

Strategisches Publizieren und das Verfehlen des State of the Art

Die zunehmend durch Funktionalisierung, Entfremdung und Verflachung gekennzeichnete Wissenschaftswelt in weiten Teilen der Inklusions- und Sonderpädagogik spiegelt sich auch in einer bestimmten Art der Textproduktion und Publikationskultur wider. Es scheint zunehmend weniger darum zu gehen, den Dingen, nach bestem Wissen und Gewissen, wirklich auf den Grund zu gehen, Fragen aufzuwerfen, zu denken und Systemstrukturen zu verändern, sondern darum, Netzwerkpolitik zu betreiben, Gelände zu besetzen, Ressourcen zu generieren und die eigene strategische Position im Monopoly der Academia kontinuierlich zu verbessern. Nur was ist, wenn dabei die Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns abhanden kommt? Welch umfangreiche personelle und finanzielle Ressourcen fließen auch in eine solche Studie und was davon kommt am Ende zur Gesellschaft, die diese Ressourcen bereitgestellt hat, zurück? Wie nachhaltig ist eine solche Wissenschaftskultur und Textproduktion also? Und wie wirkt sich das alles auf die jungen Menschen aus, die sich in inklusions- und sonderpädagogische Studiengänge einschreiben? Welches Bild von Wissenschaft und Theorieentwicklung wird ihnen da vermittelt? Im Folgenden nehme ich einmal eine solche Veröffentlichung exemplarisch genauer unter die Lupe. Da die betreffende Studie sich zum freien Download auf der Verlagsseite befindet, hat die kritische Leser_innenschaft die unmittelbare Möglichkeit, sich selbst ein Bild zu machen und gegebenenfalls meine kritischen Einwände wiederum zu hinterfragen. Das allein ist lebendige Wissenschaft.

»Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt.« Der Trainingsraum: Empirische Befunde, theoretische Perspektiven, pädagogische Alternativen« ist ein Artikel von Dennis C. Hövel, David Zimmermann, Barbara Meyer und Stephan Gingelmaier überschrieben. Dieser ist in Heft 3, 2020 (S. 291–305), in der Zeitschrift *Sonderpädagogische Förderung heute*, im Verlag Beltz Juventa, erschienen. Beginnen wir mit dem Titel des Artikels. Es ist zu beachten, bei aller Kritik am Trainingsraumprogramm, im Folgenden nur noch TRP genannt, dass es nicht mit körperlicher Gewalt arbeitet. Diese Überschrift könnte dies jedoch suggerieren. Sie ist daher als problematisch einzuschätzen. Soweit es sich aber, in der Sichtweise von Hövel et al., beim TRP um psychische Gewalt handeln soll, müssten hier entsprechende Differenzierungen in ihrem Artikel vorgenommen werden. Nach der Auswertung der wenigen vorhandenen empirischen Untersuchungen zum TRP wollen die Autor_innen (S. 291) ein »Alternativkonzept«, einen »Freiraum für die schulische Auseinandersetzung mit Verhaltensstörungen« vorstellen. Dieser Satz, an das Ende des Abstracts gestellt, ist in mehrfacher Hinsicht kritisch zu sehen. Aus fachlicher Sicht ist es zunächst problematisch, den Begriff »Verhaltensstörungen« so unkommentiert zu verwenden. Das entspricht nicht heutigen sprachlichen Standards und humanen Werten, auch nicht den theoretischen Wissensständen, nicht nachdem wir den Labeling Approach, schon in den 70er Jahren, als theoretische Hintergrundfolie hatten, nicht nachdem wir die Disability Studies, seit 2000, zur Verfügung haben und uns ebenfalls mit dem Konstruktivismus beschäftigt haben, schließlich auch nicht, nachdem wir die Critical Discourse Analysis, seit den 90er Jahren, an der Hand haben.

Der Begriff *Verhaltensstörungen*, ohne dass er in Anführungszeichen oder kursiv gesetzt wird, um Distanz zu dieser Art der Sprache und Statuszuweisung, zu dieser Art der Machtdemonstration gegenüber marginalisierten oder in der Defensive be-

findlichen jungen Menschen anzuzeigen, gilt als stigmatisierend, etikettierend und pathologisierend. Und es kann schon allein deshalb kein »Freiraum« mehr sein, der hier am Ende als Alternative zum TRP präsentiert werden soll, weil das ganze Unternehmen unter der Maßgabe einer solchen Zuschreibung, auf einer solchen Verengung, Vereinseitigung und Verzerrung der komplexen pädagogischen und gesellschaftlichen Realität beruht, wie sie eben in der Etikettierung *Verhaltensstörung* zum Ausdruck kommt. Es wird also »ein Freiraum für die schulische Auseinandersetzung mit Verhaltensstörungen« geschaffen. Wieviel Freiheit wird es denn da für einen Jugendlichen geben? Schließlich wird er dort ja als ein Mensch mit *Verhaltensstörung* empfangen und betrachtet, so oder so. Es müssen vermutlich doch noch ganz andere Dinge stattfinden, als dass wir uns bloß mit den vermeintlich *störenden* oder *gestörten* Verhaltensweisen eines Kindes oder Jugendlichen beschäftigen. Dazu ist auch schon viel geschrieben worden, von Göppel (2002), Jornitz (2004) oder Pongratz (2010) und anderen, unter anderem auch von mir (vgl. Bröcher, 2005 a, b; 2007 b; 2010, 2011 a, b; 2014 a, b; 2019 c). Hövel et al. werden mir womöglich in dem Punkt sogar zustimmen, weil vieles in ihrem Artikel darauf hindeutet. Nur warum schreiben sie dann einen solchen Satz wie den oben genannten? Und wieso kommen all die Dinge, die bereits Göppel, Jornitz, Pongratz und Bröcher, und noch andere, zur Analyse des TRP geschrieben und veröffentlicht haben, in der Einleitung (Hövel et al., S. 291–293) zu dem Artikel nicht vor? Diese gesamte Einleitung verliert sich auf Nebengleisen und führt nicht zum Thema der Studie hin.

Lesen wir uns also in den Text ein: »Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt« erscheint gleichwohl als durchaus präzise Metapher eines erzieherischen Paradigmas, das sowohl in der schulischen als auch außerschulischen Pädagogik eine wieder zunehmende Form von Popularität genießt und gleichsam popularisiert wird« schreiben Hövel et al. (S. 291). Was genau macht dieses vermeintliche Paradigma denn aus? Wie lässt es sich charakterisieren oder definieren? Wo können wir etwas darüber lesen? Von wem wird darüber geschrieben? Mir ist ein solches Paradigma aus der Literatur bisher nicht bekannt. In welcher Form äußert sich dieses vermeintliche Paradigma denn in der pädagogischen Praxis? Gehört auch das TRP dazu? Gehört die konfrontative Pädagogik Jens Weidners dazu? Gehört die paramilitärische Schulkultur von Schwarzegg dazu, über die ich ja auch schon geschrieben habe (vgl. Bröcher, 2011, 2016)? Oder die Glenn Mills Schools in den USA? Diese wurden inzwischen wegen zahlreicher Qualitätsmängel und pädagogischer Missstände geschlossen. Bei wem in Deutschland genießt dieses vermeintliche Paradigma also »Popularität« und durch wen, wie und wo wird es »popularisiert«? Das müsste doch konkret aufgezeigt und belegt werden. Was genau sollen wir auch unter *popularisieren* verstehen? Heißt es vielleicht *verbreiten*, also *unters Volk bringen*? Ist »Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt« also wirklich eine »präzise Metapher«, wie Hövel, Zimmermann et al. schreiben, zur Beschreibung eines vermeintlichen Paradigmas, über dessen konkrete Gestalt wir als Leser_innen aber im Dunkeln bleiben und das wir gar nicht greifen können? Oder ist das vielleicht gerade die Absicht? Etwas Dunkles, Bedrohliches anzudeuten, womöglich die, tief unten in uns liegenden, Erinnerungen an die Zeiten der *Schwarzen Pädagogik*, an Prügelstock, Lederriemen und dunkle Kellerräume, wachzurufen, ohne dies jedoch genau zu benennen, und dann mit einer scharfsinnigen wissenschaftlichen Analyse, wie man/frau sie hier nun erwarten könnte, Licht in all das hineinzubringen? Können wir aber etwas so Unklares und Ungenau »präzise« nennen?

Schauen wir uns den folgenden Abschnitt einmal genauer an: »Denn die Kernklientel des Förderschwerpunkts Emotionale und soziale Entwicklung wird von schulischen und außerschulischen Fachkräften systemübergreifend als besonders herausfordernd wahrgenommen (Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk & Doolaard, 2016). Auch hier liefert der »Erlkönig« durchaus brauchbare Metaphern: Mitglieder dieser Gruppe zeigen häufig rational scheinbar nicht erklärbare oder angstdominierte Verhaltensweisen (»birgst so bang dein Gesicht«), wirken dissoziativ (»Mein Vater, und hörst du nicht?«) und agieren nicht selten übergriffig. Lehrkräfte reagieren häufig mit abrupt wechselnden Formen der Zuwendung (»gar schöne Spiele spiel ich mit dir«), von Angeboten »Goldener Fantasien« (Cohen, 2004, S. 51–65) im Sinne des dyadischen Beziehungsangebots (»willst feiner Knabe du mit mir gehen?«) und den damit unhintergebar verbundenen Formen der Entwertung und des Ausschlusses (»und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt«) (Überblick bei Stein & Müller, 2015, S. 37–40)« (a. a. O., S. 292). Beginnen wir mit dem ersten Satz. Das könnte jede x-beliebige Person, die etwas über die Situation in heutigen Schulen weiß, gesagt haben. Der Verweis auf Korpershoek et al. erscheint zum einen beliebig und austauschbar, zum anderen auch nicht präzise, denn Korpershoek et al. haben eine Metaanalyse zu den Effekten von Strategien des Classroom Managements unternommen. Eine so allgemeine Feststellung, dass diese Gruppe von Heranwachsenden von allen Sparten an Fachkräften als »herausfordernd wahrgenommen« wird, liegt ja in der Natur der Sache und ist zum anderen gar nicht Thema des Artikels von Korpershoek et al., auf den sich Hövel et al. aber beziehen. Korpershoek et al. verfolgen in ihrem Text in erster Linie das Anliegen, die Effekte von Strategien des Classroom Managements metaanalytisch zu vergleichen. Warum verweisen Hövel et al. dann aber auf diese Publikation? Lässt sich so der Eindruck von Wissenschaftlichkeit erzeugen?

Der zweite Satz soll nun vermutlich eine Überleitung schaffen, aber von was wird dabei ausgegangen und zu was soll hingeführt werden? »Auch hier liefert der »Erlkönig« durchaus brauchbare Metaphern«, schreiben Hövel et al. Was steckt in dem »hier«? Bezieht sich das *hier* auf die »Kernklientel des Förderschwerpunkts Emotionale und soziale Entwicklung« oder auf die »Wahrnehmung« der »schulischen und außerschulischen Fachkräfte« der »Kernklientel« als »besonders herausfordernd«? Es geht also jetzt um Charakterisierungen der »Kernklientel«, denn Hövel et al. sagen nun, dass »Mitglieder dieser Gruppe« »häufig rational scheinbar nicht erklärbare oder angstdominierte Verhaltensweisen« zeigen und setzen in Klammern dahinter »birgst so bang dein Gesicht«, ein Element aus dem Erlkönig also, quasi zur Illustration ihrer recht allgemeinen und hypothetischen Aussage, die sie zuvor in den Raum gestellt haben. Vereinfacht gesagt ließe sich das vielleicht so ausdrücken: Jugendliches Verhalten ist häufig rational nicht erklärbar und durch Ängste gekennzeichnet und diese Passage aus dem Erlkönig bringt das zum Ausdruck. Aber kann diese Ballade das überhaupt widerspiegeln? Hatte Goethe, der Erlkönig wurde 1782 veröffentlicht, so etwas im Sinn? Nun verfügen wir über eine Vielzahl von Interpretationen zum Erlkönig. Es scheint jedoch am ehesten in die Richtung zu gehen, dass sich in der Ballade naturmagische, gefühlshafte, teils verführerische, teils bedrohliche, Daseinselemente in ihrem Ringen mit einer mehr aufklärerisch-rationalen Haltung manifestieren. Was Goethe in lyrische Bilder kleidete, bildet also geistige, emotionale Prozesse im Bewusstsein ein- und derselben Person ab. Können wir Goethes Ballade also einfach so simplifizierend heranziehen, um bestimmte Phänomene, die uns in der heutigen pädagogi-

schen Wirklichkeit begegnen oder begegnen könnten, zu illustrieren? Ist das einem Kulturgut wie dem Erbkönig angemessen? Hövel et al. fahren fort: »Mitglieder dieser Gruppe ... wirken dissoziativ«. Doch was ist hier genau mit *dissoziativ* gemeint? Nur ein Teil der Leser_innen dürfte unmittelbar eine inhaltliche Vorstellung davon haben, was Hövel et al. mit diesem Begriff tatsächlich meinen könnten. Ist damit das Auseinanderfallen, eigentlich zusammenhängender, psychischer Funktionen gemeint? Und wieso steht jetzt dahinter in Klammern die Passage aus dem Erbkönig »Mein Vater, und hörst du nicht?« Verweist das dann, in dem von Hövel et al. angedachten pädagogischen Transfer, auf mögliche Halluzinationen des Kindes? Oder soll dieser Satz aus dem Erbkönig auf eine bestimmte Beziehungsthematik zwischen Vater und Kind hindeuten? Das bleibt aber unbeantwortet. Goethes literarisches Anliegen, selbst wenn Hövel et al. nun solche Dinge in den Erbkönig hineininterpretieren, kann das aber kaum gewesen sein. Es geht folgendermaßen weiter: »Mitglieder dieser Gruppe ... agieren nicht selten übergriffig«. Hier haben Hövel et al. offenbar kein passendes, zur Illustration taugendes, Versatzstück im Erbkönig gefunden. Diese Behauptung muss also ohne assoziative Verknüpfung mit einer spannungserzeugenden Erbkönig-Passage auskommen. Als Leser_innen stehen wir daher ratlos da, so oder so. Auch erscheint »Kernklientel« nicht gerade als ein sehr wertschätzendes Wort für die Kinder und Jugendlichen, mit denen wir pädagogisch arbeiten. Diese Bezeichnung drückt eher eine kühle Distanz zu den jungen Menschen aus. Was heißt dann auch »Kernklientel«? Stecken da Kategorisierungen drin? Geht es um Häufigkeiten von bestimmten Phänomenen, die uns in den pädagogischen Feldern begegnen können? Wir erfahren das nicht. Der Sprachgebrauch von Hövel et al. wirkt an der Stelle sehr ungenau.

Doch zurück zur Analyse des Textabschnitts. Die also zu dieser »Kernklientel« gehörenden Heranwachsenden agieren nun »übergriffig«. Wie häufig? »Nicht selten.« Ich versuche einmal zu übersetzen: Also das kommt vor, zwar nicht oft, aber immer mal wieder. Das sind erneut sehr vage Angaben, die hier von Hövel et al. in den Raum gestellt werden. Aber vor allem: Was heißt »übergriffig« denn? Was meinen die Autor_innen damit? Gibt es dazu eine Theorie, wo dieses Wort vorkommt? Ich kenne selbst keine solche Theorie, auch kein Modell, oder ist das pädagogisch-populistische Alltagssprache? Ist das wissenschaftlicher Populismus? Ist das Wort *übergriffig* hier vielleicht sogar ironisch gemeint? Aber dann hätten Hövel et al. es doch sicher kursiv oder in Anführungsstriche gesetzt. Das Wort *übergriffig* steht hier aber einfach so. Geht es da um körperliche Streitereien oder gar Attacken? Nehmen die betreffenden Heranwachsenden anderen etwas weg? Geht es vielleicht sogar um sexuell inakzeptables, grenzüberschreitendes Verhalten? Wir können lange darüber rätseln, was Hövel et al. hier wirklich meinen. Im Folgenden geht es nun um die Lehrkräfte: »Lehrkräfte reagieren häufig mit abrupt wechselnden Formen der Zuwendung.« Dieser Satz stellt eine Behauptung dar, die weder von Hövel et al. belegt wird, noch wird sie sich überhaupt anhand dessen, was wir an Forschungsliteratur zur Verfügung haben, belegen lassen. Ich war ja nun selbst 18 Jahre in Schulen tätig und habe auch, in den Jahren danach, noch etliche Schulen beratend begleitet. Solche »abrupten Wechsel« in der pädagogischen Beziehungsgestaltung, wenn ich »Zuwendung« einmal so übersetze, mag es in Einzelfällen geben, aber häufig ist das sicherlich nicht. Ließe sich diese Aussage bezüglich der »abrupten Wechsel« also anhand von Forschungsergebnissen belegen? Lehrkräfte, die professionell und selbstreflektiert arbeiten, praktizieren, in der Regel, eher eine durchgängige, verlässliche, für die Schüler_innen berechenbare, Haltung im

Rahmen ihrer pädagogischen Beziehungsgestaltung. Zur Illustration des gerade Behaupteten packen Hövel et al. die folgende Erbkönig-Passage in Klammern dahinter: »gar schöne Spiele spiel ich mit dir«. Das dürfte aber nun den Anschein erwecken, dass hier ziemliche Willkür seitens vieler Lehrkräfte herrscht. Sie »spielen gar schöne Spiele« mit den Heranwachsenden. Die Text-Montage von Hövel et al. legt nahe, dass die Kinder und Jugendlichen der Herrschaft der Lehrkräfte nun völlig ausgeliefert sind. Manchmal können die Lehrer_innen sehr freundlich und zugewandt sein, manchmal ist das exakte Gegenteil davon der Fall. Durch das aus dem Zusammenhang der Ballade gerissene Erbkönig-Element steht plötzlich die Vorstellung im Raum, dass hier Menschen ihre Macht, die sie durch ihr Amt verliehen bekommen haben, ausnutzen könnten, um andere, Abhängige und Untergebene nicht näher definierten »Spielen« zu unterziehen. Ein Horrorszenario klingt tief unten in mir, als Leser und ehemaliger Schüler, an. Es werden Assoziationen in Richtung körperlicher Gewalt geweckt, an sadistische Spiele, die gar auch sexuelle Komponenten enthalten könnten. Natürlich steht das nicht explizit da, aber solche Assoziationen können durchaus entstehen, wenn die Sätze und Bilder so, aus dem eigentlichen Zusammenhang des Erbkönigs herausgerissen, mit Versatzstücken einer pädagogischen Theorie zusammengefügt werden, wie Hövel, Zimmermann et al. es tun.

Es bleibt weiter rätselhaft, wenn Hövel et al. schreiben: »...von Angeboten ›Goldener Fantasien‹ (Cohen, 2004, S. 51–65) im Sinne des dyadischen Beziehungsangebots (›willst feiner Knabe du mit mir gehen?‹).« Schon grammatikalisch liegt dieser Satz von Hövel et al. jenseits dessen, was wir eine durchgetaktete Grammatik nennen. Ich habe den Satz einmal auf seine Grundstruktur reduziert, um etwas klarer zu sehen: »Lehrkräfte reagieren häufig mit abrupt wechselnden Formen der Zuwendung ..., von Angeboten ›Goldener Fantasien‹ ... im Sinne des dyadischen Beziehungsangebots ... und den damit unhintergebar verbundenen Formen der Entwertung und des Ausschlusses.« Grammatik ist, nach den allermeisten Definitionen, die Lehre vom inneren Aufbau einer Sprache. In diesem Detail aus dem Aufsatz von Hövel, Zimmermann, Meyer und Gengelmaier zeigt sich aber der ganze Mangel an Durcharbeiten, an Durchdenken, an Debattieren, der Mangel an Ringen um die letztendliche Formulierung, zugleich auch der Mangel an klarer Argumentation und Gedankenentwicklung, mit dem wir hier zu tun haben. »Goldene Fantasien« werden also von Lehrer_innen »angeboten«? Was aber sind diese »goldene Fantasien«? Wir werden auf eine Publikation von Cohen verwiesen. Schauen wir auf der Literaturliste nach, ob wir dort Aufschluss über dieses, uns aufgegebene, Rätsel finden können. Cohen hat 2004 ein Buch herausgegeben mit dem Titel »Das mißhandelte Kind«. Der Untertitel lautet »Ein psychoanalytisches Konzept zur integrierten Behandlung von Kindern und Jugendlichen«. Diese »goldenen Fantasien« müssen also etwas mit Misshandlungen zu tun haben. Verwenden erwachsene Menschen, die Kinder misshandeln, also »goldene Fantasien«? Dienen diese womöglich der Verführung und Überrumpelung von Kindern? Nun wird da noch das theoretische Versatzstück »im Sinne des dyadischen Beziehungsangebots« drangehängt, wohl ein Baustein aus der psychoanalytischen Pädagogik. Kann denn das Spiel mit den »goldenen Fantasien« tatsächlich ein »dyadisches Beziehungsangebot« sein? Eher ist es doch eine Verzerrung und Verkehrung desselben, wenn wir ja zugleich den Hinweis bekommen, dass die »goldenen Fantasien« mit Kindesmisshandlung in Verbindung stehen. Das hinter das »dyadische Beziehungsangebot« gesetzte Erbkönig-Element »willst feiner Knabe du mit mir gehen?« weckt, ähnlich wie schon das »gar schöne Spiele spiel

ich mit dir«, hier auf den pädagogischen Kontext übertragen, Assoziationen, die ins Dunkle, Irrationale, Unterschwellige gehen und die sich auch um Verführung, alle nur denkbaren Formen der Misshandlung, vielleicht auch sexuelle Perversionen und was noch alles, drehen könnten. Hövel et al. gehen dem aber nicht weiter nach, überlassen die Leser_innenschaft ihren eigenen Assoziationen und klären das auch nicht auf.

Der Textabschnitt endet so rätselhaft, wie er begonnen hat: »Lehrkräfte reagieren häufig mit ... und den damit unhintergebar verbundenen Formen der Entwertung und des Ausschlusses«. Was bedeutet »unhintergebar«? Soll mit diesem Wort philosophische Tiefe suggeriert werden? Aber wird dadurch nicht eher ein Nebel der Unklarheit erzeugt? Und wer oder was wird »entwertet«? Das Kind oder der Jugendliche als Person? Das Lernanliegen, die Lebenssituation, die Autonomie, der Selbstwert der jungen Menschen? Und wer wird »ausgeschlossen«? Geht es jetzt schon um das Trainingsraumprogramm (TRP), wo Schüler_innen ja vorübergehend hingeschickt werden, um über ihr Verhalten nachzudenken und Besserung zu geloben? Geht es also um den »Ausschluss« der Kinder und Jugendlichen aus dem Klassenunterricht? Direkt dahinter wurde erneut das, schon im Titel des Aufsatzes zu lesende, Erklönig-Element gesetzt: »und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt«. Doch durch diese drohende Zeile werden viele Leser_innen erneut an den Prügelstock, Lederriemen usw. denken. Das ist aber nicht Teilbestandteil des TRP. Im Gegenteil, Balke bzw. Bründel und Simon, die ja nun so massiv für das TRP geworben haben, wollten ja gerade weg von den cholerischen Wutausbrüchen von überforderten Lehrer_innen, die auch mal eine Ohrfeige gaben oder mit dem Schlüsselbund nach einem Schüler warfen. Sie wollten eben *versachlichen*. Trotz allem könnten wir die Hypothese aufstellen, dass das TRP mit seinen rigiden Frageritualen, die den Schüler_innen keine Chance auf Eigensinn lassen, Anteile von psychischer Gewalt enthält. Hövel et al. differenzieren hier aber nicht. Körperliche und psychische Gewalt werden in ihrem Artikel nicht unterschieden. Auch fehlen die dazu notwendigen theoretischen Bezüge. Am Ende dieses Abschnitts, mit dem ich mich jetzt so detailliert beschäftigt habe, kommt noch ein Literaturhinweis: »(Überblick bei Stein & Müller, 2015, S. 37–40)«. Bezieht sich der Hinweis auf den ganzen Abschnitt oder nur auf den letzten Satzteil? Und welche Art von Überblick erhalten wir dort, in der genannten Bezugsquelle? »Verhaltensstörungen und emotionale-soziale Entwicklung: zum Gegenstand«, lautet der Titel des betreffenden Kapitels, das Roland Stein und Thomas Müller für ein Buch verfasst haben, das sie selbst herausgegeben haben. Bekommen wir dort einen Überblick zu den »Formen der Entwertung und des Ausschlusses« oder zu sämtlichen in diesem Abschnitt abgehandelten Themen? Der letzte Teil des betreffenden Absatzes ging doch über die Lehrkräfte. Das zitierte Buch befasst sich aber nicht mit der Einstellung oder dem Handeln von Lehrkräften, sondern es gibt einen Überblick zu »Verhaltensstörungen«, wohl von Heranwachsenden. Dient dieser Literaturverweis also nur zur vagen Einrahmung des Ganzen, ohne dass es dabei auf konkrete Fragestellungen oder inhaltliche Bezüge ankommt? Auch handelt es sich ja um ein Buch mit dem Titel »Inklusion im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung«, das Stein und Müller herausgegeben haben. Die Leser_innen sollen eventuell noch einmal daran erinnert werden, dass wir uns nicht im Feld der Literaturwissenschaft, sondern in der Inklusionspädagogik befinden? Wird so auch Wissenschaftlichkeit bloß demonstriert? Werden nach solchen Mustern wissenschaftliche Texte zusammenmontiert? Oder ging es mehr darum, an irgendeiner, halbwegs passend

erscheinenden, Stelle des Textes, die Namen Roland Stein und Thomas Müller fallen zu lassen? Könnte der dem zugrundeliegende Subtext dann lauten: *Seht, das ist unser wissenschaftliches Netzwerk!*? Angenommen das träfe zu: Was würde das über den Zustand der Wissenschaftscommunity in diesem pädagogischen Gebiet aussagen? Was sagt das über die Formierung von wissenschaftlichen Netzwerken und die Art, wie sie dann arbeiten? Geht es am Ende also mehr um Netzwerkpolitik als um den eigentlichen Inhalt von solchen Studien? Geht es mehr um ein strategisches Name Dropping, wer hier also wen zitiert und wen man, aus mikropolitischen Gründen, weglässt und verschweigt?

Nun leiten Hövel et al. (S. 292) zum Thema der Inklusion über: »Wie lässt sich diese hoch und – aus literaturwissenschaftlicher Sicht – unprofessionelle Interpretation einer epochenverbindenden Ballade nunmehr mit aktuellen Fragen der schulischen und außerschulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit erheblichen psychosozialen Beeinträchtigungen verbinden?« Das ist in der Tat eine wichtige Frage. Es folgt jetzt seitens Hövel et al. eine eher allgemeine Einführung zu den Problematiken der Inklusion und zu der Herausforderung, die diese für Lehrkräfte darstellt. Es handelt sich um eine Art von Textbaustein, der auch in zahllosen anderen Texten zu, im weitesten Sinne, inklusionspädagogischen Themen, zu finden sein könnte. Gegen Ende dieses ersten Teils kommen Hövel et al. (S. 293) nun noch einmal auf den Erbkönig zurück: »Eine heftige emotionale Verwicklung aller Beteiligten, so wie in der Ballade ›Erbkönig‹ beschrieben, zeigt sich nahezu regelhaft als Ergebnis dieses komplexen Bedingungsfelds (Zimmermann, 2019).« Können wir denn wirklich das tiefgründige Geschehen in Goethes Erbkönig in der Weise heranziehen, dass wir darin eine Beschreibung der »emotionalen Verwicklung« von Menschen, das heißt Lehrkräften und Schüler_innen, im Kontext Schule und Unterricht, wiedererkennen wollen? Und hilft uns da der selbstzitierende Verweis auf eine Publikation von Zimmermann zum Thema »Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen« wirklich weiter? Ist dadurch, dass Zimmermann an der Stelle seine eigene Publikation ins Feld führt, eine Art Legitimierung geschaffen, dass der Erbkönig so verwertet werden darf?

Ganz zum Schluss dieses Textteils kommt auch, endlich, die Rede auf das TRP. »Um dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule gerecht zu werden, suchen Lehrkräfte jedoch nach einfach handhabbaren und effektiven Konzepten, um mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten umzugehen, wobei sich die Methode des Trainingsraums seit einigen Jahren zunehmender Beliebtheit erfreut (Wollenweber, 2013)«, so zu lesen bei Hövel et al. (S. 293). Dieser Satz ist in mehrfacher Hinsicht aufschlussreich. »Seit einigen Jahren« ist allerdings nicht ganz zutreffend. Es war genau genommen das Jahr 2003, als das TRP Einzug in viele deutsche Schulen hielt, also 17 Jahre vor dem Erscheinen der hier diskutierten Studie. Stefan Balke unterhielt damals eine Internetseite, auf der sich immer neue Schulen selbstbewusst präsentierten und öffentlich bekannten, dass sie jetzt auch das TRP verwendeten. Warum Hövel et al. sich hier allerdings auf Wollenweber beziehen, erschließt sich nicht, denn dieser unternimmt eine Vergleichsstudie und interessiert sich für die Wirksamkeit des TRP, nicht aber für die bildungshistorische Einordnung und Herleitung des TRP. Solche Literatur, die aber genau darauf abzielt, hier einleitend heranzuziehen, hätte dem Artikel von Hövel et al. sicher überaus gut getan, also die Publikationen von Göppel, Jörnitz, Bröcher oder Pongratz und noch weiteren Autor_innen, die dazu

geschrieben haben. Mit *heranziehen* meine ich allerdings nicht, solche Texte kurz einmal oberflächlich zu erwähnen, wie es Hövel et al. ja einige Male tun, quasi als eine Art Pflichterfüllung am Rande, sondern diese Texte tatsächlich in der Tiefe zu lesen, auszuwerten, zu analysieren, diese auf vielleicht neue Art zu kategorisieren, zu systematisieren, mit aktuellen Entwicklungen zu verknüpfen, diese Texte gerne auch zu kritisieren und das Ganze zur Basis neuer, weitergehender, zukunftsweisender, realitätsbezogener Forschungen zu machen. Interessanterweise hatte Wollenweber (2013, S. 1) selbst in seiner Dissertation geschrieben: »Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, dass Schulleitungen und Lehrkräfte nach einfach handhabbaren und effektiven Konzepten suchen, um in ihren Schulen während des Unterrichts ein positives Lernklima zu ermöglichen (Bröcher, 2005 b).« Wollenweber verwendet also einen Text von mir als einen, eher allgemein die Situation in Zusammenhang mit dem TRP beschreibenden, Literaturbezug, der daher auch ein wenig vage erscheint. Es handelt sich offenbar nicht um ein wörtliches Zitat, sondern Wollenweber fasst zusammen, was er bei mir insgesamt gelesen und gefunden hat. Das ist ja auch legitim. Hövel et al. dagegen verwenden nun denselben Gedanken wie Wollenweber, nur verweisen sie jetzt nicht mehr auf mich, sondern auf Wollenweber. Das heißt sie transportieren ein Gedankengut von 2013 nach 2020 weiter, das Wollenweber, zumindest teilweise, zunächst aus meinem Text von 2005 (b) geschöpft hat. Wollenweber hat dieses Gedankengut also von 2005 ins Jahr 2013 mitgenommen, aber nun, beim durch Hövel et al. vorgenommenen *Update* auf das Jahr 2020, gehen quasi Bezugsquellen verloren, denn mein Name wird in der Vergangenheit zurückgelassen. Bei Hövel et al. (2020, S. 293) klingt das dann so: »Um dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule gerecht zu werden, suchen Lehrkräfte jedoch nach einfach handhabbaren und effektiven Konzepten, um mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten umzugehen ... (Wollenweber, 2013).« Das Satzelement »nach einfach handhabbaren und effektiven Konzepten« wurde von Hövel, Zimmermann et al. also offensichtlich direkt von Wollenweber übernommen, allerdings ohne dieses in Anführungszeichen zu setzen. Die *Lehrkräfte*, die danach *suchen*, werden von Wollenweber vor und hinter dieses Satzelement gesetzt, von Hövel et al. nun aber komplett davor.

Im zweiten Teil des Artikels stellen Hövel, Zimmermann et al. nun über zwei ganze Heftseiten hinweg das TRP noch einmal inhaltlich detailliert dar. Das wäre aber, da wir ja die Publikationen von Balke sowie Bründel und Simon vorliegen haben, nicht erforderlich gewesen. Insbesondere Bründel und Simon (2013) arbeiten in ihrem, mehrfach aktualisierten, Buch viel mit anschaulichen Graphiken. Gleich im ersten Satz unterläuft Hövel et al. auch eine Ungenauigkeit, denn wir müssen ja nun mal voraussetzen, dass sich die vier Autor_innen gründlich in die Materie eingearbeitet haben. Das TRP wurde von Balke (2003) und Bründel und Simon (2003) fast zeitgleich, selbst wenn Balke etwas schneller gewesen ist, für den deutschen Sprachraum adaptiert, also nicht allein von Balke, wie Hövel et al. schreiben. Die beiden Parteien konkurrierten in den nachfolgenden Jahren sehr stark miteinander. Vor allem Bründel war es, die in unermüdlichem Eifer durch die deutschen Schulen reiste, aber auch Balke pflegte seine Website und listete eine Schule nach der anderen, die er wieder einmal vom TRP überzeugt hatte. Warum Hövel et al., bezüglich der Frage der deutschen Adaptierung, Wollenweber überhaupt als Quelle angeben, erscheint nicht nachvollziehbar. Wollenweber liefert, wie bereits erwähnt, mit seiner empirischen Vergleichsuntersuchung zum TRP, keine verlässliche Quelle für den historischen Vorlauf, den das TRP genom-

men hat. Auf Quellen in einer solch ungefähren und unpräzisen Art und Weise zu verweisen, könnte mit einer wenig gründlichen Recherche in Zusammenhang stehen. Den dann in ihrem Artikel für die detaillierte Erläuterung des TRP verwendeten Raum hätten Hövel et al. für die Diskussion all dessen nutzen können, was Göppel, Jorntitz, Bröcher, Pongratz und andere bereits über die Problematik des TRP an theoretischen Analysen zusammengetragen haben, denn wie das TRP geht, können wir, wie bereits erwähnt, ja gut bei Balke bzw. Bründel und Simon nachvollziehen. Was allerdings erstaunlich ist, dass ich nun, da ich erstmalig als Autor von Hövel et al. (S. 293) erwähnt werde, der etwas zum TRP gesagt hat, in einer Weise zitiert werde, die den Eindruck erweckt, als ließe sich anhand meines Textes erfahren, was das TRP überhaupt will. »Übergeordnete Ziele dieser Maßnahme sind die Entlastung der Lehrkräfte von Streit- und Konfliktgesprächen im Unterricht sowie die Gewährung eines störungsfreien Unterrichts für die lernwilligen Kinder (Bröcher, 2010).« Mein Text ist aber eine kritische Auseinandersetzung mit dem TRP und keine Einführung in das TRP. Mein eigentliches Anliegen kommt hier im Text von Hövel et al. zunächst somit nicht zur Sprache. Um das, was Hövel et al. hier sagen wollten, mit fundierten Quellen zu unterlegen, hätten sie besser Bründel und Simon zitiert, aber nicht mich, denn ich habe hier nur kurz zusammengefasst, was Bründel und Simon oder Balke mit dem TRP im Sinn haben. Meine Texte hätten sicher viel anderes, für eine detaillierte Analyse des TRP auch sehr viel Relevantes, beinhaltet, was aber von Hövel et al. unbeachtet bleibt.

Im dritten Teil geben Hövel et al. (S. 295–300) nun einen Überblick über den Forschungsstand zum TRP. Dabei fällt auf, dass sie einem sehr stark verkürzten Forschungsverständnis folgen. Sie interessieren sich lediglich für das »Konstrukt der Evidenz« und halten sich über Gebühr mit den Evidenzstufen auf, wie sie vom »Oxford Centre for Evidence-Based Medicine« definiert worden sind. Es stellt sich auch die Frage, ob ein solches, für die Medizin entwickeltes, Modell, überhaupt auf das Feld der Pädagogik übertragen werden kann. Die in aller Ausführlichkeit von Hövel et al. dargelegten und dann verwendeten Auswahlkriterien reduzierten die, ursprünglich 469 zum Thema des TRP angezeigten, Publikationen auf bloße fünf. Teils handelt es sich dabei um qualitative, teils um quantitative Studien, von Bründel und Simon, Balz, Spohn, Rynberg und Wollenweber. Es war zu erwarten, dass sich keine überzeugenden Hinweise für die Wirksamkeit des TRP in diesen, teils auch sehr fragwürdigen, Studien finden würden. Trotz allem werden sie, in aller Ausführlichkeit, aufgeführt und quasi zum empirischen Herzstück des Artikels gemacht. Dies erscheint umso unverständlicher, als ja von vorneherein klar ist, dass nichts dabei herauskommen wird, was die Wirksamkeit des TRP belegen könnte. Bezogen auf die Studien von Bründel und Simon, Balz und Wollenweber habe ich diese negativen Ergebnisse bezüglich der Wirksamkeit des TRP ja auch schon mehrfach in meinen Publikationen diskutiert, schon vor etlichen Jahren. Warum sollten die Leser_innen all diese Details denn nun trotzdem noch oder wieder lesen?

Zu einer umfassenderen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung, wenn wir einmal auf die Arbeiten von Wolfgang Klafki zurückgreifen, gehören ja auch historisch-hermeneutische sowie gesellschafts- und ideologiekritische Perspektiven. Bezogen auf das TRP ließen sich etwa Bezüge zu den philosophischen Texten von Adorno, Arendt, Fromm oder Foucault herstellen, auch zur aktuell veröffentlichten Kritik an den Funktionalisierungstendenzen in unseren Bildungssystemen, an der zunehmenden Dominanz von kompetenzorientierten, standardisierten Bildungs-

programmen, in Zusammenhang mit Neuer Steuerung und Educational Governance. Zusätzlich sollten wir immer auch diskursanalytisch, das heißt auch sprachkritisch, arbeiten, etwa unter Rückgriff auf die Arbeiten von Fairclough oder anderen. Weil Hövel et al. diese Perspektiven aber nicht, zusätzlich zur empirischen Perspektive, einnehmen, selbst wenn diese letztere Perspektive ja immerhin schon einmal in quantitativ *und* qualitativ ausdifferenziert wurde, kommen die Autor_innen nicht auf den Gedanken, dass es bei solchen Programmen, wie dem TRP, gar nicht allein um ihre *Wirksamkeit* gehen kann. Selbst wenn ein Programm, wie das TRP, als wirksam befunden würde, müssten wir es ja dennoch ablehnen, aus Gründen des Menschenbildes, des Gesellschaftsbildes und des mit beidem verbundenen Bildungsideals. Auch die Konzentrationslager im Dritten Reich waren effektiv. Effektivität allein ist also ein irreführendes Kriterium in Zusammenhang mit pädagogischen und sozialen Programmen. Um aber eine solche kritische Denkhaltung einnehmen zu können, muss ich eben nicht nur empirisch, sondern auch historisch-hermeneutisch, gesellschaftskritisch und ideologiekritisch bzw. diskursanalytisch denken und arbeiten. Das alles hätte aber nun in die Zusammenfassung des Forschungsstandes, in die Darlegung des State of the Art, hineingehört. In dieser Hinsicht haben Göppel, Jornitz, Pongratz und ich, und noch andere, bereits sehr viel zusammengetragen. Meine sämtlichen Texte zum TRP (Bröcher 2005 a, b; 2007 b; 2010; 2011 a, b; 2014 a, b; 2019 c) sind ja fast alle zum freien Download auf ResearchGate verfügbar, einige wenige zumindest aber in Bibliotheken. Vor allem lautet der Untertitel des Artikels von Hövel et al. ja auch: »Der Trainingsraum: Empirische Befunde, theoretische Perspektiven, pädagogische Alternativen«. Doch die theoretischen Perspektiven hätten hier dann auch einmal detailliert aufgefächert werden müssen.

Was dann im vierten Teil unter dem Titel »pädagogische Kritik« folgt, liefert immerhin, teils noch nachträglich, einige Aspekte davon: »Kritische Stimmen beziehen sich auf die vage theoretische Basis, die nötigen Ressourcen, die gegen die Inklusion stehende Praxis des Ausschlusses, die Reduktion vielschichtiger unterrichtlicher Realitäten auf ein Disziplinproblem und die defizitäre Sichtweise auf die Schülerinnen und Schüler (Bröcher, 2010; Dettmar, 2010; Pongratz, 2010)«, schreiben Hövel et al. (S. 300). Und weiter zitieren sie (ebd.) das Folgende: »Aus einer pädagogischen Warte ist eine strukturelle Herrschaftspraxis (Pongratz, 2010) ein wesentlicher Kritikpunkt am Trainingsraum« (ebd.) sowie »Kritisiert wird ebenfalls, dass Lehrkräfte nicht reflektieren, ob das Störverhalten eines Kindes in einer mangelnden Vorbereitung, Differenzierung oder ganz grundlegend in einer schlechten Klassenführung begründet liegt (Bröcher, 2010)« (Hövel et al., S. 301). Immerhin haben es diese Argumentationen geschafft, in den Text von Hövel et al. aufgenommen zu werden. Eine systematische Verknüpfung der zitierten Argumentationen mit dem Forschungsstand findet aber nicht statt. Das zuletzt genannte Thema des Unterrichts ist nun auch ein ganz wesentlicher Punkt, dem Hövel et al. aber nicht weiter nachgehen. Wir reden ja hier in der Tat über Schulunterricht, den es in erster Linie weiterzuentwickeln und zu verbessern gilt. Immerhin ist es doch abenteuerlich, wie Balke (2003) das Thema des »Flows« in der Klasse sieht. Da ist also ein Flow, der die Mehrheit der Klasse begeistert lernen lässt. Einer stört nun den Flow der Mehrheit, im Diskurs von Balke, und der geht, nach den Regeln des TRP, dann eben raus. Der wird nun draußen kognitiv diszipliniert und zur Selbstanpassung gedrängt und darf erst dann wieder rein, wenn er Besserung gelobt hat. Dieser Jugendliche, es sind ja zumeist Jungen, hat dann schon viel vom

Lernprozess der anderen, die ja alle im Flow zu sein scheinen, verpasst und findet nun schwer erneuten Anschluss an den Inhalt, der gerade im Unterricht verhandelt wird. Dadurch wird es noch schwieriger für ihn, in einen solchen Lern-Flow zu gelangen. Es dürfte für einen aus der Klasse verwiesenen und dann zurückkehrenden Jugendlichen auch fast unmöglich sein, da schnell wieder hineinzufinden. Noch weiter nach unten kann die Schulpädagogik auch nicht sinken. Aber zugleich stehen die Lehrkräfte immer mehr unter Druck, durch standardisierte Lerncurricula und kompetenzorientierte Standards, die mit Macht seitens der Ministerien und Landesregierungen in die Schulen hineingedrückt werden. Neben der fehlenden geistigen, pädagogischen Flexibilität von Lehrkräften und den unzureichend entwickelten Schulkulturen, sind diese politisch forcierten Standards ein wesentlicher Treiber dafür, dass auch in der Gegenwart immer noch, und immer wieder neu, auf das TRP, in all seinen Varianten, zurückgegriffen wird.

Wir müssen daher unsere Kritik an die Bildungspolitik auf der Ebene der Landesregierungen adressieren. Die Schulen haben oftmals kaum Spielräume, eigene Wege zu gehen, wenngleich sie trotz allem gewisse Spielräume haben. Diese Ebene haben Hövel et al. aber nicht im Blick. Lieber verheddern sie sich in dieser Jonglage mit Missbrauchs- und Gewaltbildern, die sie sich aus dem Erbkönig herausgreifen. Sie können doch nicht ernsthaft den, unter immer höherem Druck stehenden, Lehrkräften so etwas zuschreiben? Ich hatte in meinem Text von 2011 (S. 86) das Folgende dazu geschrieben: »Die alten überholten Unterrichtskonzepte, deren Erfolg sich allein am Durchnehmen von Stoff bemisst, treten wiederum deutlich in Erscheinung, völlig gleichgültig, ob dieser Stoff intern auch beim Lernenden angekommen, verankert und mit eigenen subjektiven Motivationen, Gedanken, Interessen verknüpft worden ist«. Und die ganze Misere wird noch nicht wirklich nachhaltig besser, wenn dort draußen, weit weg von den Klassenzimmern, freiere, subjektzentrierte Reflexionen stattfinden, wie es Hövel, Zimmermann et al. am Ende ihrer Studie vorschlugen. Wichtiger ist doch der Lern-Flow in der Klasse, auch für den vermeintlichen *Störenfried*. Ich kann aus meiner Erfahrung an Schulen sagen: Das geht auch. Hier muss angesetzt werden. In meinen Büchern *Lebenswelt und Didaktik* oder *Anders unterrichten, anders Schule machen* habe ich einiges zu der Frage niedergeschrieben, wie das praktisch gelingen kann. Es folgen seitens Hövel et al. (S. 301–302) noch eine Reihe weiterer Überlegungen bis zum Ende dieses vierten Teils, die sich durchaus mit dem decken, was Göppel, Jorntz, Pongratz und ich bereits früher veröffentlicht haben, ohne dass dies im Text von Hövel et al. jedoch weiter erwähnt oder im Detail auf all diese publizierten Analysen und Argumentationen verwiesen oder Bezug genommen würde. Sie präsentieren ihre Gegenargumente, bezogen auf das TRP, die nach dem gerade genannten Zitat auf ca. einer Heftseite folgen, anscheinend als neu, so als hätte noch keiner vor ihnen all diese, bereits bekannten, kritischen Einwände aufgeführt. Interessanterweise wird nun selbst das rigide Frageritual, das beim TRP praktiziert wird, von Hövel et al. mit dem Erbkönig verknüpft. Hövel et al. (S. 302) zitieren hier exemplarisch einen Teil dieses Fragerituals nach Balke: »Bist du bereit, dich an die Klassenregeln zu halten? Wie willst du uns zeigen, dass du nicht mehr in den Trainingsraum geschickt werden willst?« Ich stimme Hövel et al. ja zu, wenn sie schreiben, dass es sich bei diesem Frageritual um eine »Entrechtung« der Schüler_innen und um eine »Auflösung des Rechts auf Bildung und Erziehung« handelt. Dasselbe habe ich ja bereits früher auch schon mehrfach geschrieben. Ich überschrieb Absatz 46 meiner 2011 (S. 82) veröffentlichten kritischen

Thesen zum TRP mit dem Titel »Das Recht auf Bildung verwirkt?« An einer anderen Stelle schrieb ich: »Ich kann ihnen (den Schüler_innen, Ergänzt. J. B.) dann (statt dieses problematische Frageritual des TRP zu verwenden, Ergänzt. J. B.) aufrichtig und wahrhaftig sagen, dass ich sie unter den gegebenen Bedingungen nicht mehr unterrichten kann und werde. Aber ihr Recht auf Unterricht haben sie deshalb keineswegs verwirkt« (Bröcher 2005 b, S. 177). Ein wenig später, aber immer noch sechs Jahre vor Hövel et al., schrieb ich: »Eine Schule, die so verfährt, missachtet das Menschenrecht auf Bildung« (Bröcher 2014 a, S. 29). Inhaltlich ist es dasselbe, was Hövel et al. jetzt hier 6, 9 bzw. 15 Jahre später schreiben. Trotz identischer Argumentation ist eine Bezugnahme auf meine Texte seitens Hövel et al. jedoch nicht gegeben.

Das einzige, was an den Ausführungen von Hövel et al. in diesem Textteil wirklich neu ist, ist die wiederholte, allerdings problematische Bezugnahme auf den Erbkönig. Dass dies, wenn Hövel et al., zum wiederholten Mal, das Satzelement »Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt« in ihren Text einstreuen, eine fragwürdige Verknüpfung darstellt, weil hierdurch Assoziationen an körperliche Gewalt und Misshandlung geweckt werden, was beim TRP aber keineswegs vorgesehen ist, habe ich ja bereits angemerkt. Was in diesem vierten Teil nun noch, wenn auch wissenschaftlich wenig überzeugend, was die Literaturrecherche und was das Zitieren von Quellen anbelangt, mit Blick auf die schon vorhandenen Texte, im konkreten Fall von Bröcher (2005 b, 2011), in loser Ordnung und ohne Systematik nachgereicht wird, hätte aber unbedingt in die Zusammenfassung des Forschungsstandes zum TRP gehört. Auch diese kritischen Analysen sind ja Teil der Forschung. Allerdings wäre es erforderlich gewesen, die schon vorhandene Literatur systematisch auszuwerten und dann die Autor_innen dieser früheren Texte auch präzise zu benennen, also die Quellen auch systematisch zu dokumentieren. Kommen wir nun zum fünften und letzten Teil des Artikels. Im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung einer Förderschule haben die Autor_innen mit den Pädagog_innen und Schüler_innen in der betreffenden Schule gemeinsam aus dem, anscheinend noch original nach Balke konzeptualisierten, Trainingsraum einen sog. »Freiraum« gemacht. Das wird den Leser_innen nun als krönender Abschluss des Ganzen präsentiert. Nicht aber Überlegungen wie der Unterricht in der Klasse umstrukturiert oder verändert werden könnte, damit nicht mehr so viele Schüler_innen überhaupt nach draußen geschickt werden (müssen) oder diesen freiwillig verlassen wollen. Das wäre doch auch einmal eine Gelegenheit gewesen, über die *Lebensweltorientierte Didaktik*, wie ich sie seit den 90er Jahren in einer ganzen Serie von Texten entwickelt und dargelegt habe (vgl. z. B. Bröcher, 1997) nachzudenken, weil diese ja die Lebensthemen der Kinder und Jugendlichen gezielt aufgreift und dann mit curricularem Lernen verschränkt, durchaus in einer partizipativen, projekt- und handlungsorientierten Art und Weise. Da dieses Modell allerdings nicht evidenzbasiert ist und *lediglich* auf qualitativ erhobenen Daten und Erfahrungen basiert, ist es vielleicht nicht jedermanns Sache. Immerhin ist das Modell, über viele Jahre hinweg, praxiserprobt, denn ich habe es unter den Bedingungen einer sehr herausfordernden schulischen Realität entwickelt.

Dem schulischen Rahmen und dem Rollenverständnis von Lehrkräften erscheint die Lebensweltorientierte Didaktik auch angemessener als die ansonsten von Zimmermann (2016) propagierte »Traumapädagogik«, da diese die Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Kompetenzen überfordert, nicht mit ihrer unterrichtsbezogenen Rolle vereinbar ist und sich auch nicht in den curricular geprägten Lernraum der Schule glaubhaft

einbetten lässt. Natürlich hätte an dieser Stelle, als Alternative zum TRP, unbedingt auch über *School-wide Positive Behavior Support*, kurz PBIS, diskutiert werden müssen. Selbst wenn es vieles an diesem evidenzbasierten Modell zu kritisieren gibt, so wäre es doch, im Vergleich zum TRP, ein enormer Fortschritt, denn hier wird ja gezielt etwas an der Verbesserung des Unterrichts getan und bis auf einige vorübergehende Maßnahmen, die auch einmal außerhalb des Klassenverbandes stattfinden können, bleibt der Fokus von PBIS aber doch im Wesentlichen auf dem Geschehen im Klassenzimmer. Beide Modelle bleiben aber in dem Text von Hövel, Zimmermann, Meyer und Gingelmaier außen vor. Es wird der Blick stattdessen auf den Raum im Draußen gerichtet, wo jetzt die entscheidenden Dinge laufen sollen. »So ergab sich die Idee eines freundlichen, aufnehmenden Raums, der im Konfliktfall bedingungslos, aber am besten freiwillig aufgesucht werden könnte. In diesem sollte es die Möglichkeit geben, die eigenen Bedürfnisse zu bemerken (z. B. Ruhe und Runterkommen mit Musik aus dem eigenen Handy, in Ruhe arbeiten, für die eigene Geschichte Gehör finden oder sich z. B. am Boxsack auspowern) und Zusammenhänge zwischen den Verhaltensweisen, den darunterliegenden mentalen Zuständen und ihrer Funktion interpretieren zu lernen. Der Trainingsraum wurde passend zu seiner neuen Ausrichtung umfirmiert in Freiraum. Dies sollte anzeigen, dass es sich jetzt um einen Raum zum Verstehen von inneren und äußeren Dynamiken handelt, also ein realer äußerer Raum, der den Rahmen für identitätsrelevante Austauschprozesse (Straus & Höfer, 1997) zwischen Innen und Außen anbietet. Je nach Anlass konnte der Raum nun aus unterschiedlichen Motiven aufgesucht werden. Durch verschiedenfarbige Karten symbolisiert, gab es für die Kinder die Möglichkeit, im Konfliktfall selbst dorthin zu gehen, dort ungestört an etwas zu arbeiten oder im »Notfalk von der Lehrperson dorthin geschickt zu werden. Eine klare Priorität lag aber darauf, dass die Schülerinnen und Schüler ein Gespür dafür entwickeln sollten, wann es für sie besser wäre aus einer Situation hinauszugehen. Darin sollten die Lehrkräfte die Lernenden unterstützen« (Hövel et al., S. 302).

Etwas durchaus Vergleichbares habe ich bereits 2005 (a) veröffentlicht. Allerdings nur für den Fall sollte es, nach meiner damaligen Auffassung, so ein Draußen geben, wenn zuvor wirklich alle erdenklichen Versuche, einen besseren, anderen, adäquateren Unterricht, der auch jeden einzelnen Schüler und jede Schülerin in den didaktischen Flow einschließt, inklusive der vermeintlichen *Störer_innen*, gescheitert waren. Ich schrieb 2005 (a, S. 145) in dem, in *Päd Forum: erziehen, unterrichten*, veröffentlichten Artikel das Folgende: »Doch versuchen wir abschließend eine mögliche Transformation der Trainingsraum-Idee ins Produktive ... Angenommen, die didaktischen Variationen ..., die vielleicht helfen könnten, in der Klasse mit unerwarteten Verhaltensweisen und besonderen Lernausgangslagen von Schülern klarzukommen, angenommen diese didaktischen Variationen könnten von bestimmten Lehrkräften oder auf Grund besonders stark verfestigter Schwierigkeiten bezüglich bestimmter Schüler nicht geleistet werden und es müsste wirklich daran gedacht werden, Kinder und Jugendliche vorübergehend aus der Klasse herauszunehmen, wäre nicht auch die Einrichtung einer sozialpädagogisch-therapeutischen Werkstatt oder Auffangstelle möglich ...?« Hövel et al. (S. 302) nennen das nun einen »freundlichen, aufnehmenden Raum« und konzeptualisieren diesen durchaus ähnlich, in vielen Punkten fast identisch, wie ich es 2005 (a) getan habe. Weiter schrieb ich: »...eine Werkstatt oder Auffangstelle ..., in der vielleicht die Schulsozialarbeiter präsent sind, in der auch eine Lehrkraft bereit steht, die sich mit Kommunikation, Entwicklung, individueller Potenzialförderung/

Coaching und Veränderung auskennt und in der subjektiv relevante Gespräche mit den Kindern und Jugendlichen geführt werden, die im Augenblick nicht im Unterricht zurechtkommen? Möglich wäre auch ein situatives gestaltungs-, spiel- oder beschäftigungstherapeutisches Angebot für die Kinder, eine Art Teestube mit Musik für die Jugendlichen. Es ginge dabei um eine Anlaufstelle, die parallel zum gesamten Schultvormittag geöffnet wäre, wie der Trainingraum auch, eine Anlaufstelle, in die Schülerinnen und Schüler in Krisen auch freiwillig kommen könnten und die sie, nach erfolgter Stabilisierung, wiederum verlassen könnten. Dies alles ginge vonstatten, ohne die vielen Formulare und Passierscheine auszufüllen und zu archivieren und ohne neue Spannungen in den Familien zu erzeugen« (Bröcher, ebd.).

Hövel et al. beschreiben diesen »Freiraum« so, dass er »im Konfliktfall bedingungslos, aber am besten freiwillig aufgesucht werden könnte.« Auch das hatte ich ja bereits 2005 (a) geschrieben: »...eine Anlaufstelle, in die Kinder und Jugendliche in Krisen auch freiwillig kommen könnten« (Bröcher, ebd.). Hövel et al. fahren fort: »... In diesem sollte es die Möglichkeit geben, die eigenen Bedürfnisse zu bemerken (z. B. Ruhe und Runterkommen mit Musik aus dem eigenen Handy, in Ruhe arbeiten, für die eigene Geschichte Gehör finden oder sich z. B. am Boxsack auspowern).« In meinem Text hatte ich ziemlich parallel geschrieben: »Eine Teestube mit Musik für die Jugendlichen« und ein »bewegungsorientiertes Angebot« (Bröcher, ebd.). In dem von Hövel et al. entworfenen »Freiraum« geht es ferner darum »Zusammenhänge zwischen den Verhaltensweisen, den darunter liegenden mentalen Zuständen und ihrer Funktion interpretieren (zu) lernen.« Im Vergleich zu meiner Skizze finden wir bei Hövel et al. also einige weitere theoretische, freilich schon recht anspruchsvolle, Spezifizierungen, die mit dem »Freiraum« verknüpft werden. Es stellt sich allerdings die Frage, ob die, tagtäglich dort arbeitenden und sich vermutlich abwechselnden, Lehrkräfte solche psychoanalytisch-pädagogischen Hintergründe und Konzeptualisierungen (z. B. Innen und Außen) tatsächlich alle zur Verfügung haben und da wirklich professionell mit arbeiten können? Von einem systematischen Training des Schulkollegiums in dieser Richtung war im Text jedenfalls nicht die Rede, so dass bei meiner eigenen Kenntnis dessen, was an Schulen in der Regel möglich ist, die Alltagsrealität in diesem »Freiraum« nicht ganz so anspruchsvoll und theoriegeleitet ablaufen dürfte, wie die Autor_innen hier nahelegen, es sei denn sie sorgen für systematische und nachhaltige schulinterne Weiterbildung. Auch müssten die theoretischen Bezüge, wenn denn schon so hohe Ansprüche mit den in diesem »Freiraum« zu unternehmenden Klärungsprozessen verbunden werden, genauer angegeben werden. Zwei Mal in dem Artikel ist die Rede von *Prozessen zwischen Innen und Außen*, aber theoriegeleitet zu arbeiten hieße ja, da genauere Angaben zu machen, wo diese Konzeptualisierungen herkommen, auf welchen Theorien sie beruhen und wie sie ganz konkret im schulischen Alltag umgesetzt werden sollen. Zwar liegt der Gedanke an eine Publikation von Ahrbeck et al. (2016) nahe, zum Thema »Innere und äußere Grenzen«, aber diese wird hier nicht genannt. Worauf jedoch verwiesen wird, ist eine Publikation von Straus und Höfer (1997), zum Thema »Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit«. Aus diesem Modell soll also vorläufig für die Arbeit im »Freiraum« geschöpft und mit den Heranwachsenden an ihrer »Identität« gearbeitet werden.

Es ist allerdings auch zu bedenken, dass es sich bei diesem »Freiraum« um einen offenen, ungeschützten Raum handelt, in dem jederzeit Schüler_innen, aus allen Richtungen des Schulgebäudes, aus wirklich allen Klassen der Schule, ankommen können.

Sollen jedoch ernsthaft »identitätsrelevante Austauschprozesse zwischen Innen und Außen« und ein »Verstehen von äußeren und inneren Dynamiken« ermöglicht werden, damit die Schüler_innen, die im Unterricht nicht zurechtgekommen sind, den »Zusammenhang zwischen den Verhaltensweisen, den darunter liegenden mentalen Zuständen und ihrer Funktion interpretieren lernen«, so konzeptualisieren ja Hövel, Zimmermann et al. diesen »Freiraum«, dann wird hierfür sicherlich ein geschützter Raum benötigt, um auch ins Persönliche gehende Einzelgespräche führen zu können. In einem solchen Taubenschlag, wo ein ständiges Kommen und Gehen herrscht, mit Musik, Boxsack, Tee und was noch allem, wird das aber kaum gehen. Es ist auch erfahrungsgemäß nicht so, dass sich alle, die dort eintreten, da dürfte wohl eine recht heterogene Gruppe an Kindern und Jugendlichen zusammenkommen, sich nun automatisch harmonisch, brav und empathisch in einen Stuhlkreis setzen werden. Wie die betreffende Schule damit dann tatsächlich zurechtkommt, wissen wir nicht. Ob wirklich alle Lehrkräfte die Schüler_innen jederzeit einfach aus dem Unterricht weggehen lassen? Was ist, wenn es in diesem »Freiraum« übertoll wird? Was sind dann die Regelungen der Schule? Fragen über Fragen. Es ist verwunderlich, dass Hövel et al. (S. 295 f.) in ihrem Artikel seitenlang über »Evidenzstufen«, den »Goldstandard« des »randomisierten Kontrollgruppendesigns« und die »Standards der Cochrane Collaboration« referieren, uns am Ende aber ein Modell als richtungsweisend empfehlen, das noch nicht einmal an einer einzelnen Schule längerfristig erprobt und evaluiert worden ist und das, hinsichtlich seiner theoretischen Bezüge und seiner praktischen Umsetzungen, nur vage beschrieben worden ist.

Das Modell des »Freiraums« hatte sich, wie Hövel et al. es darstellen, ganz neu und originell, aus einem halbjährigen Beratungsprozess herauskristallisiert, obwohl es längst in meinem *Päd Forum* Artikel von 2005 (a) vorentworfen worden ist. Dieser Artikel befindet sich auch seit einigen Jahren, mit Erlaubnis des Schneider Verlages Hohengehren, zum freien Download auf ResearchGate. Er wird dort offenbar auch sehr rege aus ganz Deutschland heruntergeladen. Bisher lassen sich über 5000 Downloads erkennen. Dieses, also in einer Einzelschule, aufgrund der eigenen Beratungsleistungen von Hövel et al., neu entwickelte und für zukunftsweisend befundene Modell befindet sich, wie es scheint, aber gerade erst im allerersten Entwurf. Dieser »Freiraum« befindet sich noch nicht einmal im Versuchsstadium, denn vorher müssten ja die Theoriebezüge und die tatsächlich zu verwendenden Beratungskonzepte noch genauer angegeben und definiert werden. Trotz allem wird der pädagogischen Fachwelt dieser »Freiraum« nun als Lösungsweg und als Alternative zum TRP empfohlen. »Goldstandard RCT« und »Cochrane-Standards« sind plötzlich kein Thema mehr. Hövel et al. fügen noch das Folgende hinzu: »Der starre und rigide Ablaufplan, durch den sich die Schülerinnen und Schüler geschleust fühlten, wurde zugunsten eines individuellen Settings aufgebrochen.« Bei mir hieß das so: »Dies alles ginge von-statten, ohne die vielen Formulare und Passierscheine auszufüllen und zu archivieren und ohne neue Spannungen in den Familien zu erzeugen« (Bröcher, ebd.). Hövel et al. schreiben weiter: »Das Ziel einer gelingenden Rückführung in den Klassenraum blieb bestehen, allerdings nicht mehr durch ein formales Schuldeingeständnis, sondern über behutsame Verstehensprozesse eigener und fremder Anteile am Entstehen dysfunktionaler Dynamiken.« Ich schrieb: »...eine Anlaufstelle ..., die sie nach erfolgter Stabilisierung wiederum verlassen könnten« (Bröcher, ebd.). Wenn Hövel et al. schreiben: »...nicht mehr durch ein formales Schuldeingeständnis« so notierte ich »ohne die

vielen Formulare und Passierscheine auszufüllen« (Bröcher, ebd.), denn auch im Trainingsraum wird ja, unter Anleitung, ein vorgefertigter Rückkehrplan, eben mit einem solchen Schuldeingeständnis, ausgefüllt.

Abzüglich einiger von Hövel, Zimmermann et al. hinzugefügter, weiterer, teils für schulische Verhältnisse sehr anspruchsvoller, Theoretisierungen, handelt es sich bei deren »Freiraum« und meiner »Werkstatt bzw. Auffangstelle« doch im Wesentlichen um ein und dasselbe Konstrukt, dass sich auf die folgenden Komponenten herunterbrechen lässt: Freiwilligkeit, Niedrigschwelligkeit, angenehme Atmosphäre, Bezug zur Jugendkultur, Bewegungsmöglichkeiten, sinnstiftende Gespräche, Bedürfnisorientierung, fernab von den zwanghaften Ritualen des TRP, mit dem Ziel der Rückkehr in die Klasse. Nun lässt sich natürlich einwenden, was schon dabei gewesen sei, eine solche, nicht einmal außergewöhnliche, Idee zu formulieren und dass es doch fast schon naheliegend sei, eine solche Alternative zum TRP zu entwerfen und dass doch jeder, jederzeit auf so etwas kommen könnte. Sicher. Aber es wäre für Hövel, Zimmermann, Meyer und Gingelmaier doch auch ein Leichtes gewesen, auf diesen frühen Aufsatz von mir hinzuweisen und etwa zu schreiben. *Etwas, diesem »Freiraum« Vergleichbares, hat Bröcher bereits 2005 formuliert und entworfen und zwar in dieser Art und Weise ...* Eine seriöse Neuformulierung des State of the Art zum TRP hätte jedenfalls anders ausgesehen, inklusive der Anerkennung dessen, was Kolleg_innen bereits zum Thema an Vorarbeiten geleistet haben. Hinzu kommt, dass der Artikel zwar durch die mehr als fragwürdige Bezugnahme auf den Erbkönig Aufmerksamkeit auf sich zieht, letztlich aber dunkle, unklar bleibende Unterströmungen erzeugt. Dadurch irritiert und verwirrt dieser Text mehr als er aufklärt. Auch wird das Ganze nicht überzeugend in einen theoretischen Rahmen eingeordnet. Empirische Detailversessenheit und lose Versatzstücke einer psychoanalytisch-pädagogischen Theorie bleiben unverbunden nebeneinander stehen und werden in keiner Weise überzeugend mit einem erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurs verknüpft, der auch die besonderen schulischen, curricularen Belange und die übergreifenden aktuellen Strömungen in den Bildungssystemen, sich drehend um die Neue Steuerung, sowie auch die realen schulischen Umsetzungsmöglichkeiten, berücksichtigen würde. Auch hat die Montage, die Hövel, Zimmermann et al. unter Verwendung von Teilen aus dem Erbkönig, zusammengefügt haben, mit dem Erbkönig an sich nichts mehr zu tun. Der Erbkönig wurde lediglich als Materialfundus benutzt, um dann daraus eine ganz eigene Story zu kreieren. Trotz allem versuchen Hövel et al. eine sehr simplifizierende, fragwürdige Erbkönig-Interpretation der eigenen wissenschaftlichen Story zugrunde zu legen, die mit der »emotionalen Verwicklung« der am Schulleben Beteiligten zu tun haben soll. Es wird suggeriert, dass das TRP etwas mit Gewalt und Misshandlung zu tun hat. Die Debatte über das TRP wird von Hövel et al. mit einer abgründigen Folie unterlegt, die das Ganze dunkel einfärben soll. Den Erbkönig für all das als Illustration, oder gar als Beleg, heranzuziehen, ist abenteuerlich und lässt sich nicht durch Erkenntnisse der Literaturwissenschaft legitimieren. »Eine erziehungswissenschaftliche Diskussion aus einer Gedichtzeile heraus zu entwickeln, hier aus Goethes »Erbkönig«, ist zweifelsohne gewagt«, schreiben Hövel et al. (S. 291). Sie scheinen schon selbst zu ahnen, wie riskant ihr Unternehmen ist.

Ich fasse zusammen: Die von Hövel et al. eingesetzten Suchfilter waren sicher zu eng gefasst, so dass keiner meiner Texte in dem Netz von Hövel et al. hängen blieb, um es in die Analyse des Forschungsstandes zum TRP zu schaffen. Dabei hatte Wollen-

weber (2013, S. 35), auf dessen Text Hövel et al. ja sonst öfter zurückgegriffen haben, doch immerhin das Folgende geschrieben: »Bröcher (2005 b, 2010) untersuchte die Programmkonzeption qualitativ und kommt zu dem Ergebnis, dass ...« Immerhin war Wollenwebers Suchfilter nicht ganz so eng, wie der von Hövel et al. Die Autor_innen stellten sich das Thema »Der Trainingsraum: Empirische Befunde, theoretische Perspektiven, pädagogische Alternativen«. Die wenigen, überdies wenig aussagekräftigen, empirischen Befunde zum TRP so eng zu filtern und das wenige Gefundene dann aber so detailliert auszubreiten, erscheint kaum zielführend. Diesen Teil hätte man in drei, vier Sätzen abhandeln können, ohne all die evidenzbasierten Details derart ausführlich darzulegen. Zugleich hätten alle diskursanalytischen, historisch-hermeneutischen, gesellschafts- und ideologiekritischen Texte, die zum TRP bereits seit 2002 erschienen sind, systematisch ausgewertet werden müssen. So erreicht das Erörtern theoretischer Perspektiven zum TRP seitens Hövel et al. nicht einmal das Niveau der Texte, die wir schon, teils seit ca. 15 bis 18 Jahren, vorliegen haben. Was Hövel et al. aber in den, schon damals erschienenen, Texten hätten finden können, sind Auseinandersetzungen mit der Frage, was ein adäquater Unterricht innerhalb des Klassenzimmers ist, sind Erörterungen des Zusammenhangs von Menschenbild, Bildungsideal und Gesellschaftsbild, sind Diskurse zur Funktionalisierung in den Bildungsinstitutionen, sind Überlegungen zur Schulentwicklung, Schulkulturentwicklung und schulischen Organisationsentwicklung, sind Überlegungen zu schulrechtlichen Fragen, zu kollegialen, kommunikativen Prozessen, zu Führungsfragen in Schulen bis hin zum Aufzeigen von echten Alternativen, was wir den Schulen eben statt des TRP empfehlen können. Auch der dritte Punkt wird nicht eingelöst, schon mal gar nicht im Plural, denn dort steht »pädagogische Alternativen«. Das einzige, was im Text von Hövel et al. als Alternative angeboten wird, ist der »Freiraum« im Draußen des Klassenzimmers und am Ende wird dort lediglich mit den Kindern und Jugendlichen, die Probleme haben, gearbeitet, während in der Schule ja höchstwahrscheinlich Entwicklungsarbeit auf der kollegialen Ebene anstehen dürfte. Davon ist aber in dem Artikel nicht die Rede. Der letzte Satz im Abstract sagte es ja auch schon: »Ein Alternativkonzept, ein Freiraum für die schulische Auseinandersetzung mit Verhaltensstörungen, wird vorgestellt.« Damit wären aber die viel weiterreichenden, von Hövel, Zimmermann et al. vorgenommenen, Theoretisierungen zum Freiraum wiederum größtenteils hinfällig. »Verstehensprozesse eigener und fremder Anteile am Entstehen dysfunktionaler Dynamiken« wie die Autor_innen es ganz am Ende des Artikels ambitioniert nennen, passen erstens nicht zu der einseitigen Etikettierung »Verhaltensstörung« und zweitens können sie wohl kaum von den Heranwachsenden *allein* bewerkstelligt werden. Da müssten ja sicherlich die Lehrkräfte, die sich am anderen Ende des unterrichtlichen Geschehens befinden, oder noch weitere Akteur_innen, miteinbezogen werden.

Auch dürften inzwischen viele Schulen, die ursprünglich einmal mit den Original-Modellen des TRP, im Sinne von Balke oder Bründel und Simon, angefangen haben, diesen Raum längst in ihrem eigenen Sinne abgewandelt oder erweitert haben. Die meisten Schulen gehen da mittlerweile recht autonom mit um und dürften eben genau das machen, was sie im Moment für richtig und machbar halten. So furchtbar innovativ ist es also nicht, im Jahr 2020, wo das Thema schon seit 17 Jahren in den Schulen präsent war, einen solchen »Freiraum« vorzuschlagen, den es wahrscheinlich schon hundertfach und noch öfter im deutschsprachigen Raum geben wird, nur unter jeweils anderem Namen. 2005 war das vielleicht ein wenig anders, weil zu der Zeit noch

so eine Programmgläubigkeit bei vielen Schulen herrschte. Die bedeutsamste Baustelle der heutigen Schulen ist aber der *Unterricht in der Klasse* und wie dieser umgestaltet werden kann, trotz, immer enger werdender, curricularer Vorgaben und Zwänge, damit darin alle, wirklich alle zurechtkommen, jedenfalls solange wir noch diese Art der, längst zu reformierenden, Schule haben. Da verfügen wir ja nun über eine ganze Reihe von Möglichkeiten, wie sich anhand der nationalen und internationalen Literatur sehen lässt, von der Lebensweltorientierten Didaktik bis hin zu School-wide Positive Behavior Support. Die zweite Baustelle, die auch bei Hövel et al. leider keine Rolle spielt, ist die übergreifende Schulentwicklungsarbeit mit einem ganzen Kollegium. Diese Arbeit ist aber fundamental wichtig. Allein Klärungsprozesse irgendwo jenseits des eigentlichen unterrichtlichen Geschehens mit den Schüler_innen in Gang zu bringen, dürfte wenig Veränderungseffekte nach sich ziehen und ist daher nicht nachhaltig. Da nützt es auch nichts, so einen »Freiraum« mit eloquenten Theoretisierungen auszustatten, wenn nicht gar zu überfrachten. Das wird am Ende im schulischen Alltag alles verpuffen, wenn es nicht mit dem kollegialen und organisatorischen Ganzen einer Schule verknüpft wird. Allerdings müssen wir, wenn wir mit Schulkollegien in dieser Art und Weise arbeiten möchten, selbst über umfassende eigene Erfahrungen aus Schule und Unterricht verfügen, sonst werden wir keine Chancen haben, etwas zu bewegen.

Entsprechend wirft auch das Fazit am Ende dieses Artikels mehr Fragen auf als es beantwortet. Unter Bezugnahme auf eine Veröffentlichung von Kautter (2003), aus einem Band zur »sonderpädagogischen Diagnostik«, sagen Hövel et al. (S. 303), wie wichtig es sei das »Thema des Kindes« zu ergründen. Sicher. Für mich ist das allerdings eher Sache einer guten Pädagogik und Didaktik, nicht in erster Linie Angelegenheit der »sonderpädagogischen Diagnostik«. Statt des TRP sollen also »schulische Maßnahmen« Anwendung finden, die eine »realistische und vor allem multifaktorielle Sicht von Verhaltensstörungen unterstützen, die auf eine fundierte Diagnostik zurückgreifen ...« (Hövel et al., S. 303). Was bedeutet hier denn »realistisch«? Wir erfahren es nicht. Hövel et al. gebrauchen zum Abschluss des Artikels noch einmal den Begriff »Verhaltensstörungen«, wiederum ohne Distanz. Damit wird quasi eine Klammer um den ganzen Artikel gelegt, denn er wurde ja auch genauso, mit diesem Begriffsgebrauch, eingeleitet. Welche genauen schulischen Maßnahmen und welche Form von Unterricht denn nun Anwendung finden sollen, bleibt auch unklar. Wir haben als einziges, konkretes Modell aber den »Freiraum«, an dieser einen Schule, vor Augen. Auch der vage Verweis auf eine Publikation von Lindsay (2007), in der es um die Effektivität der inklusiven Beschulung geht, erschließt sich nicht. Es wird nicht präzise gesagt, warum hier Lindsay überhaupt zitiert wird und was in seiner Metaanalyse denn jetzt, für das Thema des TRP und seine Einordnung und bezüglich des Schaffens von Alternativen, das Entscheidende war. Schon seit der Reformpädagogik haben engagierte Lehrer_innen, auf der Basis von Aufsätzen, Zeichnungen und Gesprächen, versucht, die Lebensthemen von Kindern und Jugendlichen zu verstehen und dieses Wissen mit curricularem Lernen verschränkt. Schule ist und bleibt in erster Linie eine pädagogische und didaktische Angelegenheit. Die sonderpädagogische Diagnostik kann höchstens unterstützend hinzukommen. Die von mir in zahlreichen Büchern und Aufsätzen entworfene *Lebensweltorientierte Didaktik* macht ja genau dies zu ihrem Kernthema, aufbauend auf vielen anderen, die vor mir schrieben und entwickelten. Selbst wenn im Werk von Kautter auch viel Hilfreiches enthalten sein mag, was sprach

also dagegen, an dieser Stelle zusätzlich die *Lebensweltorientierte Didaktik* heranzuziehen? Die hierzu von mir verfassten Texte werden viel anbieten, um Alternativen zum TRP anzubieten und zu schaffen, selbst wenn das, was ich in dem Zusammenhang niedergeschrieben habe, weiterer Entwicklung bedarf. Niemals würde ich behaupten, dass ich da etwas Fertiges veröffentlicht hätte. Im Gegenteil. Trotz allem denke ich, dass in diesen Texten Anhaltspunkte enthalten sind, die aufgegriffen und mit anderen Dingen verknüpft werden könnten.

Wollten Hövel et al. nun nach bestem Wissen und Gewissen den State of the Art erfassen? Eher sieht es so aus, dass wir uns, um es mit Kim und Mauborgne (2018) zu sagen, mitten im *Red Ocean* der sonderpädagogischen Academia befinden. Dieser *Red Ocean* ist voller Rivalität und durchsetzt mit einer bestimmten Art der parteiischen, strategischen Textproduktion. Diese Art des Publizierens bewegt sich, sehenden Auges, an dem vorbei, was wir einen guten, soliden, seriösen State of the Art nennen würden. Wir müssen also allmählich hinein in den *Blue Ocean* der Möglichkeiten und der zukünftigen Entwicklung zu etwas Besserem, zu mehr Erkenntnis, zu mehr Wahrheit, auch zu mehr Nachhaltigkeit, zu mehr großem und weitem Denken. Eine fundierte Zusammenfassung des Forschungsstandes hätte sicherlich auch eine präzisere, der Realität heutiger Schulen angemessenere, Fragestellung hervorgebracht. Möglicherweise hätte das Ganze dann auch zu relevanten Erkenntnissen geführt. Was diesen Artikel aber so einzigartig macht, sind die dramatisierenden Anspielungen, die ins Dunkle und Irrationale gehen und die von den unterschweligen Themen *Gewalt* und *Misshandlung* ihren Ausgang nehmen. Das alles bildet einen seltsamen Kontrast zu den zaghaften Versuchen der wissenschaftlichen Analyse, die sich aber auf Nebenschauplätzen und in unwichtigen Details verliert. Die gewählten wissenschaftlichen Zugänge sind kaum geeignet und die theoretischen Bezüge sind unzureichend, um das Thema TRP für die Gegenwart neu zu erschließen. Ich bin kein besonderer Freund des Peer Reviews in den Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften, denn zu oft werden hier geistige Enge, ideologisches und parteiisches Denken erfahrbar, wodurch der Weiterentwicklung dieser Wissenschaften oftmals mehr geschadet wird, als dass solche Peer Reviews etwas nützen. Trotz allem mag ein Peer Review oder Editorial Review manchmal hilfreich sein, wenn es verantwortlich gemacht wird, wenn da jemand genau hinsieht und Fragen stellt, wenn da jemand weit und offen und zugleich klar und präzise denkt. Doch was ist, wenn einer der Autoren zugleich der geschäftsführende Herausgeber der betreffenden Fachzeitschrift ist, wie bei dieser Studie? Wie viel kritische Distanz ist dann noch gegeben?