Drill- zur Reformpädagogik am Verhältnis des Pädagogen zur Hosentasche des Schülers beispielhaft illustriert: Kontrollierte die ‚alte‘ Pädagogik die Hosentasche daraufhin, ob sie ein sauberes Taschentuch aufwies, so lässt die ‚neue‘ Pädagogik gerade umgekehrt das darin befindliche Sammelsurium auf den Tisch kehren, um Einblicke ins Schülerleben zu gewinnen und sich die jugendliche Sammelleidenschaft pädagogisch nutzbar zu machen (vgl. Kost 1985: 109f). Die Lern- und Arbeitssituationen werden reorganisiert nach den Prinzipien des ‚Panoptismus‘, wobei das disziplinierende Netzwerk nun nicht mehr über administrative Verfügungen (wie im 19. Jahrhundert) geknüpft wird, sondern über flexibel gehandhabte Steuerungsmechanismen des ‚Schullebens‘. Auf diese Weise gewinnt die sanfte Kontrolle die Gestalt einer – wie Foucault sagt – allgemeinen „*politischen Technologie*“ (Foucault 1976: 264).

Voraussetzung dieser politischen Technologie aber ist die Etablierungen von ‚Einschließungsmilieus‘ (wie sie sich im 19. und 20. Jahrhundert herausbildeten). Die Ringmauer bzw. der Turm des Benthamischen Panopticons symbolisiert recht anschaulich die institutionellen Voraussetzungen, unter denen die neuen Disziplinartechniken ihre Wirkung entfalten können: Die disziplinierenden Effekte, hängen ab von überschaubaren ‚Gemeinschaften‘, in denen jeder jeden sehen kann bzw. jeder sich zeigen und beweisen muss. Der Panoptismus braucht einen ‚Rahmen‘, einen ‚Lebenskreis‘ (wie es etwa beim Reformpädagogen Gaudig heißt), ein spezifisches Milieu (sei es das Mikro-Milieu eines gruppendynamischen Settings, sei es das Milieu einer Familie, einer pädagogischen Einrichtung oder eines sozialen Umfelds). In gewissem Sinn könnte man sagen: Im Kreis konzentriert sich faktisch wie symbolisch die sanfte Disziplinartechnik: vom Stuhlkreis bis zum 360 Grad Feed-back, von der Morgenrunde bis zum Qualitätszirkel, vom Teamgespräch bis zum runden Tisch.

Was aber geschieht, wenn soziale Milieus in eine Krise geraten, wenn sie sich auflösen beginnen? Dass sie nämlich (seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts) in einer Krise sind, pfeifen inzwischen die Spatzen von den Dächern.

„Wir befinden uns in einer allgemeinen Krise aller Einschließungsmilieus“, notiert Deleuze. „Eine Reform nach der anderen wird von den zuständigen Ministern für notwendig erklärt: Schulreform, Industriereform, Krankenhausreform, Armeereform, Gefängnisreform. Aber jeder weiß, dass diese Institutionen über kurz oder lang am Ende sind. Es handelt sich nur noch darum, ihre Agonie zu verwalten und die Leute zu beschäftigen, bis die neuen Kräfte, die schon an die Tür klopfen, ihren Platz eingenommen haben. Die Kontrollgesellschaften sind dabei die Disziplinargesellschaften abzulösen.“ (Deleuze

1993: 255)

Diese Sätze stammen aus dem Jahr 1990. Sie finden sich in dem bereits erwähnten, weitsichtigen Text von Gilles Deleuze. Es lohnt sich, einige seiner Überlegungen aufzugreifen.

5. Kontrollgesellschaft: Modulation und Marketing

Fand die Disziplinarmacht ihren genuinen Ausdruck in Akten der (sanften) Disziplinierung, Normierung und Normalisierung, so entwickeln Kontrollgesellschaften demgegenüber ein neues Repertoire von Führungstechniken: ‚Disziplin‘ und ‚Norm‘ garantieren heute längst keine Produktivität mehr; sie werden durch Begriffe wie ‚Flexibilität‘, ‚Motivation‘, ‚Zielvereinbarung‘, ‚Selbstorganisation‘ oder ‚Modualisierung‘ abgelöst. Deleuze thematisiert diesen Wandel als Übergang von der ‚Fabrik‘ zum ‚Unternehmen‘:

„Die Fabrik“, schreibt er, „setzte die Individuen zu einem Körper zusammen. [...] Das Unternehmen jedoch verbreitet ständig eine unhintergehbare Rivalität als heilsamen Wett-eifer und ausgezeichnete Motivation, die die Individuen zueinander in Gegensatz bringt, jedes von ihnen durchläuft und in sich selbst spaltet.“ (ebd.: 257)

In seiner eigenen, prägnanten Bildsprache tastet sich Deleuze an den Unterschied, um den es ihm geht, heran:

„Die Einschließungen sind unterschiedliche Formen, Gussformen, Kontrollen jedoch sind eine Modulation, sie gleichen einer sich selbst verformenden Gussform, die sich von einem Moment zum anderen verändert [...]“ (ebd.: 256)

Konnten die Einschließungsmilieus noch Normalitätsstandards setzen (in Form von Normalbiographien, Bildungskanons oder Tariflöhnen), so setzt das Unternehmen

„eine viel tiefgreifendere Modulation jedes Lohns durch, in Verhältnissen permanenter Metastabilität, zu denen äußerst komische Titelkämpfe, Ausleseverfahren und Unterredungen gehören.“ (ebd.: 256)

Das Unternehmen löst jedoch nicht nur die Fabrik ab; es wird zum verallgemeinerbaren Modell der neuen Kontrollformen überhaupt. Sie verbinden Freiheit und Kontrolle in der paradoxen Figur ‚freiwilliger Selbstkontrolle‘ (vgl. Pongratz 2004).

„Familie, Schule, Armee, Fabrik“, schreibt Deleuze, „sind keine unterschiedlichen analogen Milieus mehr, die auf einen Eigentümer konvergieren, Staat oder private Macht, sondern sind chiffrierte, deformierbare und transformierbare Figuren ein und desselben Unternehmens, das nur noch Geschäftsführer kennt.“ (Deleuze 1993: 260)

Hätte Deleuze den Terminus der ‚Ich-AG‘ bereits gekannt, an diesem Punkt seiner Überlegungen hätte er fallen müssen. Die Grundfiguren des Transformationsprozesses jedenfalls sind weit vorausgesehen: Bereits 1990 formuliert Deleuze den vorweggenommenen Kommentar zur Bildungsreform der Jahrtausendwende: wie

„das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern. In der Disziplinargesellschaft hörte man nie auf anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgendetwas fertig wird.“ (ebd.: 257)

Das ganze Leben erscheint als eine einzige, schwankende Modulation. In Deleuzes Sprachbild: Der Mensch der Kontrollgesellschaft erscheint „wellenhaft“ (ebd.: 258). Man könnte auch sa-

gen: Die Kontrollgesellschaften setzen nicht mehr auf Individuen – auf lokalisierbare, fixierbare Identitäten – sondern auf Stichproben, Durchschnittswerte, Wechselkurse oder ‚Banken‘ (von Datenbanken bis zu Genbanken). „Die Individuen“, so kommentiert Deleuze, „sind ‚dividuell‘ geworden [...]“ (ebd.: 258) Ihre Signatur, ihr authentischer Schriftzug, verliert zusehends an Wert. Denn die Sprache der Kontrolle besteht aus Nummernkombinationen, Passwörtern, Chiffren. Sie organisieren den Zugang zu oder den Ausschluss von Informationen und Transaktionen. Zeitgemäße Unternehmen bedienen sich der numerischen Sprache der Kontrolle. Im Wissenschafts- und Bildungssektor wird das leicht ablesbar; so genannte ‚evidenzbasierte‘ Kontrollformen geben inzwischen den Ton an (vom Bildungscontrolling bis zur Rankingliste, von der Drittmittelquote bis zum Zitationsindex). Die Eroberung der Märkte läuft über die Kontrolle von Datenflüssen – und umgekehrt: Die neuen Kontrollformen bedienen sich des Marketing, um ihren Verwertungsimperativ in allen Bereichen der Gesellschaft durchzusetzen. „Man bringt uns bei“, schreibt Deleuze,

„dass die Unternehmen eine Seele haben, was wirklich die größte Schreckensmeldung der Welt ist. Marketing heißt jetzt das Instrument der sozialen Kontrolle und formt die schamlose Rasse unserer Herren. Die Kontrolle ist kurzfristig und auf schnellen Umsatz gerichtet, aber auch kontinuierlich und unbegrenzt, während die Disziplin von langer Dauer, unendlich und diskontinuierlich war. Der Mensch ist nicht mehr eingeschlossen, sondern der verschuldete Mensch.“ (ebd.: 260)

Man braucht diese Sätze nur auf dem Hintergrund der Privatisierungstendenzen im Bildungssektor zu lesen, um zu verstehen, was andernorts längst der Fall ist: Die dauerhafte Verschuldung aller, die sich zum Hüter ihres eigenen Humankapitals machen müssen, um ein halbes Leben abzuzahlen, was ihnen in der anderen Hälfte ihres Lebens an Bildung verkauft wurde. Doch wird niemand gezwungen, sich in Schulden zu stürzen. Es ist die freie Entscheidung von ‚freien Selbst-Unternehmern‘, aus sich selbst etwas zu machen. Darin gerade liegt das Perfide der neuen Kontrollformen. Ihr Hauptmerkmal besteht – wie es bei Deleuze heißt – darin, von „*freiheitlichem Aussehen*“ (ebd.: 255) zu sein. Ihre zentralen strategischen Merkmale lassen sich in Kürze so zusammenfassen:

- erstens: sie setzen auf die intensive Verknüpfung von Marketing und sozialer Kontrolle, wobei
- zweitens: die (scheinbare) Freiwilligkeit aller Prozessbeteiligten vorausgesetzt wird, wozu schließlich
- drittens: neue Vereinbarungsformen beitragen (‚vereinbaren statt verfügen‘), die die (vermeintliche) Gleichrangigkeit aller Beteiligten zum Ausdruck bringen sollen.

Erstaunlich frühzeitig hat Deleuze zentrale Koordinaten des gesellschaftlichen Umbruchs nach der Jahrtausendwende diagnostiziert. Dieser Transformationsprozess antwortet auf die offensichtliche ‚Krise der Einschließungsmilieus‘, die – unter sozialpolitischem Vorzeichen – als ‚Krise des Sozialstaats‘ zu Buche schlägt. Fast haben wir uns schon an die Problematisierung wohlfahrtsstaatlicher Garantien und sozialer Sicherungssysteme gewöhnt; ihre Entwertung gehört inzwischen zum politischen Alltagsgeschäft. Sie soll die neue Form der ‚Regierung des Sozialen‘ plausibler erscheinen lassen, die auf die ‚Krise der Einschließungsmilieus‘ zu antworten versucht.

„Was macht diese neue Regierungsform aus? Im Zentrum des neuen Regierungsmodus“,

schreibt der Soziologe Lessenich, „steht der tendenzielle Übergang von der öffentlichen zu privaten Sicherheit, vom gesellschaftlichen zum individuellen Risikomanagement, von der Sozialversicherung zur Eigenverantwortung, von der Staatsversorgung zur Selbstsorge. Ziel dieser veränderten Programmatik ist die sozialpolitische Konstruktion verantwortungsbewusster, und das bedeutet: sich selbst wie auch der Gesellschaft gegenüber verantwortlicher, zugleich ‚ökonomischer‘ und ‚moralischer‘ Subjekte.“ (Lessenich 2003: 86)

Kennzeichen des aktuellen Umbruchs sind also nicht nur ökonomische oder soziale Deregulierungsprozesse; Kennzeichen ist auch eine parallel laufende ‚moralische Aufrüstung‘. Denn gefordert wird nicht nur ein ökonomisch kalkulierendes Selbstverhältnis, sondern der beständige Ausweis von Eigenverantwortlichkeit, privater Vorsorge und selbsttätiger Prävention.

„Untersozialisierte, will sagen: arbeitsunwillige, präventionsverweigernde, aktivierungsresistente Subjekte verkörpern in diesem Kontext Bedrohungen des Sozialen – ökonomisch, als Investitionsruinen, und moralisch, als Solidaritätsgewinner.“ (ebd.: 89)

Entsprechend wird den Menschen nahe gelegt, beständig auf sich selbst zu schauen, zum eigenen Spiegel (oder auch: ‚Beichtspiegel‘) zu werden. Der vervielfachte, permanente, panoptische Blick der anderen wandert nun gewissermaßen nach innen: Das neue moralische Subjekt wird zu seinem eigenen Beobachter, Kontrolleur, Investor, kurz: zu seinem eigenen Unternehmer.

6. Gouvernamentalität: Selbst-Beobachtung und Selbst-Transformation

Mit der Verlagerung von Führungskapazitäten von zentralisierenden Instanzen hin zu ‚selbstverantwortliche‘ und ‚selbst-organisierende‘ Einzelnen kündigt sich ein grundlegender Umbruch der Regierungsformen an: von (harten oder sanften) Disziplinarmaßnahmen hin zu neuen Formen der ‚Gouvernamentalität‘. Foucault thematisiert unter diesem Stichwort spezifische ‚Subjektivierungspraktiken‘, Praktiken also, die sich der Individuen bemächtigen, indem sie sie zu permanenter Selbstprüfung, Selbstartikulation, Selbstdechiffrierung und Selbstoptimierung anstacheln. (vgl. Pongratz 2005: 28ff) Im Rahmen neoliberaler Transformationsprozesse gewinnen solche Praktiken ein besonderes Gewicht, denn sie ermöglichen politische Regierungsformen mit spezifischen (Selbst-)Führungstechniken zu verkoppeln. Die steigende Akzeptanz und Verbreitung von Beratungsangeboten dürfte sich der wachsenden Bedeutung von Subjektivierungspraktiken verdanken. Dass durch sie zugleich ‚das neoliberale Projekt‘ vorangetrieben wird, steht auf einem anderen Blatt. Umso dringlicher wird die gesellschafts- und selbstkritische Verortung von Beratungsangeboten (vgl. Lehmann-Rommel/Ricken 2004: 23) einschließlich der Kritik des ‚warenförmigen Wissens‘ (vgl. Heinemann 2010).

Man kann die sich derzeit vollziehende Bildungsreform insgesamt als gouvernementale Strategie par excellence (vgl. Pongratz 2004: 253ff) dechiffrieren. So wie aus Lohnempfängern ‚Arbeitskraftunternehmer‘ (vgl. Voß/Pongratz 1998) werden sollen, so werden Teilnehmer von Bildungs- und Beratungsprozessen umdefiniert zu ‚Selbstmanagern des Wissens‘, zu autopoietischen ‚lernenden Systemen‘, denen vor allem dann Erfolg in Aussicht gestellt wird, wenn sie moderne Managementqualitäten an sich selbst entwickeln, also: sich die Produktionsmittel zur Wissensproduktion aneignen (Stichwort: ‚Lernen des Lernens‘ bzw. ‚selbst gesteuertes

Lernen'), sich unter den Zwang zu permanenter Selbststeigerung setzen (‚Selbstoptimierung‘), sich gleichermaßen als Kunde wie als Privatanbieter auf dem Bildungsmarkt begreifen lernen (‚Selbstmanagement‘), sich permanenten Kontrollen, Prüfverfahren und Zertifizierungen aussetzen (‚Selbstevaluation‘), mit einem Wort: sich erfolgreich managen lernen. Dies ist die Geburtsstunde individualisierter Kontrollverfahren, die darauf abzielen, jeden zu seinem eigenen Aufseher, ‚Intrapreneur‘ oder Selbstmanager zu machen.

Halten wir also fest: Die zeitgenössische *„Mikrophysik der Macht“* (Foucault 1976) lässt die alten Techniken des Überwachens und Strafens hinter sich; stattdessen setzt sie auf Selbst-Beobachtung und Selbst-Transformation. Um jedoch die ‚Führung der Selbstführungen‘ erzeugen und systematisch variieren zu können, braucht man ein eigens darauf abgestimmtes Instrumentarium. Die derzeit propagierte ‚Trainingsraum‘-Methode kann als Teil dieses Instrumentariums begriffen werden. Ihrem eigenen Selbstverständnis nach handelt es sich natürlich nicht um eine ‚Strafform‘ im traditionellen Sinn. Eher geht es um eine ausgeklügelte Kontrolltechnik, um Unterrichtstörungen auszuschließen. Der ‚Trainingsraum‘ wird vorgestellt als eine Art Laboratorium der Selbst-Transformation oder Selbst-Regierung.

Dabei folgt die Logik des Programms dem Muster individueller Risikoverantwortung. Diese Logik unterstellt, jeder einzelne müsse und könne sein Leben selbstständig und autonom gestalten. Unterschlagen wird dabei, dass gravierende soziale Probleme, die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mitbringen, strukturell verursacht sind. Stattdessen trägt die individuelle Zuschreibung von Verantwortung dazu bei, strukturelle Probleme *„zu einem Teil der Selbstzuschreibung des Subjekts“* (Höhne 2006: 209) zu machen. Jeder Gang in den ‚Trainingsraum‘ wiederholt dieses Muster. Der ‚Trainingsraum‘ selbst wird als ein ‚Reflexionsort‘ konzipiert, in dem die Störer Kosten und Nutzen ihrer Störung gegeneinander stellen können. Es ist letztlich ein ökonomisches Kalkül, dass der Eigenverantwortung die Richtung weist: *„Schülerinnen und Schüler werden ihr störendes Verhalten erst dann aufgeben“*, sagt eine der Grundannahmen des Programms, *„wenn sie spüren, dass sie langfristig keinen Gewinn aus ihrem Verhalten erzielen.“* (Bründel/Simon 2003: 35)

Die explizite Form sozialer Bezugnahme im Rahmen dieses Arrangements ist der Kontrakt. Alle schließen mit allen Vereinbarungen: Schulleitungen mit Eltern, Lehrer mit Schülern, Eltern mit Kindern und Lehrer mit Schulleitungen. Handeln bedeutet in dieser Perspektive vor allem: aushandeln. Der Kontraktualismus (vgl. Dzierzbicka 2005), das Regime des Vertrags, bildet ein Kernstück der ‚Trainingsraum‘-Methode. Mündigkeit ist definiert als Vertragsfähigkeit.

„Die hegemoniale Macht des neuen Kontraktualismus zeigt sich nicht zuletzt daran, dass die Kompetenz, Vereinbarungen zu treffen und sie vor allem einzuhalten, in nahezu allen Lehrplänen als Erziehungsziel verankert und das pädagogische Personal geschult ist, entsprechende Lerngelegenheiten zu schaffen.“ (Bröckling 2007: 145)

Über die Einhaltung der Verträge wacht der Lehrer. Ihm wird als Einzigem eine Doppelfunktion zugestanden: Er ist nicht nur Anbieter auf dem Markt von Lerngelegenheiten, sondern hat zugleich die Funktion der ‚Regulierungsbehörde‘. Er achtet darauf, dass die neuen sozialen Verkehrsregeln auch eingehalten werden. In dieser Funktion ist er unangreifbar. Es obliegt seiner Entscheidung, einen Schüler aus der Klasse zu schicken oder ihn zurückkehren zu lassen – auch wenn das theoretische Modell ständig suggeriert, dies liege allein im Ermessen des betroffenen

Schülers. Es gibt auch keine Möglichkeit, das gesamte Arrangement in Frage zu stellen. Verfechter des Programms erklären definitiv: Über die (drei) Grundregeln des Konzepts „*kann nicht abgestimmt werden, da es keine Alternative dazu gibt.*“ (Balke/Hogenkamp 2000: 82)

An dieser dogmatischen Setzung wird die Kehrseite des Kontraktualismus erkennbar. Der Form nach handelt es sich bei dem Vertrag, den Lehrer und Schüler bei der Rückkehr aus dem ‚Trainingsraum‘ aushandeln, um gleiche Vertragspartner. Faktisch aber ist der Lehrer mit einer ungleich größeren Macht ausgestattet, über die es nichts zu verhandeln gibt. (Der Fall, dass Schüler einen Lehrer in den ‚Trainingsraum‘ schicken, ist schlicht nicht vorgesehen und würde das Konzept aus den Angeln heben.) Die formale Gleichheit der Kontraktparteien dient dem gegenteiligen Zweck: Sie „*verfestigt und legitimiert ihre soziale Ungleichheit*“ (Bröckling 2007: 148). Es ist kaum anzunehmen, dass dieser Widerspruch nicht auf die eine oder andere Weise zu Buche schlägt: sei es im Gefühl von Ohnmacht oder Allmacht, sei es in Form von Obstruktion, Anpassung oder Täuschung. Offiziell setzen ‚Trainingsraum‘-Verfechter auf Klarheit, Eigenverantwortung und Respekt, inoffiziell aber ist eine mehr oder weniger subtile Erpressung mit im Spiel. Darüber, wie die am ‚Trainingsraum‘ Beteiligten – Lehrer wie Schüler – damit umgehen, lässt sich allenfalls spekulieren. Es gibt kaum Untersuchungen, die präzise nachvollziehen, was genau im ‚Trainingsraum‘ geschieht. Zwar wurde 2004 eine quantitative Erhebung an 87 Schulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt, auf die ‚Trainingsraum‘-Protagonisten gern verweisen (vgl. Balz 2004); sie bestätigt, was auf der Hand liegt: dass sich z. B. 99,8% der Lehrer durch das Programm entlastet sehen und 77,9% der nicht störenden Schüler wünschen, dass der ‚Trainingsraum‘ besser geöffnet als geschlossen sei. Über die Akzeptanz und Wirkung auf Seiten der in den ‚Trainingsraum‘ verwiesenen Schüler aber erfahren wir nichts. Lediglich bei Sieglinde Joritz (vgl. Joritz 2005) finden wir eine subtile Interpretation von zwei – interessanterweise ganz unterschiedlichen – Fällen. Beim abschließenden Versuch, die Binnenprozesse im ‚Trainingsraum‘ zu erfassen, bleiben daher Spekulation und soziale Imagination unsere hilfreichen Begleiter.

7. Im ‚Trainingsraum‘: Selbstbeziehung und Konformität

Angenommen, die Supervisandin, von der ich eingangs berichtete, hätte ihren ‚Problemfall‘ Bastian in den ‚Trainingsraum‘ geschickt. Wie hätte sich das abgespielt? Zunächst hätte sie für Bastian einen ‚Laufzettel‘ ausfüllen müssen, auf dem sein Störverhalten vermerkt ist. Dieser Zettel könnte etwa so aufgebaut sein, wie es Joritz im von ihr dokumentierten Fall beschreibt (vgl. ebd.: 99ff):

Am Kopf des Blatts findet sich der Name des betreffenden Schülers eingetragen; darunter steht folgender Text:

Ich schicke den Schüler/die Schülerin in den Trainingsraum, weil:

Der Schüler/die Schülerin unterbrach mehrmals den Unterricht durch störende Gespräche mit dem Nachbarn. (Daneben befindet sich ein Feld zum ankreuzen.)

Der Schüler/die Schülerin stört den Unterricht durch wiederholte Zwischenrufe. (Daneben befindet sich wiederum ein Feld zum ankreuzen.)

Andere Störungen: (Hier sind vier Zeilen für frei formulierte Einträge vorgesehen.)

Darunter werden schließlich der Name der Lehrerin, Datum, Raum und Uhrzeit festge-

halten.

Nebenbei: Manche ‚Laufzettel‘ enthalten ein weitaus differenzierteres Repertoire von gängigen Unterrichtsstörungen zum Ankreuzen, gewissermaßen eine ‚Hitparade der Unterrichtsstörungen‘. Bei Bründel/Simon findet sich z. B. folgende lange Liste (Bründel/ Simon 2003: 176):

- „- ruft unpassende Bemerkungen in die Klasse
- stört durch undisziplinierte Geräusche
- stört durch ständiges Lachen
- isst/trinkt während des Unterrichts
- kaut Kaugummi
- wirft mit Papier oder anderen Gegenständen
- läuft durch die Klasse
- beschäftigt sich mit anderen Dingen
- packt vor Unterrichtsschluss die Materialien ein
- redet mit Mitschüler/innen
- stört Mitschüler/innen beim Arbeiten
- nimmt Mitschüler/innen Unterrichtsmaterial weg
- streitet während des Unterrichts mit Mitschüler/innen
- beleidigt/beschimpft Mitschüler/innen
- schlägt/schubst Mitschüler/innen
- kommt verspätet zum Unterricht
- verhält sich bei Ermahnungen uneinsichtig/unangemessen/unverschämt
- widersetzt sich den Anweisungen.“

Nehmen wir an, Bastians Lehrerin hätte sich mit dem Ankreuzen von Punkt 2 (‚Der Schüler/die Schülerin stört den Unterricht durch wiederholte Zwischenrufe‘) begnügt. Vielleicht hätte sie in den freien Zeilen zusätzlich vermerkt: ‚Er bestreitet sein Störverhalten, gibt Widerworte und wird laut.‘ Was immer sich auf dem Zettel findet, mit diesen Informationen erscheint Bastian im ‚Trainingsraum‘. Was soll die dort anwesende Lehrperson damit anfangen? Versteht sie, worum es geht? Versteht Bastian eigentlich, worum es ihm geht? Vermutlich nur zum Teil. Der Konflikt, den er mit seiner Lehrerin ausficht, erinnert an die bekannte Eisberg-Metapher: ein Drittel ist den Beteiligten bewusst, zwei Drittel aber liegen ‚unter Wasser‘ und sind noch gar nicht recht begriffen. Was helfen angesichts dessen die acht Fragen des Fragebogens, die (im von Jornitz dokumentierten Fall) den ‚Rückkehrplan‘ anleiten sollen? (Vgl. ebd.: 107f) Auf der vorderen Seite steht:

Beantworte nun folgende Fragen. Konzentriere dich, sei ehrlich und schreibe verständlich. Die Trainingsraumleiterin hilft dir dabei, wenn Du möchtest.

Wie kann es dazu, dass du in den Trainingsraum gehen musstest?

Was hast du getan, dass es dazu kommen konnte?

Gegen welche Regel hast du verstoßen?

Bist du bereit, eine Lösung für das Problem zu finden? (Bei dieser Frage hat der Schüler lediglich die Möglichkeit, ‚ja‘ oder ‚nein‘ anzukreuzen.)

Auf der Rückseite finden sich spezielle Fragen zum 'Rückkehrplan':

Was kannst du tun, um dein Ziel zu erreichen und zukünftig in der Klasse zu bleiben? Wie kannst du es stattdessen machen? (Für die Antwort werden fünf Leerzeilen gelassen.)

Wen fragst du nach dem versäumten Unterrichtsstoff und Hausaufgaben?

Wem zeigst du den Plan?

Wann?

Danach bekommt das ganze ‚Brief und Siegel‘, indem der Schüler und die ‚Trainingsraum‘-Leiterin unterschreiben. Wer diesen Fragen folgt, wird zunächst also dazu genötigt, die von der Lehrerin vorgenommene Schuldzuweisung anzuerkennen. Danach wird er aufgefordert, seine Selbst-Transformation zu planen. Auf sich allein gestellt, wird Bastian damit kaum zurechtkommen. Jorntitz charakterisiert daher das gesamte Verfahren als ‚pädagogische Fiktion‘:

„Entweder nimmt der Schüler den Anspruch ernst, dann muss er an ihm scheitern; oder aber er will die konkrete Aufgabe bewältigen, dann muss er dem Verfahren geben, was es von ihm haben will: schriftlich formulierte Konformität.“ (ebd.: 109f)

Der Anspruch, die Selbst-Führung von Schülern anzuleiten, wird schlicht unterboten; was übrig bleibt, ist nicht viel mehr als Selbstbezeichnung.

Diese Problematik ist aufmerksamen Pädagogen natürlich nicht entgangen. So gibt es inzwischen eine Vielzahl von Angeboten, die ‚Trainingsraum‘-Leitern dabei helfen sollen, ihre Beratungskompetenz zu verbessern. Der ‚Trainingsraum‘ soll zu guter letzt das bloße Selbst-Management überbieten und zu einem Ort der Selbst-Reflexion werden. Nehmen wir also an, Bastian beginnt mit dem ‚Trainingsraum‘-Leiter ein Gespräch. Dieser bemüht sich, dessen Motive und Absichten zu erfassen, um – der Idee des ‚Trainingsraums‘ gemäß – die Absichten vom Verhalten zu trennen. Vielleicht wird ihm dabei klar, dass ein besonderes Motiv von Bastian darin besteht, endlich ‚gesehen‘ und anerkannt zu werden – und dass seine Lehrerin aus verständlichen Gründen diese Anerkennung verweigert. Was läge in diesem Fall näher als der Schluss,

„dass die Störung ein Konflikt ist, der nicht im Trainingsraum gelöst werden kann, sondern nur im Gespräch unter den Beteiligten. Das aber heißt wiederum“, so folgert Jorntitz, „dass der Vorfall [...] dorthin zurückkehren muss, wo er begann: ins Klassenzimmer.“ (ebd.: 115)

Dass ein ‚Trainingsraum‘ die Chance bietet, in Konfliktfällen Distanz zu schaffen, sei unbestritten. Fraglich aber bleibt, ob die Beratungsbemühungen im ‚Trainingsraum‘ nicht immer einer Zwangsberatung gleichkommen und der ‚Trainingsraum‘ – als Ort der Einschließung von Ausgeschlossenen, die voneinander abgeschlossen bleiben – sich als denkbar ungünstiger Ort zur Selbstreflexion erweist. Um den Konflikt, der sich zwischen Bastian und seiner Lehrerin entspannt hat, zu klären, bräuchte man mehr Zeit und Spielräume, als der Unterrichtsalltag gewöhnlich hergibt; man bräuchte womöglich kleinere Klassen und eventuell sozialpädagogischen oder schulpsychologischen Support, lauter Bedingungen also, die politisch einzufordern wären. Der ‚Trainingsraum‘ mag für Lehrer zwar individuell Entlastung schaffen, doch fungiert er letztlich als ‚pädagogischer Verschiebebahnhof‘. Sein Aufklärungspotential ist begrenzt, seine Intention verfolgt überwiegend Ein- und Anpassungsprozeduren, seine Wirkung ist letztlich entpolitisierend.

Literatur:

- Balke, S./Hogenkamp, A. (2000): Drei Regeln reichen aus. Soziales Verhalten kann trainiert werden, in: Friedrich Jahresheft, S. 82-85.
- Balz, H.-J. (2004).: Evaluation des Trainingsraumprogramms an nordrhein-westfälischen Schulen (Sek. I), Bochum:
http://www.trainingsraum.de/Schulausw_Trainingsraum_42.pdf [Stand 5.6.2014]
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Bründel, H./Simon, E. (2003): Die Trainingsraum-Methode, Weinheim/ Basel: Beltz.
- Deleuze, G. (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften, in: ders.: Unterhandlungen 1972-1990, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag, S. 254-262.
- Dzierzbicka, A. (2005): „Vereinbaren statt anordnen“. Neoliberale Gouvernementalität macht Schule, Wien: Löcker.
- Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Foucault, M. (1976): Mikrophysik der Macht, Berlin: Merve.
- Heinemann, T. (2011): Beratung in der Wissensgesellschaft. Zur Kritik warenförmigen Wissens und der Logik des freien Marktes, in: Positionen. Beiträge zur Beratung in der Arbeitswelt, H. 1: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/OpenAccess/978-3-86219-090-4.OpenAccess.pdf> [Stand 5.6.2014]
- Höhne, T. (2006): Evaluation als Medium der Exklusion, in: Weber, S./Maurer, S. (Hrsg.): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 197-218.
- Jornitz, S. (2005): Der Trainingsraum: Unterrichtsstörung als Bumerang, in: Pädagogische Korrespondenz, H. 33, S. 98-117.
- Kost, F. (1985): Volksschule und Disziplin, Zürich: Limmat.
- Lehmann-Rommel, R./Ricken, N. (2004): „Die Schule brennt!“? Bildungsreform zwischen Machtpraktiken und pädagogischem Eigensinn, in: Forum Supervision (23), S. 15-33.
- Lemke, T./Krasmann, S./Bröckling, U. (2000): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung, in: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag, S. 7-40.
- Lessenich, S. (2003): Soziale Subjektivität. Die neue Regierung der Gesellschaft, in: Mittelweg 36, Heft 4, S. 80-93.
- Pongratz, L. A. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle, in: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 243-260.
- Pongratz, L. A. (2005): Subjektivität und Gouvernementalität, in: Hafenegger, B. (Hrsg.): Subjektdiagnosen, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 25-38.
- Schölzel, S./Döhler, A. (2010): Pädagogische Geschlossenheit – Konsens beim Regelwerk stärkt die Kooperation im Kollegium, in: Bartz, A. u. a. (Hrsg.): PraxisWissen Schulleitung, Al. 22, Köln: http://www.ptz-schoelzel.de/userfiles/file/Paedagogische_Geschlossenheit.pdf [Stand 5.6.2014].
- Voß, G. G./Pongratz, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 1, S. 131-158.