

Theorieentwicklungen, Paradigmen, Spannungsfelder

In Anlehnung an Thomas Kuhn (2012) über Paradigmen und Paradigmenwechsel in den diversen Wissenschaftsdisziplinen zu sprechen, ist heutzutage sehr verbreitet und gelegentlich wird vielleicht ein wenig schnell ein solcher Paradigmenwechsel ausgerufen (z. B. durch Huber und Grosche, 2012). Der Paradigmenbegriff, wie ihn Kuhn entwirft und verwendet, erscheint teils vieldeutig und schwer greifbar (vgl. Lueken, 2010, S. 166), doch lassen wir diese feinsinnigen Details einmal beiseite. Für den Schwerpunkt des emotionalen und sozialen Lernens hat Georg Theunissen (1992) schon früher eine solche Systematisierung erstellt und dabei Abgrenzungen solcher wissenschaftstheoretischer Strömungen vorgenommen. Nach dem, etwa seit dem 19. Jahrhundert auszumachenden, psychiatrischen oder medizinischen Paradigma liegen die verhaltensbezogene oder emotionale *Störung* und ihre Ursache allein im Kind oder Jugendlichen. Es wird quasi ein Defekt der menschlichen Persönlichkeit unterstellt. Nach dem tiefenpsychologisch-sozialisierungstheoretischen Paradigma, das sich in etwa seit den 60er Jahren abzeichnet, wenngleich sich solche Erkenntnisse auch schon viel früher angebahnt haben, sind das Verhalten und die damit einhergehenden emotionalen Erlebnisweisen als Resultat von Interaktionserfahrungen in der Familie und zusätzlich als Ergebnis von sozioökonomischen und soziokulturellen Rahmenbedingungen oder Prozessen zu verstehen. Aus Sicht des behavioristisch-lerntheoretischen Paradigmas, das sich ebenfalls seit den 60er Jahren etabliert hat, wurde problematisches Sozialverhalten gelernt, durch Verstärkung und Modell-Lernen. Das fehlende prosoziale Verhalten wurde dagegen, nach dieser Auffassung, noch nicht gelernt. In diesem Theorienspektrum finden wir zunächst die frühen Formen der Verhaltenstherapie oder Verhaltensmodifikation, wie sie in den 60er und 70er Jahren entwickelt wurden, bis hin zu komplexeren Systemen wie School-wide Positive Behavior Support (PBIS), die etwa seit den späten 90er Jahren in den USA an Bedeutung gewonnen haben und in der Gegenwart immer dominanter hervortreten, in Nordamerika, wie auch in den eher nördlichen europäischen Ländern, insbesondere in Norwegen, Island, Dänemark oder in den Niederlanden. Nach dem sozialwissenschaftlich-interaktionstheoretischen Paradigma, auch *Labeling Approach* genannt, wurde *auffälliges* Verhalten seit den 70er Jahren als Resultat von Zuschreibungsprozessen in sozialen oder pädagogischen Institutionen aufgefasst.

Seit den 80er Jahren bestimmte dann zusätzlich das systemökologisch-lebensweltorientierte Paradigma den Fachdiskurs, das auch für mich, während meiner Jahre in der Schulpraxis und der dort unternommenen Forschungen, handlungsleitend war. Verhalten, und damit verknüpft auch das emotionale Erleben, wird hier als Resultat von individuellen Faktoren, Umweltfaktoren und systemischen Wirkungen und Wechselwirkungen betrachtet. Dabei wird das Kind oder der Jugendliche als Akteur_in in der eigenen gelebten Welt, als einer subjektiven Erlebnis- und Erfahrungswelt, konzeptualisiert. Diese individuelle Welt oder Lebenswelt lässt sich in Anlehnung an Schütz und Luckmann in ihren räumlichen, sozialen und zeitlichen Aufschichtungen verstehen und beschreiben. Verwandte Modelle und Konzepte sind die Poetik des Raumes oder das sozialökologische Modell Bronfenbrenners, bei dem Zonen und Systemwirkungen unterschieden werden, die das jeweilige kindliche oder jugendliche Leben beeinflussen. Beim konstruktivistischen Modell, seit den 90er Jahren in der Debatte, geht es um die soziale Konstruktion von *Auffälligkeiten*. In der Konsequenz sollen

zuschreibende und etikettierende Störungsbegriffe dekonstruiert, das heißt wieder aufgelöst und letztlich beseitigt werden. Statt etikettierende Zuschreibungen an die Heranwachsenden vorzunehmen, soll die Beziehung zwischen lernendem Organismus und Umwelt betrachtet werden. Unter dem Vorzeichen der Postmoderne wurde in den 90er Jahren, etwa von Fredric Jameson oder Paul Virilio, das fragmentierte, auf sich selbst zurückgeworfene Subjekt in einer unübersichtlicher gewordenen, beschleunigten Welt, in einer zunehmend das gesamte Leben beherrschenden, elektronischen Medienwirklichkeit ausgemacht. Solche Diskurse wurden in der Sonderpädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung allerdings eher selten aufgegriffen. Ich habe es etwa getan, im Rahmen meiner Arbeiten zur Lebensweltorientierten Didaktik. Unter dem Banner der Resilienz wurden seit den 90er Jahren ferner Stärke, Widerstandskraft und Prävention, statt der vorhergehenden Fokussierung auf Defizite, betont. Die seit den 80er Jahren in den USA und Großbritannien, etwa seit 2000 auch in Deutschland, in den Blick rückenden Disability Studies konzeptualisieren Behinderung und Benachteiligung als soziale, historische und kulturelle Konstruktion. Forschung soll in interdisziplinärer Perspektive, mit emanzipatorischer Intention, in Partizipation und möglichst Eigenregie der betroffenen Zielgruppen, erfolgen. Im Bereich des emotionalen und sozialen Lernens hätten wir hier freilich noch einen weiten Weg vor uns, was die Umsetzung dieser Maxime anbelangt. Schließlich das seit etwa 2000 auszumachende, mittlerweile sehr umstrittene Heterogenitäts- und Inklusionsmodell, wonach Besonderheiten im sozialen Verhalten und emotionalen Erleben als Ausdruck von Verschiedenheit im Kontext Inklusion betrachtet werden.

Die sich in der Gegenwart abzeichnenden Strömungen sind natürlich noch nicht wirklich abschließend erkennbar, in ihrer genauen Zielrichtung noch nicht greifbar und beschreibbar. Wo bewegt sich das Ganze also derzeit hin? Wir könnten vielleicht von einem kultur- bzw. humangeografisch-sozialökologischen, transdisziplinären Paradigma sprechen. Soziales Verhalten und emotionales Erleben erscheinen dabei als Ausdruck von Verwundbarkeit bzw. Resilienz im Kontext regionaler und globaler Raum- und Gesellschaftsordnungen, Ökonomien, Teilhabemöglichkeiten bezüglich natürlicher Ressourcen, vor allem Boden, Wasser, Bodenschätze sowie im Kontext sozialer bzw. kultureller Konflikte, bis hin zu Klimaveränderungen, Kriegen und weltweiten Wanderungsbewegungen, Flucht und Migration (vgl. Huntington, 2002; Mitchell, 2000; Norton, 2006). Doch konsensfähig ist eine solche vorläufige Einschätzung sicher nicht, wenn ich an die wissenschaftstheoretische Ausrichtung von vielen deutschen und nordamerikanischen Universitätsinstituten auf dem Gebiet der Sonder- und Inklusionspädagogik des Schwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung denke, denn dort gibt es auch Strömungen und Bestrebungen, die eher auf ältere Paradigmen verweisen, die wir ja keineswegs überwunden haben. In der Gegenwart zeichnen sich auf nationaler Ebene in unserem Fach vor allem zwei Strömungen ab. Auf der einen Seite existiert eine, in sich wiederum heterogene, gesellschaftskritisch orientierte Community, gespeist aus kritischer Theorie, Sozialphilosophie, Anerkennungstheorie, Machtkritik, Gender- und Queer Studies, Disability Studies, Biografieforschung, Sozial- und Kulturgeografie, Cultural Studies, Media Studies oder kritischer Diskursanalyse. Forschung ist hier zumeist qualitativ fundiert und arbeitet Subjektperspektiven heraus. Teils handelt es sich um konzeptionelle oder historisch-hermeneutische Ansätze. Menschenbild und Bildungsideal sind an Freiheit, Emanzipation und Solidaritätsfähigkeit orientiert. Gesellschaftsbilder orientieren sich an Chancengleichheit,

sozialer Gerechtigkeit und Teilhabe, sozialer Inklusion und einer positiven Sicht auf Diversität. Im Umgang mit den pädagogischen Zielgruppen werden teils sprachliche Sensibilität, De-Etikettierung und De-Kategorisierung eingefordert.

Das Erheben von Daten durch eine klinisch-psychologisch fundierte Diagnostik und sämtliche Formen der apparativen Systemsteuerung, wie sie unter dem Vorzeichen von RTI-Modellen betrieben und verbreitet werden, wird von Teilen dieser Community kritisch gesehen oder rigoros abgelehnt. Ein Teil dieser Szene verwendet aber auch all das, was Georg Theunissen einmal kritisch als *orthodoxe Heilpädagogik* bezeichnet hat, teils noch sehr affirmativ, unhinterfragt, routiniert, in endloser Wiederholung, das heißt diagnostische Tests, kategorisierende Schemata, Inventare, Ratingtools, Kompetenzraster, Förderpläne und dergleichen, als müsste das alles immer so fortgeführt werden in den Konzept- und Modellentwicklungen, in den Universitätsinstituten, in den akademischen Communities und Netzwerken, wie sie sich nunmal herausgebildet und etabliert haben. Auf der anderen Seite hat sich eben eine Community in der Forschung und Lehre unseres Faches etabliert, die an quantitativ-statistischen, evidenzbasierten Maßstäben orientiert ist, in Fortführung des sich seit den 60er Jahren konstituierenden behavioristisch-lerntheoretischen Paradigmas. Behavior Rating, Behavior Management, RTI-Modelle, datenbasierte Intervention oder Verlaufsdiagnostik sind hier die Schlüsselkonzepte. Diese Strömung erweist sich als kompatibel mit der test- und datenbasierten, kompetenzorientierten Steuerung von Bildungssystemen, auch bezeichnet als *Neue Steuerung* oder *Educational Governance*. Diese Community war zuletzt sehr erfolgreich in Deutschland, in der Eroberung immer neuer Lehrstühle, in der Gewinnung der Kontrolle über immer mehr Institute und gar ganze Fachbereiche oder Departments. Ich erinnere an das bereits angesprochene Wissenschaftsmonopoly-Spiel, dass in Kürze seitens des Forschungsbereichs Game Design entwickelt und auf den Markt gebracht werden könnte.

»Jede Forschungsmethode schließt Erkenntnisse aus, die mit anderen Methoden gewonnen werden könnten: Wer nur quantitative Empirie fördert, schließt alles das, was mittels qualitativer Empirie erkannt werden könnte, aus dem Wahrheitsdiskurs einer Gesellschaft aus,« notierte Ladenthin (2020, S. 829). Natürlich gilt auch der umgekehrte Fall. Die Einseitigkeit und die Ausschließlichkeit, die Rigidität im Denken sind das Problem. Teils hat es bereits kritische Auseinandersetzungen gegeben, bezüglich der Dominanz der evidenzbasierten Forschung in vielen sonder- und inklusionspädagogischen universitären Instituten und Abteilungen. Dabei wurden auch ungewöhnliche Formen und Methoden gewählt. Ein Zeitschriftenartikel unter dem harmlosen Namen »Kuno bleibt am Ball« schlug in der Szene ein wie eine Bombe. Hier wurde von einem mutigen Team von Autor_innen ein Text, nach der typischen Art einer sonder- und inklusionspädagogischen, quantitativ-empirischen Studie, frei komponiert und einer nationalen Fachzeitschrift zur Publikation eingereicht. Die Herausgeber_innen bemerkten das ganze Spiel aber nicht und wurden durch den Text, den sie dann veröffentlichten, regelrecht *vorgeführt*, nachdem die Absicht der Aktion seitens der Autor_innen durch einen, in einem anderen Journal veröffentlichten, Artikel offen gelegt wurde, nämlich überkommene und ideologisch verengte Praktiken der Wissensproduktion der Kritik zu unterwerfen. Bei diesem Komplott wirkten also noch weitere Personen mit. Einerseits lässt sich das nun als überaus gelungenen Geniestreich betrachten, denken wir einmal an den Skandal, den das Ganze ausgelöst hat, allerdings auch nur in der überaus engen der Welt der deutschen Inklusions- und

Sonderpädagogik. Die meisten anderen Wissenschaftsdisziplinen dürften wohl auch recht erstaunt sein, zu sehen, woran sich da noch abgearbeitet wird. Jedenfalls befinden wir uns, wenn wir einen Schritt von dem genannten Geschehen zurücktreten, inmitten eines tiefroten Ozeans der Ressourcen- und Revierkämpfe.

Aufschlussreich ist an dieser Stelle ein vergleichender Blick in die Vereinigten Staaten, um zu sehen, welche Entwicklungen dort in den führenden internationalen Fachgesellschaften sichtbar werden. Die *Association for Childhood Education International* (ACEI) folgt etwa einer ausgesprochen politischen Agenda. Es wird eine Vielzahl an Projekten in allen Erdteilen unterstützt. Das Wissenschaftsverständnis ist breit, und vor allem: wertegeleitet. Armut und Gewalt soll begegnet werden durch Bildung für alle und durch Chancengleichheit. Ich nahm 2009 am ACEI-Kongress in Chicago teil und hatte die Gelegenheit, mich mit Menschen aus der Politik, aus NGOs, aus Wissenschaft und pädagogischer Praxis auszutauschen, die sich, überall auf der Welt, für die Belange von Kindern und Jugendlichen engagierten. ACEI gibt allen Mitgliedern stets ein starkes Gefühl der Anerkennung für das eigene gesellschaftliche und globale Tun. Karen C. Liu, die 2009 Präsidentin von ACEI war, lud etwa alle internationalen Vortragenden in ihre Suite im Westin Hotel zu einem Empfang. Von jeder und jedem einzelnen wollte sie genau wissen, woran wir arbeiteten, was genau wir zu bewegen versuchten und wie wir mit den sich uns stellenden Herausforderungen umgingen, alles begleitet von sehr viel persönlichem Interesse, Anteilnahme und Wertschätzung. Der *Council for Children with Behavioral Disorders* (CCBD) ist dagegen ausschließlich auf die Generierung und Verbreitung von evidenzbasierten, verhaltensbezogenen Interventionen fokussiert. 2013 besuchte ich einen der CCBD-Kongresse, der im Marriott O'Hare, in Chicago, stattfand. Diese Tage waren in mehrfacher Hinsicht sehr aufschlussreich. Gemeinsam mit Nicola Kluge, wir arbeiteten dann und wann zusammen, hatte ich ein Proposal für eine Posterpräsentation eingereicht. Das Poster war auch akzeptiert worden, erstaunlicherweise, denn von den 50 Postern, die dort aufgehängt wurden, war es das einzige, das qualitativ gewonnene Daten präsentierte, wie sich später herausstellte. Es ging bei unserem Poster um die Auswertung von Tagebüchern von Lehrkräften, im Feld der emotionalen und sozialen Entwicklung, und um die schulinterne Beratung und Unterstützung der Lehrkräfte auf der Basis von solchen, reflexiven Texten. Hinzu kam, dass wir die maximale Postergröße in der Tat ausgeschöpft und in Deutschland ein Poster von gigantischen Ausmaßen und in auffälligen Pastellfarben hatten drucken lassen, während die anderen Wissenschaftler_innen zumeist, eher pragmatisch, mehrere kleinere Poster zu einem größeren Ensemble zusammengestückt hatten. Zum Glück fanden die aufmerksamen Flugbegleiterinnen einen geeigneten Schrank in der Kabine, in dem die übergroße Rolle den Atlantik überqueren konnte. Unser Poster fiel also in mehrfacher Hinsicht ziemlich aus dem Rahmen. Trotz allem hatten wir einige sehr interessierte Gespräche mit anderen Kongressteilnehmer_innen, während wir mit Drinks und Häppchen vor dem Poster standen und unsere Arbeit erläuterten.

Wer sich genauer dafür interessiert, kann das in dem Buch *Creating Learning Spaces* (vgl. Broecker, 2019), im ersten Kapitel, nachlesen. Doch die echten CCBD-Koryphäen, die Leading Figures der Behavior-Szene, würdigten unser Werk mit keinem einzigen Blick. Sie kamen nicht einmal in unsere Nähe, während sie an den anderen Postern, selbst wenn sie diese nicht im Detail lasen, aber doch immerhin den betreffenden Wissenschaftler_innen, die sie erstellt hatten, anerkennend und wohlwollend

zunickten. Ich sagte im Scherz zu Nicola, dass sie bezogen auf uns wohl eher dachten, dass jemand bei den Peer Reviews geschlafen haben musste. Nun hat jede dieser Wissenschafts-Communities ihre eigenen internen Regeln, ihre Rituale und Spiele. Ein bestimmter Personenkreis wird dabei als ranghoch konzeptualisiert und positioniert. Dies macht sich fest an der Vergabe bestimmter Redezeiten, am Schaffen von spezifischen Formaten, die solchen Inszenierungen dienlich sind. Etwa, indem eine Art Panel aufgesetzt wird, wo diese Expert_innen dann hinter Namensschildern, die ihren akademischen Status ausweisen, Platz nehmen und Fragen beantworten. Zwei Lehrerinnen aus den USA waren, wie sie sagten, nach Chicago angereist, um von diesem CCBD-Kongress einige Anregungen mit in ihre Schule zurückzunehmen, wo sie, nach eigenen Angaben, sehr viel mit herausforderndem Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu tun hatten. Auch hatten sie vor einigen Jahren selbst in den USA Pädagogik studiert und suchten jetzt quasi nach Auffrischung und neuen Anregungen. Diese Veranstaltung lag eher am Ende des Kongresses, so dass die Lehrerinnen schon eine ganze Reihe von Workshops besucht und einiges gehört hatten, was dort an neuen Interventionsmöglichkeiten dargelegt worden war. Irgendwie schien ihnen das alles aber nicht gereicht zu haben und sie beharrten darauf, dass es da noch mehr geben müsse, außer dem, während des CCBD-Kongresses pausenlos propagierten, evidenzbasierten Wissen. Eine Professorin aus Ohio, ich finde heute noch, dass sie das sehr plastisch auf den Punkt gebracht hat, erklärte den Lehrerinnen, dass sie zunächst einmal unterscheiden müssten zwischen *evidence-based practices*, *research-based practices* und *feel good practices*. CCBD propagiere eben ausschließlich *evidence-based practices*. Wenn sie wieder von Chicago zurückfliegen würden, erläuterte sie den Lehrerinnen, würden sie ja auch Wert darauf legen, dass der Pilot die Maschine nach genau den Instruktionen fliegen würde, wie es von der Forschung für das Fliegen von Flugzeugen vorgegeben sei und nicht irgendwie kreativ oder experimentell. Diese Argumentation hatte etwas ungeheuer Durchschlagendes. Ich hörte plötzlich auf zu denken und war eine Zeitlang voll davon überzeugt, dass diese Kollegin aus Ohio absolut Recht habe. Wer will sich schon sagen lassen, dass er/sie mit *feel good practices* arbeitet. Hier waren endlich Menschen, die Farbe bekannten und eine klare Richtung vorgaben. Danach sagte aus dem Auditorium auch keiner mehr was. *Research-based* sei nur in einer Art Übergangsstadium und unter Versuchsbedingungen zu tolerieren, so die Kollegin aus Ohio weiter, wenn sich bestimmte Interventionen also noch in der Erprobung befänden. *Feel good practices* seien aber in keiner Weise akzeptabel. Und was für das Fliegen von Flugzeugen gelten würde, das müsse eben auch für die Pädagogik gelten.

An der Stelle könnte man freilich argumentativ einsteigen, denke ich heute, aus dem zeitlichen Abstand heraus. So bestechend die Flugzeugmetapher auf den ersten Blick ja ist, so problematisch ist doch der direkte 1:1 Transfer auf die Pädagogik. Natürlich können wir auch nicht Räucherstäbchen in einem Klassenzimmer anzünden und dann behaupten, das würde das Verhalten der Schüler_innen positiv beeinflussen. Wir können auch nicht Tarot-Karten legen bei Fallberatungen, auch wenn sich das vielleicht für einzelne Kolleg_innen *gut anfühlt* und die Wahrnehmung erweitern und Impulse geben kann. Was die Kollegin aus Ohio hier gesagt hat, das heißt die Flugzeugmetapher, die sie im Marriott O'Hare in Chicago in den Raum gestellt hat, ist aber doch produktiv. Wir können uns sehr schön damit auseinandersetzen und Klarheit gewinnen. Soweit hat CCBD hier eben einen sehr klaren Standpunkt, an dem man sich abarbeiten kann. In der Kaffeepause plauderte ich ein wenig mit den, immer noch ein

wenig aufgebracht, in gewisser Weise ja regelrecht zum Schweigen gebrachten, Lehrerinnen und sagte zu ihnen, dass sie in den USA doch auch noch ganz andere Wissenschaftscommunities hätten und dass sie ja, zum Vergleich und zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten, auch einmal in andere Theoriewelten eintauchen könnten. Ich berichtete ihnen ferner ein wenig von den diesbezüglichen Auseinandersetzungen und Debatten in Deutschland. Auf einer ähnlichen Ebene wie der *Council for Children with Behavioral Disorders* (CCBD) ist die *Association for Positive Behavior Support* (APBS) angesiedelt. APBS ist die internationale, zunehmend auch europäische Plattform, auf der School-wide Positive Behavior (PBIS) entwickelt wird, ein System zur Prävention und Intervention bei schulischen Verhaltensproblemen, welches ineinander verschränkte, pädagogische, didaktische, sozialpädagogische und interprofessionelle Komponenten enthält. Im Grunde gibt es eine sehr große Schnittmenge zwischen APBS und CCBD. Beide sind am Verhalten orientiert, beide verwenden evidenzbasierte Interventionen. Die Idee der schulweiten Intervention ist unter anderem auch Thema bei CCBD. APBS bearbeitet zugleich aber noch mehr als das Thema Schule und entwickelt auch Konzepte für außerschulische Felder und für die Arbeit mit Familien.

Ich machte es stets so, dass ich für mehrere Jahre Mitglied in den genannten Gesellschaften wurde, dadurch auch deren Fachzeitschriften bezog und regelmäßig las und immer mindestens einen der größeren Kongresse besuchte, um die Akteur_innen aus den jeweiligen Communities live zu erleben und mit einigen von ihnen auch persönlich in Kontakt zu kommen, auch um fachliche Fragen zu klären. Meine Teilnahme am PBIS-Kongress in Boston im Frühjahr 2015 war ebenfalls mit einer Reihe aufschlussreicher Beobachtungen und Erkenntnisse verbunden. Ich hatte mich schon im Vorfeld dieser Reise sehr intensiv mit PBIS beschäftigt. So waren die Inhalte der Workshops und Vorträge für mich nicht wesentlich neu. Trotz allem konnte ich mein Wissen vertiefen und Einzelheiten besser verstehen. Auch besuchte ich, dem Kongress vorgelagert, eine Reihe von *skill-building workshops*, die man gegen einen Aufpreis, über zwei Tage hinweg, belegen konnte. Da ich ja in Kooperation mit der Münchner Schulstiftung angefangen hatte Schulentwicklungsworkshops und Lehrertrainings zum Thema PBIS durchzuführen, hielt ich es für eine gute Idee, solche Workshops bei den Koryphäen dieses Gebiets, etwa bei George Sugai oder Rob Horner, zu belegen. Das waren auch sehr gut gemachte Seminare und ich sah manches noch viel deutlicher und klarer als zuvor. Beide genannten Wissenschaftler sind außerdem exzellente Kommunikatoren und gut im Storytelling, aber auch klar in der Sache, um die es ihnen im Kern geht. Einen solchen *skill-building workshop* belegte ich auch zum Thema Function-based Assessment und Function-based Intervention. Wir arbeiteten dort mit Fallmaterial und diversen Formblättern. Am meisten aber waren wir mit den Händen beschäftigt, flochten Bänder und fädelten Perlen auf. Die Moderatorin, eine freiberufliche Verhaltenstrainerin und Beraterin, hatte einen einzigartigen didaktischen Stil, der das an sich etwas trockene Thema farbig und lebendig werden ließ. Ich würde sagen, dass sie insgesamt drei Komponenten verwendete. Das eine war, wie schon gesagt, der ausgeschriebene Kerninhalt. Das zweite war ein kontinuierliches Storytelling, was uns alle bei Laune und bei hoher Motivation hielt. Sie teilte etliche Geschichten aus ihrer umfangreichen pädagogischen und beratenden Arbeit mit uns. Drittens kam noch hinzu, der beschäftigungstherapeutische *hands-on approach*. Unvergesslich, wie sie uns im Seminarraum mit all diesen Taschen empfing, die vor ihr auf den Tischen standen und darin schimmerten bunte Perlen, Bänder, Schnüre, allerlei kleine, inte-

ressante Gegenstände, etwa gelbe Polster, die man in die Hand nehmen und auf denen man herumkneten konnte. Das machte die Leute neugierig und kam den taktilen, spielerischen Bedürfnissen entgegen. Und dann diese Geschichte, wie sie das alles durchs Check-in und durch die Sicherheitskontrollen gebracht hatte und welche Debatten es da mit dem Flughafenpersonal gegeben und wie sie das alles erklärt und transparent gemacht hatte. So wurden die bunten Perlen, die Figürchen und all der andere Tand, mit dem wir hantieren durften, während die Moderatorin dies alles in drastischen Schilderungen erzählte, mit einer enormen Bedeutung, eben über das Storytelling, aufgeladen.

Auch wurde das alles mit pädagogischen Überlegungen bezüglich ADHS und anderen Themen, aus dem Feld der emotionalen und sozialen Herausforderungen, verknüpft, auch mit dem Bedürfnis von Kindern und Jugendlichen mit Material umzugehen. Mir leuchtete das alles sehr ein, weil der Umgang mit Material, und auch spielerische Elemente, stets Teil meiner Pädagogik und Didaktik gewesen waren. So lief das eigentliche Thema, das ja Function-based Assessment und Function-based Intervention lautete, zwar immer auch mit, rückte aber phasenweise in den Hintergrund, und dann wieder in den Vordergrund. Das eigentlich zentrale Thema wurde jedenfalls farbig und *hands-on* angereichert. Unsere Moderatorin nahm hier eine Art *enrichment* vor, wie es Joseph Renzulli, der große Ideenentwickler der amerikanischen Gifted Education genannt hat. Doch die offene Frage, die für mich bis heute im Raum steht, lautet, warum diese an sich wertvollen Komponenten, wie *Hands-on Learning* oder Storytelling, keinerlei Eingang in die Theoriewelt von APBS finden? Deren Fachzeitschrift *Journal of Positive Behavior Support* bringt keine Beiträge über Storytelling und auch nicht über den handelnden Umgang mit Material, auch nichts über *Hands-on Learning*. Hier müsste man/frau doch einmal einsetzen mit kritischen Diskussionen, wenn es darum geht, die Theoriewelt, an der APBS ja nun mal arbeitet, weiter voranzubringen und womöglich mit anderen Theoriewelten zu verbinden. Nur so kann es doch eine Weiterentwicklung geben. Mein für Boston eingereichtes Poster zu den Münchner Erfahrungen mit PBIS, auf dem ich die Herausforderungen darstellen wollte, die mit der Einführung dieses Interventionssystems in Deutschland verbunden sein würden, wurde denn auch von dem zuständigen Auswahlkomitee nicht angenommen. So konnte ich die, sich in Deutschland herauskristallisierende, Situation bezüglich PBIS in Boston leider nicht zur Diskussion stellen. Als ich mir die akzeptierten 50 Poster eins nach dem anderen anschaute, war auch kein einziges darunter, dass PBIS, oder einzelne Komponenten daraus, in irgendeiner Form in Frage gestellt oder kritisch reflektiert hätte. Es war alles affirmativ, das vorhandene System weiter ausarbeitend und stabilisierend. »Wissenschaft wird einseitig; sie erforscht nur das Pro, nicht das Contra, weil der Abnehmer nur am Pro interessiert ist«, schreibt Ladenthin (2020, S. 829). So war es auch hier. APBS war zum Zeitpunkt der Ablehnung meines Posterbeitrags nur am Pro interessiert, nicht an der gleichzeitigen Ausleuchtung der anderen Seite.

Wenn ich, zwischen den Workshops und Vorträgen, durch das am Bostoner Hafen gelegene Westin Hotel ging oder den Gesprächen während der Kaffeepausen lauschte, drangen immer wieder Wörter und Satzteile an mein Ohr: ... *tier I, tier II ... data-based decision-making ... , evidence-based practices, ... Oh, this was really a tier IV kid, I can tell you ...* Das Ganze wirkte wie eine einzige geschlossene Theorieblase. Dadurch, dass man die *key words* aufgriff und diese rege, und selbstverständlich *enthusiastisch*, verwendete, wurde man unmittelbar zum Teil dieser Sprachgemeinschaft und Wissenschaftscommunity. Besonders interessant die inoffizielle Wendung *tier IV kid*, die immer dann

verwendet wurde, wenn jemand auf einen regelrechten *Kracher*, wie es in Deutschland oftmals heißt, oder neuerdings, nach Erscheinen des Films von Nora Fingscheidt, auch *Systemsprenger*, hinweisen wollte, mit dem man/frau da im pädagogischen Feld zu tun gehabt hatte. Sowas sicherte einem sofortige Aufmerksamkeit. Wie gerne wäre ich hier einmal mit Norman Fairclough an der Seite herumgelaufen. Danach hätten wir uns auf einen Drink zusammen an die Bar setzen und dies alles analysieren können. Das Eintauchen in diese sprachliche Blase der PBIS-Welt während des Kongresses in Boston war, als Selbsterfahrungsübung vielleicht, einmal recht unterhaltsam, begann mich aber nach einigen Tagen zu langweilen, weil mir das alles als zunehmend flach erschien. Mir fehlte jetzt einmal ein Vortrag mit weitergespannten Perspektiven, ein Diskurs mit mehr philosophischem, soziologischem oder kulturellem Tiefgang. Sicher, diese Leute hier machten oftmals exzellente Karrieren an ihren Universitäten, wie es schien, aber wie nachhaltig war das alles? Ich vermisste auch Gespräche, die die komplexe Situation unserer Gesellschaften, auch in transatlantischer Hinsicht, reflektierten. Ich joggte durch die Straßen von Boston, obwohl es an den Seiten teils noch hohe Schneeberge gab, doch die Märzsonne setzte sich schließlich im Laufe der Tage durch. Auch fuhr ich zum Campus des Wheelock College, einmal lief ich sogar dort hinüber, wo ich, einige Jahre zuvor, ganz andere pädagogische Erkenntnisse gewonnen hatte, im Vergleich zu diesem PBIS-Kongress, mehr in Richtung Teaching for Social Justice und Urban Education. Ich dachte an *Confratute* zurück, ein legendärer Mix aus Kongress und Intensiv-Workshops auf dem Gebiet der Gifted Education und des Creativity Trainings, mit Joseph Renzulli und seinen Leuten, an dem ich 1988 auf dem Campus der University of Connecticut, in Hartford, teilgenommen und auch etwas über die Kreativen Sommercamps in Deutschland vorgetragen hatte. Zehn Tage lang kreative Power! Man verbrachte die Tage bei inspirierenden Vorträgen und in aktivierenden Workshop Sessions. Das Ganze ging an etlichen Abenden in Parties über.

Es hat schon Auswirkungen auf die Menschen und die entstehenden Atmosphären, welche Art von Konzepten wir im Kopf haben. Lege ich den Fokus auf Verhaltenstraining und Verhaltenssteuerung oder lege ich ihn auf das Stimulieren von Kreativität? Ich würde immer das Thema Kreativität wählen. Niemand zwingt mich, immer nur auf das Verhalten zu starren, auch dann nicht, wenn andere vor mir gemeint haben, diese Kinder oder Jugendlichen hätten aber in erster Linie ein Verhaltensproblem. Wirklich? Vielleicht gibt es ja auch einen Mangel an kreativer Stimulation in ihrem Leben. So unterschiedlich können jedenfalls Kongressatmosphären sein. Im Bostoner Hafen fiel ich abends in mein Hotelbett, wenig inspiriert, draußen die schmutzigen Schneeberge an den Straßenrändern. Ich lag in meinem King Bed und erinnerte mich an den aufregenden Sommer in Connecticut, und träumte von dem Dreieck mit den drei Interventionsebenen, dass man hier beim APBS-Kongress pausenlos auf Power-Point-Folien oder Postern zu sehen bekam. Auch ist dieses, Wissenschaftlichkeit suggerierende, Dreieck immer wieder an Pinnwänden, auf Fluren von deutschen Universitätsinstituten der Inklusions- und Sonderpädagogik, anzutreffen. Man geht nur, um sich einmal einen Tee zu kochen, und schon kommt man an irgendetwas vorbei, wo so ein Dreieck drauf ist. Jetzt ist die komplexe pädagogische Welt jedenfalls endlich wieder beherrschbar. Man schaut am besten immer wieder meditierend auf diese drei Ebenen des Response-to-Intervention Modells, bis dass man plötzlich völlig davon überzeugt ist, dass unsere pädagogische Welt an den Schulen so klar zu beschreiben und zu beeinflussen ist, wie dieses Dreieck einem nahelegt. Ich stellte mir vor, auch mein

eigenes Leben nach einem solchen Modell aufzubauen. Das und das waren dann meine Tier I-Aktivitäten, das und das meine Tier II-Aktivitäten usw. Mir kam das Bild eines Ameisenhaufens, wenn ich an diese RTI- und PBIS-Welt dachte und all die geschäftigen Menschen darin, wie sie mit ihren Posterrollen und Vortragsskripten herumliefen. Der Kontrast zum Confratute-Kongress in Connecticut hätte gar nicht größer sein können. Ich hatte dort ad hoc Gespräche und Workshop-Erlebnisse, die bis heute in mir nachwirken und meine eigene kreative Power beflügeln. Joseph Renzulli, der dies alles in Gang gebracht hat, sei nochmal nachträglich für diese Erfahrung gedankt.

Eine bemerkenswerte Erfahrung machte ich auch bei einer kleineren PBIS-Tagung, im Juni 2017, an der Universität Amsterdam. Hier waren Teilnehmer_innen aus den USA, aus Holland und verschiedenen skandinavischen Ländern vertreten. Eingangs explizierte ein Stakeholder aus der amerikanischen Behavior Community, ein Kollege aus Texas, was er unter *evidenzbasiert* verstehe und dass zum Erreichen dieses Status', bei der wissenschaftlichen Prüfung von Interventionen, ganz bestimmte Kriterien erfüllt werden müssten. Das bedeutete, dass verschiedene Forscher_innen, an verschiedenen Orten, bei Stichproben von einer bestimmten Größe und unter Einhaltung ganz bestimmter Spielregeln, sowohl bei der Datenerhebung selbst, als auch bei der statistischen Auswertung, zu ein- und demselben Ergebnis gekommen sein müssten. Das klang selbstverständlich alles sehr einleuchtend, insbesondere natürlich bezogen auf die Medizin, aus der der Kollege ja seinen Denkansatz abgeleitet hatte. Aber ähnlich wie bei der Kollegin aus Ohio beim CCBD-Kongress in Chicago wurde dies wiederum mit einer ziemlichen Ausschließlichkeit dargelegt, so dass es neben den evidenzbasierten Interventionen in diesem Denkhorizont auch nichts anderes mehr an pädagogischen Handlungsmöglichkeiten gab. Als Metapher, die der Kollege aus Texas der Medizin entlehnte, verwandte er das Thema des Blutdrucks. Hier wollten wir zunächst ein genaues Messergebnis, eben mit einer wissenschaftlich geprüften Methode und auch wissenschaftlich geprüfte Medikamente, die dann einen erhöhten Blutdruck wirksam absenken können. Das wirkte natürlich zunächst ungeheuer überzeugend auf alle Teilnehmenden der Tagung, ähnlich der Flugzeug-Metapher der CCBD-Kollegin aus Ohio. Es ist ja auch erst einmal zutreffend, um eine Soforthilfe zu schaffen und den Gesundheitszustand der betreffenden Menschen zu stabilisieren und weitere Probleme zu verhindern, die aus einem dauerhaft zu hohen Blutdruck resultieren können. Trotz allem muss natürlich die Frage nach den unterschiedlichen Gründen für einen erhöhten Blutdruck gestellt werden, wenn wir den angebotenen Vergleich einmal wirklich ernst nehmen und dem genauer nachgehen. Es kann organische Ursachen für einen Bluthochdruck geben. In den meisten Fällen, wie wir aus der Forschung wissen, sind es jedoch nervliche Gründe, die für eine Ausschüttung von Stresshormonen sorgen und die Blutgefäße sich anspannen lassen. In beiden Fällen muss auch nach den Komponenten im Lebensstil eines Menschen gefragt werden, die den Blutdruck ansteigen lassen, das heißt die Art wie er/sie lebt und arbeitet, wie die Ernährung und das Bewegungsverhalten ist usw. Gute Kardiolog_innen raten daher zusätzlich zur medikamentösen Behandlung auch zu Veränderungen im Lebensstil, der Ernährungsweise, auch zur Aneignung von meditativen Praktiken usw. Es ist daher doch ein wenig komplexer. Die Medizin zieht durchaus auch Maßnahmen in Betracht, die nicht im engeren Sinne als evidenzbasiert und in vielen Fällen nur als *research-based* gelten. Insofern ist es doch immerhin fraglich, ob eine evidenzbasierte, verhaltensorientierte Sonderpädagogik so ohne Weiteres in der dargelegten Art und

Weise unter Bezugnahme auf die Medizin argumentieren kann, wie es der Kollege aus Texas, bei der PBIS-Tagung in Amsterdam, eben getan hat.

In ziemlicher Abgrenzung zur Behavior-Welt geht es der *Association for Experiential Education* (AEE) um soziales und persönliches Lernen durch Erlebnis und Erfahrung, bevorzugt bei Gruppenaktivitäten in der Natur, auf dem Meer, auf Flüssen und Seen, im Gebirge, in den Nationalparks der USA und Nordamerikas. Das Wissenschaftsverständnis ist breit und schließt quantitative wie qualitative und gesellschaftskritische Zugänge ein. Ich hatte die Gelegenheit, an dem Jahreskongress von AEE in Minneapolis teilzunehmen, im Herbst 2016. Die Workshops reichten von Hochgebirgswandern mit straffällig gewordenen Jugendlichen, über die Geschichte der amerikanischen Sommercamps, bis zu Storytelling. Kongressteilnehmer_innen kommen hier vielfach in Outdoor-Kleidung und weniger im Jacket, teils mit dem Rucksack und weniger mit einem Rollkoffer. Unter dem Dach von AEE versammelt sich eine große Vielfalt von Forscher_innen und Praktiker_innen, sicher mit Schwerpunkt auf den USA und Kanada, doch auf den Namensschildern war zu lesen, das auch Menschen aus allen Teilen dieser Welt nach Minneapolis angereist waren, um neue Ideen vom Ufer des Mississippi mit nach Hause zu nehmen und sich auszutauschen. Die Workshops bei den AEE-Kongressen sind oftmals *hands-on*, das heißt es gibt häufig etwas zu tun, sich zu bewegen, untereinander in kleinen Gruppen oder zu zweit etwas auszuprobieren, jedenfalls mehr, als einfach nur auf dem Stuhl zu sitzen und zuzuhören und Power-Point-Folien anzuschauen. Richard Louv hielt den Hauptvortrag, über die Bedeutung der Naturerfahrung in einer zunehmend digitalisierten Welt, und er erhielt stürmischen Applaus. Nach dem Kongress in Minneapolis habe ich eine ganze Reihe seiner, sicherlich sehr bedeutsamen, Bücher gelesen. Sie sind sehr engagiert geschrieben. Louv ist Journalist, verarbeitet jedoch eine Vielzahl von wissenschaftlichen Theorien in seinen Büchern und er ist ein exzellenter Storyteller. Er kann, ohne Übertreibung, als ein globaler Akteur angesehen werden, der weltweit gelesen wird und somit Impulse geben kann. Er ist ein regelrechter *Influencer*. Für jede Stunde, die ein Kind oder Jugendlicher vor einem Bildschirm verbringt, sollte es eine Stunde Naturerfahrung geben, so Richard Louv. Außerdem hat Louv ein wunderbares, sehr engagiertes Buch über die Bedeutung der Vater-Kind-Beziehung geschrieben.

Die *Urban Affairs Association* (UAA) schließlich lenkt den Blick auf die sozial- und humangeografischen Räume, in denen Menschen leben. Themen sind hier etwa Segregation, Armut oder eingeschränkte Lebens- und Partizipationsmöglichkeiten, durch ungeeignete Modelle der Stadtentwicklung und fehlende Community-Strukturen, in ihrer Rückwirkung auf die Sozialisationsverläufe von Heranwachsenden. Ich nahm im Frühjahr 2019 an der Annual Conference von UAA in Los Angeles teil, ausgerichtet in einem Konferenzhotel auf dem Gelände der UCLA, der University of California. Es war faszinierend einer chinesischen Forscher_innengruppe zuzuhören, wie sie Karten von, am Gelben Fluss gelegenen, Städten und Regionen an die Wand warfen und aufzeigten, wie sich die Infrastrukturen dieser Siedlungen und Städte, über die Jahrhunderte, verändert hatten und wie dies alles die Lebensbedingungen der dort lebenden Menschen geprägt und beeinflusst hatte und auch die Art, wie sie arbeiteten, lernten und lebten. Der Blick weitet sich noch einmal beträchtlich, wenn ich mich in eine solche Theoriewelt begeben. Es gibt eine engagierte Untergruppe in der Urban Affairs Association, mit der ich mich während der Kongresses traf, engagierte Menschen aus Wissenschaft und Praxis, die speziell Fragen der Pädagogik und der Schulentwick-

lung im Blick haben, darunter Universitätsleute, aber auch einige Schulleiter und Menschen aus regionalen Verwaltungen, die sich Gedanken über die sozialgeografischen Strukturen und Herausforderungen in den Gebieten machen, in denen ihre Schulen liegen. Ein Teil der sozialen Problematiken, die sich in den Schulklassen manifestieren, steht ja in Zusammenhang mit der Art, wie Stadtviertel und ländliche Gebiete geplant und entwickelt werden. Je nachdem, wie dort gebaut wird und was dort gebaut wird, können sich ganz unterschiedliche sozialgeografische Kontexte herausbilden, in denen sich bevorzugt die einen oder die anderen sozialen Gruppierungen ansiedeln, mit allen Folgen, die dieses *Zoning*, das Aufteilen von Land in Nutzungszonen, für die Nachbarschaften, für die Communities, für das kulturelle Leben, für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, für ihr Lernen, für ihre Zukunft hat.

Was mich in Zusammenhang mit diesem UAA-Kongress in Los Angeles aber noch lange beschäftigte war das Folgende. Vor Kongressbeginn hatte ich noch ein wenig Zeit und ich wollte mir das Getty Center und die dort untergebrachten Kunstsammlungen ansehen. Auch lag es ja eigentlich nur einen Steinwurf vom UCLA Campus entfernt, zumindestens wenn man auf den Stadtplan schaute. In Wahrheit war es jedoch ein wenig komplizierter. Auch hatte ich bereits einiges darüber gelesen, dass Los Angeles nicht unbedingt eine Stadt für Fußgänger_innen sei. Trotz allem machte ich mich zu Fuß auf den Weg, denn der Himmel war blau, und kam bis auf einige Engpässe, wo kaum ein Streifen für zu Fuß Gehende entlang der Straße vorhanden war, einigermaßen gut durch, bis zu dem Punkt, wo dann ein Shuttle-Zug zum Getty Center verkehrt, das auf einem Berg, hoch über Los Angeles, liegt und an eine geheimnisvolle Location aus einem James-Bond-Film erinnert. Unterwegs traf ich zwei Mal junge Männer an, die jeder für sich, an verschiedenen Orten, einen Einkaufswagen mit ihren Habseligkeiten vor sich herschoben und ziemlich abgerissen aussahen. Von Gesicht und Gestalt her zu urteilen, waren sie beide Mitte bis Ende zwanzig. Die Haut von beiden jungen Männern war dunkel getönt, von der vielen Sonne, obwohl es eigentlich hellhäutige Menschen waren. Ich fühlte mich sehr schuldig in Anbetracht eines solchen Kontrastes. Ich selbst hatte in einem komfortablen King Bed geschlafen und hatte ein reichhaltiges Frühstück in meinem Zimmer im Kongress Center eingenommen. Diese jungen Männer wirkten so als seien es ehemalige Studenten, die aus der Bahn geraten sind und sie waren offensichtlich in einer sehr desolaten Lebenssituation. Es sah so aus, als hätten sie in irgendeinem kleinen Parkabschnitt, zwischen Büschen und unter Bäumen, übernachtet. Einer von ihnen kam mir mit seinem Einkaufswagen auf einem, wirklich nur noch vierzig, fünfzig Zentimeter breiten, Asphaltstreifen in einer Straßenkurve entgegen. Ich wich auf die Straße aus, um an ihm vorbeizukommen. Einen kurzen Blickkontakt gab es aber trotz allem. Ein Blick, in dem so vieles transportiert wurde, bis hin zum heutigen Tage, wo ich darüber schreibe.

Das Getty Center ist sicherlich ein Ort von einzigartiger Schönheit. Es geht auf die Kunstsammlung des Öl-Tycoons Jean Paul Getty zurück und wurde in den 90er Jahren gebaut. Betreiber ist der J. Paul Getty Museum Trust. Getty galt zu seiner Zeit als reichste Person der Welt. Nun, es wurden hier offenbar im großen Stil Geschäfte gemacht, um ein Vermögen einer solchen Größenordnung zusammenzubekommen. Es wird dazu auch Schattenseiten und kritische Stimmen geben. Doch es ist aus diesen Gewinnen immerhin etwas Wunderbares an die Menschheit zurückgegeben worden. Niemand braucht Eintritt zu zahlen, auch der Shuttle-Zug und das Parken, wenn man mit dem Auto kommt, sind kostenlos, ebenso die Garderoben und das Trinkwasser

an den sprudelnden Maschinen, überhaupt ein großer Vorteil in den USA. Die Kunstsammlungen sind exzellent. Man/frau braucht nur den Stadtbuss, was in Los Angeles auch erstaunlich preiswert ist, bis zum Startpunkt des Shuttle-Zugs zu bezahlen und kann dann den ganzen Tag in schönen Gärten, auf sonnenbeschienenen Terrassen und zwischen erlesenen Kunstwerken verbringen und kann zwischendurch hinunter, auf die pazifische Küste und auf Santa Monica schauen. Ganz Los Angeles liegt einem hier zu Füßen, wenngleich die entfernteren Viertel der, endlos in die Breite, kaum aber ins Vertikale ausgedehnten, Metropole im Dunst verschwimmen. Ich saß eine ganze Weile in einem Raum vor venezianischen Meistern und schaute auf diese wunderbaren Bilder der Lagunenstadt, lauschte auch einer Grundschullehrerin, die ihre Schüler_innen in eine erlebnisorientierte, interaktive, imaginative Bildbetrachtung zu verwickeln suchte, bis das die Gruppe wieder weiterzog und irgendwo im Hintergrund der vielen Kabinette verschwand und ich den Raum eine Zeitlang für mich ganz allein hatte. Ich dachte an Venedig, an die Renaissance, an die Toskana, aus der die hellen Marmorsteine für die äußeren Wände dieser Museumsgebäude, bis hierher nach Los Angeles, geholt worden waren. Ich dachte an die beiden jungen obdachlosen Männer, an den reichen Öl-Tycoon und Stifter Getty, an Deutschland, und was wir dort an Möglichkeiten hätten, solchen aus dem Takt gekommenen jungen Männern zu helfen, ihnen unter die Arme zu greifen. Es kann uns als zivilisierte Gesellschaft doch nicht zufriedenstellen, dass es Menschen unter uns gibt, die so stranden, dachte ich. Und diese ganze Schönheit des Getty Centers steht doch im allergrößten Kontrast zu der desolaten Situation, in der die beiden obdachlosen jungen Männer waren.

Bei meinen Erkundungen des UCLA Campus, der vielerlei stilistisch ansehnliche Gebäude, auch im historischen Stil, und auch eine Menge Grünflächen, Parks, Baumbestände usw. aufweist, kam ich auch durch mehrere Bibliotheksgebäude, wo etliche Studierende arbeiteten und über Büchern und Laptops saßen. In einem dieser Räume hielten sich vielleicht gut hundert Studierende auf. Teils schliefen sie auf den dort befindlichen Sofas oder recherchierten an den Tischen. Einige checkten ihre Nachrichten auf dem Smartphone oder hörten Musik oder Podcasts. Ich las auch irgendwo, dass viele Studierende der UCLA in den Zimmern, in denen sie oftmals zu dritt oder zu viert schlafen, weil sie ein Einzelzimmer nicht bezahlen können, nicht genug Schlaf bekommen und natürlich auch nicht konzentriert arbeiten können und daher an solche Orte, wie diesen Raum, gehen müssen, um zu schlafen oder konzentriert zu arbeiten. So schön der UCLA Campus auch ist, so sehr erzeugte diese Szene hier für mich den Eindruck, dass es sich auch um eine Art *Lernfabrik* handelt. Hatten die beiden jungen Männer, mit den dunkelgebräunten Gesichtern, der abgerissenen Kleidung und den Einkaufswagen, die sie auf den schmalen Asphaltstraßen vor sich herschoben, auch einmal hoffnungsvoll als Studenten auf dem UCLA Campus begonnen? War dann vielleicht eins nach dem anderen gekommen, das Schlafen in einem solchen Zimmer, die Schwierigkeit beim Erwerb der Credits mitzuhaltenden, vielleicht noch ein Zerwürfnis mit den Eltern, die irgendwo draußen in Wyoming oder Oregon lebten, Leute, die keinen weiteren Kredit mehr aufnehmen wollten oder konnten, um das Studium ihrer Söhne zu finanzieren? Sodann die Schwierigkeit, Aushilfsjobs und Studium unter einen Hut zu bringen, dann noch eine enttäuschte Liebe, persönliche Krisen und das Einsetzen einer Abwärtsspirale, die Unmöglichkeit noch die eigenen Rechnungen zu bezahlen, der endgültige Bruch mit den Eltern, Drogen, vielleicht Prostitution, dann der Absturz. So saß ich vor den venezianischen Meistern und dach-

te an solche möglichen Zusammenhänge und imaginierte mögliche Hintergrundszarien. Und die Urban Affairs Association?

Haben die Leute in dieser Wissenschaftscommunity Lösungen für derlei Situationen und Herausforderungen? Natürlich haben sie auch keine Sofortlösungen, aber doch immerhin theoretisches und methodisches Werkzeug, um zu einer erweiterten Perspektive zu gelangen. »It is all connected«, sagte Edgar Klugman, bei unserem Gespräch in der Lobby eines Bostoner Hotels. Eine weitere Richtung mit starker Repräsentanz im schulischen und universitären Bildungssystem Nordamerikas ist *Teaching for Social Justice* (vgl. z. B. Michie, 2005, 2009), eine politisch motivierte Pädagogik, deren Wurzeln bis zur amerikanischen Bürgerrechtsbewegung zurückreichen. Forschungsarbeiten sind hier oftmals qualitativ ausgerichtet. Schlüsselthemen sind Student Voice, Partizipation, produktiver Umgang mit Diversität oder die integrative Kraft der sozialen Communities. Die gesellschaftskritischen Strömungen finden sich in Deutschland, wie auch in den USA, gleichermaßen. Experiential Education wird dagegen in den deutschen Abteilungen des Faches derzeit kaum abgebildet. Dafür bestehen rege transatlantische Austauschbeziehungen zwischen der deutschen und der amerikanischen Behavior-Community. Was passiert darüber hinaus in Europa? Während in den Niederlanden und den skandinavischen Ländern seit einigen Jahren intensiv mit School-wide Positive Behavior Support gearbeitet wird, steht in Großbritannien nach wie vor die, teils auch im deutschsprachigen Raum geschätzte, durch John Bowlby entwickelte Bindungstheorie hoch im Kurs. Die britischen Nurture Groups, wie sie insbesondere von Marjorie Boxall begründet und entwickelt wurden, als pädagogische Anwendungen der Bindungstheorie im Schulkontext, in Vorschulen, Grundschulen und teils gar in Sekundarschulen, haben sich allerdings bisher in Deutschland kaum durchsetzen können. Ein weiterer wichtiger Impuls aus Großbritannien, schauen wir etwa auf die politische und pädagogische Arbeit der *Social, Emotional, and Behavioral Difficulties Association* (SEBDA), ist die Etablierung von kooperativen Beziehungen zwischen Schule und Community, wenn in der Schule die emotionale und soziale Förderung von Kindern und Jugendlichen gelingen soll. Eine besonders lebendige, motivierende Darstellung, aus der Sicht einer Schulleiterin, verfasste Reva Klein (2000), am Beispiel von Newcastle. SEBDA integriert wissenschaftliche Ansätze und Methodologien in der vollen Breite.

Die Macht der Sprache

In den Bildungswissenschaften, wie auch in den zugehörigen pädagogischen Handlungsfeldern hängt *alles* von der Sprache ab. Sprache ist in jeder Hinsicht fundamental. Sie bietet uns enorme Denk- und Handlungsmöglichkeiten und kann doch auch überaus problematisch, destruktiv und damit kontraproduktiv sein. Diskurse lassen sich nun, wie Weisser (2010, S. 284) es beschreibt, verstehen als »Praxen der Verständigung, also alle möglichen Formen und Wege des Austausches von Wissen oder allgemeiner, von Sinn«. Thema der Analyse von Diskursen ist dann die Frage, wie es Jan Weisser formuliert hat, »was auf welche Weise von wem zum Thema gemacht wird und wie das behandelte Thema mit seinen Kontexten interagiert« (vgl. Weisser, 2010, S. 285). Das gesamte Gebiet der Diskursanalyse erscheint heute als sehr komplex und hat sich immer weiter verzweigt. Besondere Bedeutung haben, während der frühen Entwick-