

Von der Kontrollgesellschaft zur aktiven Zivilgesellschaft

Warum ist diese Gesellschaft eigentlich nicht in der Lage, noch mehr Menschen so weit zu motivieren, dass sie von sich aus danach streben, ihre individuellen Möglichkeiten zu erkunden und zu verwirklichen und zum anderen zugleich konstruktive Beiträge zum gesellschaftlichen und globalen Ganzen zu leisten? Natürlich gibt es viele, die das schon jetzt tun, aber viele tun es auch nicht, was diverse soziale Institutionen, darunter die Schulen, auf den Plan ruft, daran etwas zu ändern. Aber warum wird jetzt immer stärker auf Steuerung, Monitoring und Governance gesetzt? Warum nicht auf Eigeninitiative, Motivation und Kreativität? In weiten Teilen der Pädagogik im Schwerpunkt emotionales und soziales Lernen geht es denn auch um das Antrainieren von Sozialverhalten, um das Steuern von Verhalten, um *Behavior Management*. Was wir hier seit den 80er Jahren an Publikationen zur Verhaltensmodifikation und Verhaltenstherapie hatten, war durchaus noch überschaubar. Doch inzwischen hat es sehr viel Input aus den USA gegeben und dadurch haben sich auch in Deutschland vielfältigere Forschungsaktivitäten und Konzeptentwicklungen in diesem Segment ergeben (vgl. die Übersicht von Blumenthal et al., 2020). Die Internetseiten des Council for Children with Behavioral Disorders (CCBD) und der Association for Positive Behavior Support (APBS) geben hier umfassende Informationen. Die verschiedenen Aspekte der emotionalen und sozialen Entwicklung werden aus diesen Theoriewelten heraus in der Regel mithilfe psychometrischer Testverfahren, Screenings, Behavior Ratings (vgl. z. B. Casale et al., 2015 b, 2019; Huber und Rietz, 2015; Kalberg et al., 2011; Kilgus et al., 2018; Lane, Bruhn et al., 2010; Lane, Kalberg et al., 2010; Mutzeck et al., 2017) oder unter Rückgriff auf Inventare (z. B. Stadler et al., 2004) oder Checklisten eingeschätzt. Im Sinne von Diagnostik bzw. Förderdiagnostik (z. B. Mutzeck, 2002, 2004; Ricken, 2003) werden Informationen über ein Kind bzw. einen Jugendlichen gesammelt, etwa zum Thema Angst, zum Verhalten generell, zum aggressiven Verhalten, zur sozialen und emotionalen Entwicklung und diesbezüglichen Kompetenzen, zu den Familienbeziehungen, zur Emotionsregulation, zu emotionalen und sozialen Schulerfahrungen, zu Neurotizismus- und Extraversion, zu Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie, zum Sozial- und Lernverhalten aus der Sicht von Lehrkräften, zu Stärken und Schwächen aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen einerseits und Lehrkräften andererseits, zum schulischen Selbstkonzept, zu Entwicklungsrisiken oder zum Umgang der Heranwachsenden mit Stress.

Sodann werden auf dieser Datenbasis Förderpläne (vgl. z. B. Popp et al., 2017) entwickelt. Integriert in die Förderung wird oftmals eine kontinuierliche Verlaufsdiagnostik (vgl. z. B. Casale et al., 2015 a; Huber und Rietz, 2015) betrieben. Interventionen, wie sie unter dem Dach von School-wide Positive Behavior Support systematisiert worden sind, die zuvor bereits als Einzelinterventionen vorhanden waren und somit bereits eine längere Geschichte haben, lassen sich natürlich auch für sich betrachten. Das allermeiste, was wir in diesem theoretischen Feld antreffen, ist verhaltensorientiert, seltener geht es bei diesen Forschungen und Konzeptentwicklungen um Emotionen (vgl. z. B. bei Petermann et al., 2016). Natürlich sind Emotionen auch schwerer greifbar. Gerne wird daher die *Regulation* von Emotionen zum Forschungsgegenstand genommen. Hier lassen sich einige objektivierbare Beobachtungen anstellen. Nicht aber die Bedeutung dieser Emotionen selbst steht im Vordergrund. Sodann stoßen wir auf zahlreiche Publikationen zum Thema *Classroom Management* (vgl. z. B.

Brozio, 2015; Eichhorn, 2019; Klaffke, 2018; Marzano, 2003; Marzano et al., 2005; Syring, 2017; Toman, 2017), wenngleich diese Bezeichnung vieles beinhalten kann, was in den 80er Jahren noch der *allgemeinen Didaktik* zugerechnet wurde, etwa Fragen der geschickten Eröffnung und Beendigung einer Unterrichtsstunde, das Gestalten von Übergängen, die Gestaltung der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrkraft und Kindern bzw. Jugendlichen. Gelegentlich werden auch neue Interventionen erprobt und geprüft, etwa das *Tootling* (vgl. Hintz et al., 2014). Hier werden Schüler_innen von anderen Schüler_innen bei einer guten Tat beobachtet und mit positivem Feedback versehen. Dies erscheint jedoch nicht als unproblematisch, denn hier wird die Gruppe der Gleichaltrigen mit Kontrollmacht und Definitionsmacht ausgestattet, was einzelne Kinder und Jugendliche sehr unter Anpassungsdruck und Konformitätszwang setzen könnte. Überhaupt wird, durch eine solche Intervention, die kindliche und jugendliche Wahrnehmung von inhaltlich definierten Lernprozessen weg auf die Ebene eines verhaltensbezogenen Monitorings gelenkt. So verinnerlichen die Heranwachsenden schon früh die Mechanismen der sie umgebenden Kontrollgesellschaft (vgl. Deleuze, 1993). Alle Kinder werden schrittweise in das systemimmanente *Monitoring*, die *Educational Governance*, die *Neue Steuerung* hineinsozialisiert und sie werden darin trainiert, sich gegenseitig zu beobachten und zu kontrollieren. Eine affirmative, kaum systemkritische, pragmatische Sonder- und Inklusionspädagogik wird dabei zum bereitwilligen Multiplikator, indem sie derlei Praktiken wissenschaftlich legitimiert, auf Tagungen und in Publikationen verbreitet und somit in den Schulen verankern hilft. Während PBIS in Deutschland zunächst kaum Beachtung oder Anwendung fand, anders als etwa in Norwegen oder den Niederlanden, wo man bereits seit etlichen Jahren damit arbeitet, hat sich seit 2003 überraschenderweise ein anderes schulweites Programm, das Trainingsraum-Programm (TRP) (vgl. Balke, 2003; Bründel und Simon, 2013; Claßen und Nießen, 2006) an deutschen Schulen verbreitet. Beim TRP handelt es sich um ein Time-out Modell, das auf dem ebenfalls amerikanischen Responsible Thinking Process (RTP) basiert, welches jedoch, interessanterweise, in den USA selbst keine besondere Beachtung gefunden hat. Im Zuge der Umsetzung der UN-Konvention empfahlen gar Schulverwaltungen und Wissenschaftler_innen, etwa Ulf Preuss-Lausitz und Klaus Klemm, die Einrichtung des TRP an deutschen Schulen, um insbesondere den Erfolg der inklusiven Beschulung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung zu sichern. Formale Inklusion und schulinterne, temporäre Exklusion werden im Rahmen des TRP miteinander verschränkt. Dies, obwohl bisher kein überzeugender empirischer Nachweis für die Effektivität des TRP vorliegt (vgl. Hövel et al., 2020).

Qualitativ gewonnene Daten sprechen sogar dafür, dass sich durch die Anwendung des TRP eine negative Auswirkung auf das Lehr-Lern-Geschehen in den Klassen und auf die Kultur einer Schule insgesamt ergibt. Während das TRP das Ziel verfolgt, die Disziplin im Klassenzimmer zu erhöhen und die Lehrkräfte zu entlasten, dürfte das Programm in Wahrheit jedoch die Entwicklung einer stärkenorientierten und partizipativen Lernkultur nachhaltig verhindern. Auch das auf Anpassung und Konformität beruhende Menschenbild und Bildungsideal des TRP werfen erhebliche Bedenken auf. Das ist der Hauptgrund, der gegen das TRP spricht, nicht seine mangelnde Wirksamkeit. Ich habe mich weiter vorne im Buch schon ausführlich mit dieser Problematik beschäftigt, anhand der Publikation von Hövel, Zimmermann et al. (2020). Es bleibt die, bisher unbeantwortete, Frage im Raum stehen, wie es sein kann, dass Schulver-

waltungen und teils auch Wissenschaftler_innen den Schulen, trotz der von wissenschaftlicher Seite veröffentlichten kritischen Stellungnahmen (vgl. z. B. Jornitz, 2004; Pongratz, 2010), etwas so Problematisches wie das TRP überhaupt empfehlen konnten? Etwa aus bloßer Unkenntnis und versäumter Lektüre der nationalen und internationalen Literatur, wo man/frau Besseres und Effektiveres hätten finden können? Auch die Frage, warum so viele Schulen dieses fragwürdige Modell überhaupt installiert haben? War es der bloße Griff nach dem rettenden Strohalm? Dürfte man aber von Schulleitungen, Schulrät_innen und Lehrerkollegien nicht auch einen Blick in die Literatur erwarten können, im Sinne beständiger Weiterbildung und schulischer Organisationsentwicklung?

School-wide Positive Behavior Interventions and Supports (SW-PBIS oder PBIS) bezeichnet nun ein daten- und evidenzbasiertes schulübergreifendes System der Verhaltenssteuerung und des Verhaltenstrainings für inklusive allgemeine Schulen. Viele PBIS-Elemente werden zugleich auch im spezialisierten, separativen Förderschulbereich angewendet. PBIS funktioniert, wie die datenbasierte Lernförderung, nach dem dreistufigen Response-to-Intervention-Modell (RTI) (vgl. Blumenthal und Voß, 2016; Hartke, 2017; Huber und Grosche, 2012; Voß et al., 2016). Dabei zeigt die systematische Erhebung und Auswertung von Daten, welche Schüler_innen eine intensivere, individuellere Förderung bekommen sollen. Bei diesen 3-Stufen-Modellen arbeitet nun die gesamte Schule auf mehreren Ebenen der Intervention. Es dürfen nur Interventionen verwendet werden, die als ausreichend empirisch geprüft, das heißt als evidenzbasiert gelten, wobei hier ganz bestimmte Kriterien Anwendung finden, was die Größe der Stichproben und was die Qualität der quantitativen, empirischen, statistischen Forschung anbelangt. Mehrere Forscher_innen müssen, unabhängig voneinander und an verschiedenen Orten, zu denselben Ergebnissen gekommen sein. Es müssen Wiederholungsprüfungen und Metaanalysen vorliegen usw. Ich erinnere an die diesbezüglichen, bereits erwähnten, Erläuterungen der Kollegin aus Ohio und ihre Flugzeug-Metapher. Jede der drei Stufen beinhaltet eine Serie von Einzelinterventionen. Alle schulinternen Entscheidungsprozesse beruhen auf der Erhebung und Auswertung von Daten. Auf der ersten Ebene, auch *Tier I* genannt, finden präventive Maßnahmen für alle Schüler_innen der Schule statt. Diese Interventionen haben pädagogischen und didaktischen Charakter. Sie finden im Klassenverband mehr oder weniger, je nach Entwicklungsstand und Klassensituation, mit allen Schüler_innen der Schule statt, etwa klare Verhaltenserwartungen, die zunächst vermittelt werden (Clear Behavioral Expectations), das systematische Einsetzen von verhaltensspezifischem Lob (Behavior-specific Praise), das Good Behavior Game, Schüler_innen coachen sich untereinander, während sie Lernaufgaben lösen (Classwide Peer Tutoring) oder didaktische Modifizierungen als verhaltensbezogene Interventionen (Instructional Adaptations). Da oftmals Lern- und Leistungsrückstände bei Schüler_innen mit einer emotionalen und sozialen Problematik vorliegen, wird in der Literatur davon ausgegangen, dass ein großer Teil des unterrichtsabgewandten Verhaltens von Schüler_innen durch Vermeidungsstrategien verursacht und aufrechterhalten wird, weil diese fürchten, die unterrichtlichen Aufgaben nicht bewältigen zu können und folglich vor den erforderlichen geistigen Anstrengungen ausweichen. Insofern müssen hier schulische Leistungsfähigkeit und emotionale und soziale Problematik zugleich in den Blick genommen werden. Die Abwehr gegenüber dem Unterrichtslernen kann sich zu einem Muster oder einer Haltung verfestigen. Somit kommt den eingesetzten

didaktischen Strategien und Methoden eine hohe Bedeutung zu. Didaktische Interventionen erscheinen daher als eine sinnvolle Antwort auf das Problemverhalten. Eine solche Intervention ist, die Lernaufgaben in kleine Schritte zu zerlegen (Breaking up the Task Components), eine weitere, das direkte oder explizite Unterrichten (Direct or Explicit Teaching). Eine dritte Intervention auf dieser Ebene ist das Anbieten von Wahlmöglichkeiten beim Lernen (Choice-making), um Lernwiderstände abzubauen. Das kann bedeuten eine Lernaktivität aus einem angebotenen Spektrum an Lernaktivitäten auszuwählen, innerhalb einer vorgegebenen Lernaktivität zu wählen, oder aber, als Schüler_in, selbst über die Reihenfolge in der Bearbeitung vorgegebener Aufgaben zu entscheiden. Beim gezielten Anbieten von Antwortmöglichkeiten (Opportunities to Respond) werden Schüler_innen Gelegenheiten geboten, ihre Gedanken mitzuteilen und sich aktiv in den Unterricht einzubringen, wodurch sich automatisch Problemverhalten verringern soll.

Auf der zweiten Ebene, auch *Tier II* genannt, kommen spezielle Trainings zu sozialen Fähigkeiten oder sozialpädagogische Maßnahmen für die *at-risk* Schüler_innen zur Anwendung, das heißt für diejenigen Kinder und Jugendlichen, die etwa auf der Basis der *Student Risk Screening Scale* (SRSS), mit 4–8 Punkten bewertet wurden. Ein entscheidendes Merkmal von Tier II-Interventionen ist, dass alle Kinder bzw. Jugendlichen in der betreffenden Gruppe exakt dieselbe *standardisierte* Intervention bekommen. Die Dauer der Anwendung beträgt einige Wochen bis hin zu einigen Monaten. Das Trainieren sozialer Fähigkeiten kann in kleinen Gruppen außerhalb oder ergänzend zum Klassenunterricht stattfinden. Denkbar sind auch Interventionen, die integriert in das Klassengeschehen stattfinden, je nach Unterrichtsform, Unterrichtsfach und pädagogischem Stil einer Lehrkraft. Zu beachten ist, dass in der Literatur nicht immer einheitlich verfahren wird, wenn es um die Zuordnung von einzelnen Interventionen zu den Stufen I und II geht. So finden sich etwa Class-wide Peer Tutoring oder das Good Behavior Game teils auf Stufe I, teils auf Stufe II. Die Interventionen, die üblicherweise mit Stufe II verbunden werden bzw. dort zum Einsatz kommen sollen, sind die Daily Behavior Report Card, Check-In/Check-Out, auch Behavior Education Program genannt, Check & Connect, das aktive Einbinden von Eltern und Erziehungsberechtigten und die Social Skills Trainings. Ein großer Teil der Publikationen in diesem Feld befasst sich mit dem Training von Selbstregulation, Selbstkontrolle (vgl. z. B. Polsgrove und Smith, 2004), Selbstmanagement (vgl. z. B. Schramm, 2018; Smith und Sugai, 2000), Selbstbeobachtung (Self-monitoring, z. B. Kalis et al., 2007; Levendoski und Cartledge, 2000; Todd et al., 1999) oder Selbstkontrolle (Polsgrove und Smith, 2004). Andere Programme richten sich speziell auf die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen mit Frustration und daraus resultierendem Ärger umzugehen. Natürlich gibt es teils auch wertvolle Komponenten in einigen PBIS-Interventionen. Es gilt sie sorgfältig herauszufiltern. In einem nächsten Schritt müssten sie allerdings dann in eine erweiterte, offenere Struktur einer freieren Pädagogik integriert, teils auch abgewandelt und verändert werden. Auf der dritten Ebene, auch Tier III genannt, werden durch das schulinterne Behavior Support Team individuelle, auf die einzelnen Schüler_innen mit *high risk* (SRSS-Punkte 9–21) zugeschnittene Interventionen entwickelt. Allerdings verlaufen diese Bemühungen in sehr engen Bahnen. Im ersten Schritt wird auf der Basis der Grundannahme, dass jedes Verhalten einen Zweck erfüllt, dass es eine Funktion für das Kind oder den Jugendlichen hat, eine funktionsbezogene Verhaltensanalyse (Function-based Assessment) (vgl. z. B. Chandler und Dahl-

quist, 2010; Scott und Eber, 2003; Smith und Sugai, 2000; Sugai und Lewis-Palmer, 2004; Waller, 2009) unternommen. Hierbei werden Verhaltensauslöser (Antecedents), das Verhalten begleitende und begünstigende Rahmenbedingungen (Setting Events), das Problemverhalten (Target Behavior) und die sich hieraus im Kontext Schule ergebende Konsequenz (Consequence) hypothetisch bestimmt und genauer betrachtet. Es wird in der Literatur eine einfachere Basisversion der funktionsbasierten Verhaltensanalyse (Function-based Assessment) von einer komplexeren Variante unterschieden. Die Basisversion wird bei leichten bis mittleren Problematiken angewandt und kann von schulinternem Personal (Behavior Support Team) allein durchgeführt werden, solange es sich nicht um gefährliches Verhalten handelt oder um ein Problemverhalten, dass sich in allen möglichen Lebensbereichen manifestiert. Die komplexere Version wird dagegen bei mittleren bis schwerwiegenden oder gefährlichen Verhaltensweisen angewandt und impliziert eine intensive Arbeit mit der Familie und die Kooperation mit anderen Instanzen wie Jugendamt, externen Psychotherapeut_innen, Verhaltensspezialist_innen aus Psychologie, Sonderpädagogik oder Polizei. Auf der Basis der Verhaltensanalyse wird nun ein Interventionsplan (Behavior Support Plan) entwickelt. Auf dieser Basis werden funktionsbezogene Interventionen (Function-based Interventions) definiert und umgesetzt. Dabei werden die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten eingebunden. Auch die interprofessionelle Kooperation spielt hier eine zentrale Rolle (School-based Wraparound, Collaboration with Other Agencies, Systems of Care, Family-driven Care).

School-wide Positive Behavior Support ist datenbasiert und erfordert eine systematische und kontinuierliche Erhebung von diagnostischen Daten. Schulweite Erhebungen etwa mit der Student Risk Screening Scale (SRSS und SRSS-IE) gelten international als bewährt und anerkannt, da dieses Instrument nicht nur sehr gut durch Forschung abgesichert ist (vgl. z. B. Kilgus et al., 2018; Lane, Bruhn et al., 2010; Lane, Kalberg et al., 2010), sondern zugleich einfach, praktikabel, über eine Einschätzung durch die Lehrkräfte schnell durchzuführen und kostenlos zu haben ist. Eine weitere Möglichkeit zur Datensammlung und Datenauswertung sind die archivierten Verweise eines Schülers zur Schulleitung (Office Discipline Referrals). PBIS ist *data-based* bzw. *data-driven*. Dies bedeutet, dass kontinuierliche Datenerhebungen absolut zentral sind bei der Installierung und schulinternen Anwendung und Weiterentwicklung von PBIS. Qualitätsentwicklung erfolgt durch Training und Coaching, Selbst-Beobachtung, in Unterricht, Beratung oder Förderung, durch regelmäßige, strukturierte, angeleitete kollegiale Besprechungen und Beratungen, auch Unterrichtshospitationen, um etwa die Häufigkeit des von einer Lehrkraft angewandten verhaltensspezifischen Lobs zu erheben und dieser anschließend ein Feedback zu geben. Dabei kann auch die Besprechung der gesamten Arbeitssituation mit einer Lehrkraft, bezüglich ihrer Motivation, Klassenführung oder fachlichen Weiterentwicklung, und ein mögliches Coaching diesbezüglich, eine wesentliche Rolle spielen. Schulen, die PBIS erst einmal kennen, werden sich immerhin mit dem Trainingsraum-Programm, oder mit all den daraus entwickelten Inselräumen, Lernbüros, Freiräumen usw., nicht mehr aufhalten wollen und können, weil diese Modelle ja alle implizieren, dass Schüler_innen aus dem Klassenzusammenhang und damit aus dem curricularen Lernzusammenhang herausgenommen werden und selbst Hövel, Zimmermann et al. (2020) schlagen das ja noch vor, obwohl ja inzwischen längst ausreichend Modelle vorliegen, wie wir in den Klassen anders arbeiten könnten, etwa im Sinne der Lebensweltorientierten Didaktik

(vgl. Bröcher, 1997, nachgedruckt 2013) und sei es, je nach Standpunkt und Überzeugung, auch mit PBIS, oder mit einer Verknüpfung von beidem. PBIS stößt, wie die RTI-Modelle insgesamt, allerdings nicht nur auf Zustimmung (vgl. z. B. Ferri, 2012; Willmann, 2018). »Protegiert durch ein gesteigertes politisches Interesse an technologischem Wissen, ist mittlerweile eine Forschungsindustrie entstanden«, schreibt Marc Willmann (2020, S. 223). Es lässt sich darin letztlich auch eine raffinierte Steuerungsapparatur sehen, die Konformität und Anpassung erzeugt, bei Schüler_innen wie bei Lehrkräften, und in der umfassend Daten erhoben werden. Ein Land mit der Bevölkerung Norwegens könnte es in Kürze geschafft haben, sämtliche PBIS-bezogenen Schuldaten in seinen Aufsichtsbehörden und Ministerien zusammenzuführen und zentral in den Blick zu bekommen. Dies dürfte in Deutschland jedoch Schwierigkeiten bereiten, nicht nur wegen der höheren Bevölkerungszahl, sondern auch wegen der Widerständigkeit hiesiger Schulkollegien, zumindest von Teilen davon, aber auch in den jeweiligen Landesregierungen, in den einzelnen Bundesländern, dürfte sowas nicht überall mehrheitsfähig sein, weil wir mittlerweile eine kritische Zivilgesellschaft haben, die hier ihr Veto einlegen wird. Gäbe es also kulturelle Adaptierungsmöglichkeiten, evtl. auch von Bestandteilen von PBIS, die, trotz dieser Einschränkungen, in die deutsche Bildungslandschaft passen würden? Ließe sich PBIS im Grundsatz übernehmen und stärker mit einem freiheitlichen Bildungsideal und partizipativen, prozesshaften, auch qualitativen Elementen der Schulentwicklung variieren? Philosophie, Experiential Education, Outdoor, Adventure, Martial Arts, Creative Arts oder Lebensweltorientierte Didaktik auf Tier II und Tier III? Das Good Behavior Game dann mehr als Selbsterfahrungsübung, um etwas über das Thema Macht und Steuerung zu lernen? Mit solchen, freilich für die Behavior-Welt schwer zu akzeptierenden, Veränderungen und Verkehren könnte es doch gehen. Die Diskussion hat begonnen, auf europäischer Ebene. Dabei kristallisieren sich zwei Positionen heraus: Zum einen: PBIS kann auch in Europa nur zu 100 % evidenzbasiert angewandt werden, also keine Variationen. Zum anderen: Wir variieren das strenge PBIS-System nach eigenen Maßstäben, aber nach welchen?

In Großbritannien haben sich zudem einige weitergehende verhaltensbezogene Monitoring-Systeme für den Kontext Schule etabliert. Eines davon läuft unter dem Namen *Behavior Watch* und wurde von Eduspot, Leicester, UK entwickelt. Auf deren Internetseite lesen wir: »What happens in the classroom, sports hall and playground matters – so we keep all of your snippets of information in one place.« Das im wesentlichen auf einer speziellen Software beruhende System wird als »straightforward behaviour management« definiert, »because what your child does between 8.30 am and 3.30 pm five days a week shouldn't be a mystery.« Mithilfe der Software, die kontinuierlich von den Lehrkräften mit Daten gefüllt und von der Schulleitung überwacht und ausgewertet wird, wird ein nahezu lückenloses *Tracking* oder *Monitoring* sämtlicher Verhaltensweisen eines Kindes oder Jugendlichen möglich: »Behaviour Watch fills the void between home and school, so no more missing report cards. It lets parents and teachers know how pupils are getting on at school. With real time attendance monitoring, issues can be flagged the moment they arise. Behaviour Watch also caters for children with special educational needs and extra curricular activities.«¹ Ein weiteres Programm dieser Art wurde von der School Software Company, St. Johns Innova-

1 <https://eduspot.co.uk/product/behaviourwatch/> (25.10.2020)

tion Centre, Cambridge, UK, unter der Federführung von Tom Vodden entwickelt und läuft unter dem Namen *Sleuth*. Ich lernte Vodden kennen, bei der Jahreskonferenz von SEBDA, der britischen Social, Emotional and Behavioural Difficulties Association, im Marriott Hotel in Leeds, im März 2013. Er hatte dort hochprofessionelle Informationswände aufgestellt in einem Foyer, wo sich die Konferenzteilnehmer_innen zu einem *cup of tea* trafen. Es gab Hochglanzbroschüren zu *Sleuth* und Vodden kam rüber wie ein smarter Finanzberater. Er hatte früher einmal eine akademisch-pädagogische Laufbahn eingeschlagen, die aber irgendwie nicht so recht weitergegangen war. Dann kam die Idee mit *Sleuth*. Mehrfach saßen Vodden und ich beim Essen im Marriott zusammen und sprachen über *Sleuth* und alle Fragen, die damit zu tun haben. Ich hatte zunächst nicht den Eindruck, dass *Sleuth* von seinem ganzen Ansatz und von seiner Zielrichtung her unbedingt zur Philosophie von SEBDA passte. Nirgendwo in den Publikationen dieser Gesellschaft, oder in denen von einzelnen SEBDA-Protagonist_innen, soweit ich diese kenne, finden sich solche Bezüge. Ich hatte in Leeds etwa an einem Workshop über die Bedeutung von Hunden in der pädagogischen Arbeit an Schulen teilgenommen. Das war nun wahrlich eine andere Perspektive, als sie bei *Sleuth* eingenommen wird. Ich erklärte es mir so, dass die Gesellschaften, die ja zumeist chronischen Geldmangel haben, Firmen die Möglichkeit geben, ihre Produkte gegen Gebühr auszustellen und dafür Werbung zu machen. Wenn man also mit John Visser spricht, einem der SEBDA Pioniere und Stakeholder von besonderem Renommée, ich hatte ihn zunächst 2002, in Hamburg, bei einer von Birgit Herz organisierten Tagung zum Thema Schulverweigerung, kennengelernt, denkt man eher an das Gegenteil von *Sleuth*. John Visser, der ja auch umfangreiche Praxiserfahrung hat, setzt auf gute pädagogische Bindungen, die Stärkung von sozialen Communities, auf die Herstellung von Lebensweltbezügen in der pädagogischen und didaktischen Arbeit und er hat eine kritische Haltung gegenüber Behavior Management und datenbasierten Interventionen.

Doch was steckt nun hinter dem Namen *Sleuth*? Übersetzen können wir das englische Wort *sleuth* zunächst mit Detektiv oder Spürhund. Als Verb bedeutet es auch schnüffeln, jemandes Spur verfolgen oder jemandem nachspüren. Damit haben wir aber auch schon den wesentlichen Kern des Ganzen erkannt. Es läuft ähnlich wie auch bei Behavior Watch: »*Sleuth is a highly effective software tool for tracking student behaviour and their personal and social development. It is used by thousands of staff in hundreds of mainstream and special schools ... In 1-click Sleuth provides leaders and teachers with high quality information that is used to: Communicate what's going on, who is involved and how staff have responded, identify individuals and groups that need support and help you plan intervention strategies, monitor the impact of interventions and provision, evidencing progress and improvement ... The most effective school leaders use Sleuth to empower their staff with targeted information so that they always know what's going on, are able to collaborate with colleagues and develop practice that makes a real and sustainable difference to the behaviour and personal development of every student.*«² Bei Behaviour Watch und *Sleuth* geht es also um die systematische Dokumentation und um die kontinuierliche Auswertung sämtlicher verhaltensrelevanter Ereignisse im Kontext Schule. Schulleitungen und übergeordnete Schulbehörden können unmittelbar sehen, was es, gemessen an den

2 <https://schoolsoftwarecompany.com/> (25.10.2020)

für schulisches Verhalten gültig erklärten Normen und Standards, an Abweichungen und Besonderheiten gibt. Solche Programme machen Lehrkräfte jedoch zu Kontrolleur_innen. Diese Programme ermöglichen ein totales Monitoring, bezogen auf sämtliche am Schulleben beteiligten Personen und werden so zum Bestandteil einer fortgeschrittenen Kontrollgesellschaft, wie sie schon in den 90er Jahren von Gilles Deleuze vorausgesehen wurde. Wenn wir einmal auf die bereits 1964, unter dem Titel *One-dimensional Man. Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*, erschienene Kritik von Herbert Marcuse zurückgreifen, so wird durch diese Form der sozialen Kontrolle nicht nur Einförmigkeit und Konformität im Charakter der jungen Menschen erzeugt, sondern auch aufseiten der beteiligten Lehrkräfte, die Stunde um Stunde diese Daten eingeben.

Die Mehrheit der Menschen in Deutschland, Großbritannien und den meisten anderen europäischen Ländern lebt heutzutage, so die Argumentation von Marcuse, unter relativ komfortablen Bedingungen. Aus diesem Grund bildet sich kaum noch ein gesellschaftskritischer Impuls innerhalb der Bevölkerung, um gegen die zunehmenden Kontrollmechanismen und die unterschwelligen Konditionierungen und Manipulationen, die in solchen Systemmechanismen liegen, aufzubegehren und etwa mehr Freiheit und Selbstbestimmung zu fordern und sich zu erkämpfen. Aldous Huxley hat in seinem, 1932 erschienenen, Buch *Brave New World*, in deutscher Übersetzung *Schöne neue Welt*, eine solche Entwicklung im Sinne einer Dystopie auf die Spitze getrieben. In seinem Roman beschreibt er eine Kontrollgesellschaft, die zugleich für Wohlstand und Vergnügungen sorgt, in der die programmierten und konditionierten Menschen ihr Sklavendasein lieben und sich einreden, sie seien frei. Am Ende könnten wir, wenn wir nicht aufpassen, wie es Erich Fromm genannt hat, bei einer solchen *Pathologie der Normalität* landen. Programme wie Behaviour Watch oder Sleuth sind zugleich hochkompatibel mit dem in China verwendeten *Social Credit System* (SCS). Hierbei handelt es sich um ein digitales Überwachungssystem, ein datengestütztes Rating- und Bonitätsystem, bei dem jeder Schritt und jede Bewegung der einzelnen Menschen, rund um die Uhr, aufgezeichnet, ausgewertet und öffentlich gemacht wird, im schulischen, beruflichen, öffentlichen und privaten Leben (vgl. ARD, 2020; ZDF, 2020; Strittmatter, 2018). Allgegenwärtige Kameras sind mit Gesichtserkennung, Body-Scans und dem Aufzeichnen von Bewegungsprofilen beschäftigt. All diese Daten werden mit persönlichen Daten und Online-Verhalten verknüpft. Wer sich nicht systemkonform verhält, dazu gehören etwa das Nicht-Zahlen von Steuern, Verstöße gegen Verkehrsregeln, systemkritische Äußerungen u. a., wird in seiner Mobilität und in seinen sozialen Kontaktmöglichkeiten eingeschränkt, das heißt es dürfen keine Flugtickets oder keine Tickets für Hochgeschwindigkeitszüge mehr gebucht werden, Accounts von sozialen Netzwerken werden gesperrt usw. Unangepasste Menschen müssen damit rechnen in ein Umerziehungslager eingewiesen zu werden. Solche Einrichtungen werden *Berufsbildungszentren* o. ä. genannt, ihr wahrer Zweck wird somit durch sprachliche Einkleidung verschleiert. Allein schon der Kontakt zu Personen, die als *unzuverlässig* bzw. nicht konform gelten, wirkt sich schädlich auf den eigenen Punkte-Score aus. Wer auf den sog. *schwarzen Listen* landet, kann sich kaum noch in der Stadt oder im Land bewegen. Technologiefirmen optimieren die Aufzeichnung und Auswertung der Daten immer weiter. Philippe Calderon und Caroline Benarrosh (2017) haben Huxleys und Orwells Dystopie zueinander in Beziehung gesetzt, diese verglichen und hinsichtlich ihrer Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung untersucht, nicht nur im Hinblick auf die

chinesische Gesellschaft, sondern auch im Hinblick auf Donald Trump und seinen Umgang mit Sprache und mit der Wirklichkeit. Speziell in Orwells Dystopie 1984 wird Sprache manipulativ gebraucht und die Geschichte wird nach ideologischen Gesichtspunkten umgeschrieben.

Communities der Zukunft

Aus der Literatur wissen wir um die hohe Bedeutung von Schüler_innen-Partizipation, ebenso Eltern-Partizipation für die Schulentwicklung, für das Aufbauen einer guten Schulkultur und eines guten Schulklimas. Ebenso von hohem Stellenwert sind intensive und produktive Beziehungen zwischen Schule und umgebender Community (vgl. z. B. Klein, 2000). Auch die enge Kooperation mit der sozialpädagogischen Kinder- und Jugendhilfe, ebenso eine Auseinandersetzung mit den Theorielandschaften und Handlungsmodellen der Sozialen Arbeit, vom Konzept des *Sozialen Raums*, über die Hilfen zur Erziehung, die Hilfeplanung, die Schulsozialarbeit, die Heimerziehung, die Kriminalpädagogik bis hin zur sozialpädagogischen Arbeit mit Randgruppen in Straßenszenen und sozialen Brennpunkten (vgl. z. B. Marquardt, 2001) erscheint hier sinnvoll und notwendig. Nur so lassen sich produktive Antworten auf problematisches Verhalten im Kontext Schule, aber auch auf Schulverweigerung und Schulabsentismus (vgl. z. B. Thimm, 2000) finden. Die Schulentwicklung, das heißt die gemeinsame Entwicklung und kooperative Umsetzung von pädagogischen, didaktischen, sozialpädagogischen Handlungsmodellen und Konzepten, wie auch die Erfahrungsverarbeitung, sollte sich als prozesshaft verstehen, auf das Prinzip Dialog (vgl. Bohm, 1998) setzen, die Kolleg_innen aus allen beteiligten Berufsgruppen partizipativ einbinden und somit den dauernden Wandel aktiv gestalten (vgl. z. B. Bridges, 2009; Doppler und Lauterburg, 2002; Kotter, 2012). Schulen sollten sich dabei als lernende, sich selbst reflektierende Organisationen (vgl. z. B. Senge, 2006; Senge et al., 1994, 2012) verstehen, in denen frei gedacht werden kann und wo die brennenden Fragen tatsächlich angesprochen werden können, wo kooperative Strukturen aufgebaut werden, etwa in Form von gemeinsamer Beratung, Fallberatung oder Co-Teaching und wo Raum für Kreativität und Innovation entsteht, wo organisatorische Transformationsprozesse reflektiert werden (vgl. z. B. Fatzer, 2005; Schein, 2005 a, b). Kollektives Lernen benötigt Aufmerksamkeit, Raum und Wertschätzung, etwa anhand der Learning History oder Lerngeschichte (vgl. Kleiner und Roth, 2005; Roth, 1996). Das hiermit verbundene sich selbst Hinterfragen wird dann an einer Schule leichter sein, wenn die dortigen Leitungskräfte, neben dem transaktional-organisierenden Know-how, das sie natürlich auch benötigen, um ihren vielen Aufgaben gerecht zu werden, über transformative und philosophische Führungsfähigkeiten verfügen. Solche Führungskräfte werden auf die konsequente Unterstützung und das Empowerment der Kolleg_innen setzen und die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen und globalen Ganzen im Blick haben.

Die Entwicklung einer lernenden Organisation erfordert daher einen ganz bestimmten Führungsstil. Doch diese Voraussetzungen sind nicht immer gegeben, weshalb es ratsam ist, sich auch mit Mikropolitik und Macht in Organisationen zu beschäftigen (vgl. z. B. Ball, 2012; DeCelles et al., 2012; Greene, 2004; Lindle, 1994; Neuberger, 1995), speziell auch mit Aggression, Destruktivität und Mobbing in Lehrerkollegien und