

„Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt“

Der Trainingsraum: Empirische Befunde, theoretische Perspektiven, pädagogische Alternativen

Dennis Christian Hövel et al., David Zimmermann, Barbara Meyer, Stephan Gingelmaier

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag thematisiert das Konzept des *Trainingsraums* für den schulischen Umgang mit Unterrichtsstörungen. Nach einer Einführung in die Maßnahme werden in einem Review des aktuellen Forschungsstands die empirischen Befunde überblicksartig dargestellt. Anschließend wird das Programm mit Blick auf ethische und theoretische Grundlagen der (Sonder-)Pädagogik diskutiert und zentrale Kritikpunkte werden herausgearbeitet. Die Autoren raten sowohl aus empirischer als auch aus theoretischer Hinsicht, das Trainingsraumkonzept nicht in der Schule umzusetzen. Ein Alternativkonzept, ein Freiraum für die schulische Auseinandersetzung mit Verhaltensstörungen, wird vorgestellt.

Schlüsselwörter: Trainingsraum, Kritik, Wirksamkeit, Alternativen

Abstract: The present article deals with the concept of the *Responsible Thinking Process* (Trainingsraum) for the school-based handling of educational disorders. After an introduction to the measure, the empirical findings are presented in an overview in a review of the current state of research. Afterwards, the program will be discussed in terms of educational theory and key points of criticism will be compiled. From an empirical as well as a theoretical point of view, the authors do not recommend implementing the training room concept in school. An alternative concept, a *free space* (*Freiraum*), for the school-based discussion of behavioural disorders is presented.

Keywords: *Responsible Thinking Process*, Critical Review, Effectiveness, Alternatives

1. Einleitung

Eine erziehungswissenschaftliche Diskussion aus einer Gedichtzeile heraus zu entwickeln, hier aus Goethes „Erlkönig“, ist zweifelsohne gewagt. „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.

Die Bedeutung jener Praxen für ein verändertes Professionalisierungsbild, für Institutionsentwicklung und für pädagogische Beziehungsarbeit lässt sich nicht erschließen, ohne der ganz erheblichen emotionalen Verstrickung von Professionellen in die Arbeit

mit belasteten Kindern und Jugendlichen ausreichend Beachtung zu schenken (Zimmermann, 2018). 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).

Wie lässt sich diese hoch selektive 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?

Als notwendige Voraussetzung für ein selbstbestimmtes Leben und die aktive Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen hebt die Kultusministerkonferenz in ihren Empfehlungen zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (KMK, 2011, S. 3) einen Bildungs- und Erziehungsauftrag hervor, damit sich die Persönlichkeit aller Schülerinnen und Schüler optimal entfalten kann. Dass jedoch genau dieser Erziehungsauftrag theoretisch unzureichend ausbuchstabiert und somit praxeologisch kaum nutzbar ist, wurde aus der Perspektive des Förderschwerpunkts Emotionale und soziale Entwicklung mehrfach umfänglich dargelegt (Müller, 2018).

In ihrer internationalen Überblicksarbeit zu den empirischen Befunden zur Umsetzung des inklusiven Bildungs- und Erziehungsauftrags stellen Forlin, Au und Chong (2008) fest, dass Inklusion die Komplexität der Anforderungen eines bereits hochkomplexen Berufs noch verstärkt. Drei zentrale Probleme werden hierbei benannt (Forlin, Au & Chong, 2008, S. 256):

- Verhaltensprobleme der Kinder bereiten den Lehrpersonen große Sorgen und sie erleben hierzu eine unzureichende Vorbildung (93 %).
- Sie befürchten, dass durch Inklusion das Monitoring der anderen Kinder (93 %) sowie
- deren angemessene Unterstützung zu kurz kommen (87 %).

Damit bestätigen sich Einzelbefunde aus unterschiedlichen Ländern, nach denen sich die grundsätzlichen Einstellungen der Lehrkräfte zum ideologischen Konstrukt Inklusion in erheblichem Maß von ihrer Haltung zur derzeitigen Realität und den Realisierungsmöglichkeiten unterscheiden (Shearman, 2003). Letztere sind, vor allem mit Fokus auf Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, eher problemfokussiert.

Kausale Erklärungsmuster verbieten sich regelrecht, wenn es sich um komplexe Problemlagen wie die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen in erschwerten Lebenslagen handelt. Institutionelle Rahmungen, die Ausschluss als Königsweg bei scheinbar unlösbaren Konflikten suggerieren (von Freyberg & Wolff, 2005), hoch belastete Psycho- und Soziodynamiken von Kindern mit vielfach traumatischer Erfahrungswelt (Désbien & Gagné, 2007) sowie spezifische und überdauernde professionelle Habitus-Konfigurationen bei zahlreichen (nicht: allen!) Lehrkräften bilden die wesentlichen Bedingungsfelder für die schulische Ausgrenzung dieser Gruppen (Jahnukainen, 2015). Für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung hat insbesondere Herz (unter anderem 2015) die teils eklatanten Widersprüche zwischen Inklusionsrhetorik und vielfach beschämender, stigmatisierender Realität herausgearbeitet. Eine heftige emotionale Verwicklung aller Beteiligten, so wie in der Ballade „Erlkönig“ beschrieben, zeigt sich nahezu regelhaft als Ergebnis dieses komplexen Bedingungsfelds (Zimmermann, 2019).

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). Wenn auch von unzulässigen Verallgemeinerungen abzusehen ist, steht das Trainingsraumkonzept somit beispielhaft für neue und alte sich als pädagogisch ausweisende Techniken der Disziplinierung und Bestrafung (Heuer & Kessl, 2014).

Im Folgenden soll das Trainingsraumkonzept kurz konzeptuell vorgestellt werden. Anschließend werden die Evaluationsbefunde dargestellt und das Konzept pädagogisch diskutiert.

2. Das Trainingsraumkonzept

Die Idee des heute vielfach an Schulen eingesetzten Programms hat ihre Ursprünge im ‚Responsible Thinking Process‘ von Ford (1994) und wurde von Balke (2003) für den deutschen Sprachraum adaptiert (Wollenweber, 2013).

Der „Prozess des eigenverantwortlichen Denkens“ soll eine konstruktive Bearbeitung von Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen in Schulen ermöglichen, die darauf abzielt, dass die Schülerinnen und Schüler selbst Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und in einen Reflexionsprozess eintreten, in dem sie sozial verträgliche Handlungsalternativen zu zuvor gezeigtem Störverhalten im Unterricht generieren (Bründel & Simon, 2013). 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). Im Originaltext von Ford wird der Introspektionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler als Grundlage zur Übernahme von Eigenverantwortung noch viel Raum zugemessen:

“But in almost all schools, there is no person analogous to a reading teacher who helps students lacking the understanding of how to look within themselves and decide how they want to be, and, when they are finally committed to following the rules, teaches them how to get what they want while respecting the rights of others” (Ford, 1994, S. 3).

Hinsichtlich der Lösungsvorschläge nach Konflikten wird das Miteinander von Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern stark betont.

Theoretisch bezieht sich das Programm auf die Wahrnehmungskontrolltheorie (engl. Perceptual Control Theory, PCT) von Powers (1974). Diese nimmt an, dass Menschen als Kontrollorganismen ständig aktuelle Wahrnehmungen mit einem inneren Referenzsignal vergleichen, das uns sagt, wie wir unsere Umwelt wahrnehmen möchten, welche Ziele wir also verfolgen. In der pädagogischen Empirie und Theorie wurde jene Theorie allerdings nur wenig aufgegriffen, wie entsprechende Recherchen in einschlägigen Referenzsystemen zeigen. Dies kann zumindest als Hinweis verstanden werden, dass entweder eine umfängliche Fundierung gar nicht vorliegt oder aber für pädagogisches Verstehen und Handeln keine Anschlussfähigkeit gegeben ist. Eigenverantwortliches Denken bedeutet nun, dass die Kinder lernen, ihre eigenen Ziele in Relation zu den Zielen anderer zu setzen, und daraufhin verantwortungsvoll, reflektiert und unter Berücksichtigung der Konsequenzen handeln können (Bründel & Simon, 2013). Das Trainingsraumkonzept soll den Rahmen für diesen Reflexions- und Einstellungsänderungsprozess bieten.

In Anlehnung an Balke (2003) kann der Ablauf folgendermaßen skizziert werden:

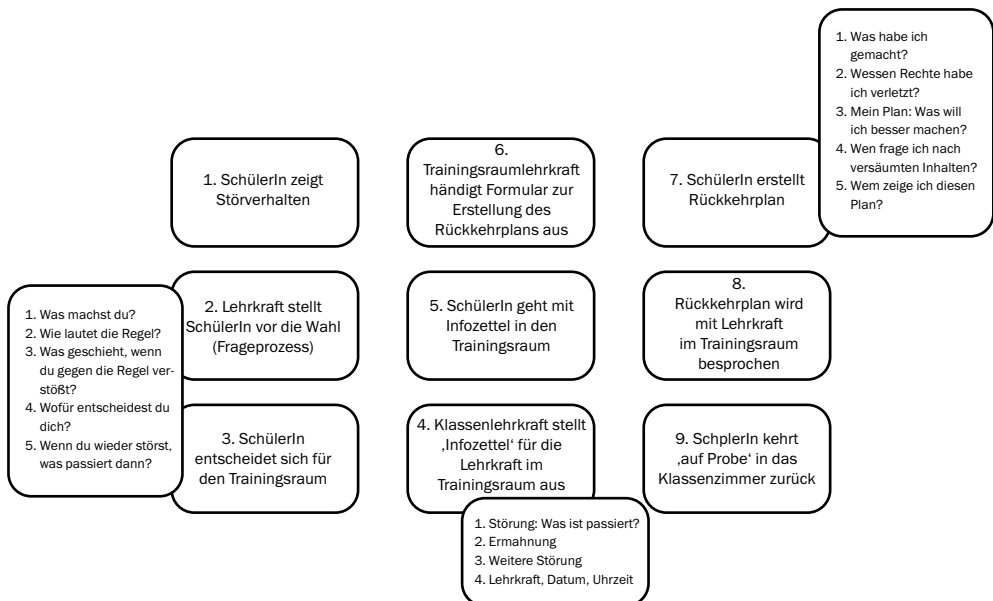


Abb. 1: Ablaufschema des Trainingsraumprogramms (modifiziert nach Balke, 2003)

Eine Schülerin oder ein Schüler hält sich nicht an eine Klassenregel und stört den Unterricht, sodass die Lehrkraft eine ausdrückliche Ermahnung ausspricht und durch einen rituellen Frageprozess Reflexionsanstöße für das gezeigte Störverhalten anstößt. Das betreffende Kind steht nun vor der Wahl, ob es sein Verhalten ändern und im Klassenraum bleiben oder ob es in den Trainingsraum gehen möchte. Stört es erneut oder entscheidet sich für zweitgenanntes, so stellt die Klassenlehrkraft einen Informationszettel aus, auf dem Grund und Uhrzeit für die Ausweisung aus dem Klassenzimmer festgehalten werden. Die Schülerin oder der Schüler soll nun direkt in den Trainingsraum gehen – ein separater Raum mit Stühlen und Tischen, der während der Schulstunden stets von einer eigens dafür bereitgestellten pädagogischen Fach- oder Lehrkraft beaufsichtigt wird. Unter Anleitung wird nun ein Rückkehrplan erarbeitet, der die Störsituation sowie Besserungsvorschläge berücksichtigt. Wird der Plan abgesegnet, so kehrt das Kind „auf Probe“ ins Klassenzimmer zurück, wo die Klassenlehrkraft entscheidet, ob sie den Rückkehrplan akzeptiert. Wird erneut gestört, geht es direkt zurück in den Trainingsraum.

3. Überblick zum Forschungsstand

Betrachtet man den Forschungsstand zur Wirksamkeit einer pädagogischen oder psychologischen Intervention, so stößt man häufig auf das Konstrukt der Evidenz. Im klassischen Sinne spricht die APA von einer evidenzbasierten Intervention, wenn mindestens eine Evaluationsstudie mit randomisiertem Kontrollgruppendesign (RCT) vorliegt und die Befunde dieser Studie in mindestens einer weiteren Wirksamkeitsstudie durch eine unabhängige Forschergruppe bestätigt wurden (Casale, Hennemann & Hövel, 2014). Da insbesondere bei Maßnahmen im Bereich des Verhaltens eine Randomisierung auf Individuumsebene aufgrund organisatorischer und struktureller Voraussetzungen nicht realisierbar und nicht sinnvoll ist, ist der Goldstandard RCT in der Schule in der Regel nicht anwendbar. Für Verhaltensförderungen in der Schule wird daher häufig auf ein gestuftes Evidenzverständnis des Oxford Centre for Evidence-Based Medicine (2011) zurückgegriffen. Die niedrigste Evidenzstufe stellt die Stufe V dieser Systematik dar, die Interventionen umfasst, deren Wirksamkeit durch Expertinnen- und Expertenmeinungen als gegeben beurteilt werden. Auf Stufe IV sind Maßnahmen einzuordnen, deren Erfolg in kontrollierten Einzelfallstudien bestätigt wurde. Stufe III bezieht quasi-experimentelle Kontrollgruppenstudien ein. Interventionserfolge, die in einem klassischen RCT bestätigt wurden, sind auf Stufe II einzuordnen. Der höchsten Stufe I werden Maßnahmen zugeordnet, zu denen ein systematisches Review aller veröffentlichten Kontrollgruppenstudien mit mindestens einer RCT-Studie vorliegt.

Zur Identifikation der Studien zur Wirksamkeit des Trainingsraums wurde eine systematische Literatursuche durchgeführt. Ziel war hierbei nicht, ein umfangreiches systematisches Review entsprechend den Standards der Cochrane Collaboration (Higgins & Green, 2008) darzubieten, sondern die mit dem Verweis auf vorhandene Studien angeführte These, beim Trainingsraum handelt es sich um eine evidenzbasierte Methode, nachvollziehbar zu beleuchten. Zu diesem Zweck wurden zunächst die Datenbanken

des EBSCOhosts sowie der FIS-Bildung mit einer Kombination aus drei Suchbegriffsgruppen durchsucht. Gruppe eins sollte den Inhalt der Intervention beschreiben (*trainingsraum*, *responsible thinking process*, *responsible thinking*, trainingroom*), Gruppe zwei die Evidenz (*wirksam*, *auswirkung*, *effekt*, *befund*, *evaluation*, *erfolg*, *effect*, *effic*) und die dritte Gruppe das Setting Schule (*schul*, *school*, *classroom*, *klasse*). Als Zeitraum wurden Veröffentlichungen zwischen dem 01.01.2000 und dem 31.05.2018 berücksichtigt. Insgesamt wurden auf diese Weise 469 Publikationen gefunden. Für das weitere Vorgehen wurden zwei inhaltliche Einschlusskriterien, nämlich (1) der Beitrag thematisiert den Trainingsraum im Schulkontext und (2) es handelt sich um eine qualitative oder quantitative Studie zur Wirksamkeit des Trainingsraums, festgelegt. Nach Sichtung der Titel und Abstracts wurden 456 Beiträge ausgeschlossen, da diese nicht Kriterium eins erfüllten. Die verbliebenen Quellen wurden vollständig gesichtet und auf dieser Basis wiederum sieben ausgeschlossen, die nicht das zweite Kriterium erfüllten. Eine Arbeit (Ortega, 2000) untersuchte mögliche Effekte des Trainingsraums auf die sozialen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, Unterrichtsunterberechnungen, Rückfallraten, die Häufigkeit und den Schweregrad von Disziplinmaßnahmen sowie das Schuldiszipliniklima. Leider konnten uns via Mikrofilmabzug nur die Seiten 1–5 der 196 Seiten starken Arbeit zugänglich gemacht werden, sodass hier keine Ergebnisse vorgestellt werden können. Die Befunde der fünf finalen Suchtreffer sind in Tabelle 1 überblicksartig zusammengestellt. Die Studien werden im Folgenden dargestellt und in die eingangs beschriebenen Evidenzstufen des Oxford Centre for Evidence-Based Medicine (2011) eingeordnet. Hierbei geht es nicht um eine grundsätzliche forschungsmethodische Bewertung der jeweiligen Studie, sondern um die Diskussion, ob die Arbeit als Beleg für die Evidenz der Trainingsraummethode herangezogen werden kann.

Tab. 1: Befunde der Wirksamkeitsstudien zum Trainingsraumkonzept

Studie	Stichprobe	Alter / Stufe	Design	Erhebungsinstrumente	Befunde	Evidenzstufe
Bründel & Simon (2003)	N = 1807 SuS N = 234 LP 8 Schulen aus dem Kreis Gütersloh, Deutschland	1–10 Klasse	qualitative und quantitative Befragung, 1 Messzeitpunkt (Experten-)Meinung ^a	Fragebögen	LP-Sicht: Verbesserung von Unterrichtsqualität und -klima, Reduktion von Unterrichtsstörungen SuS-Sicht: Reduktion des Störverhaltens und Verbesserung der Verhaltensreflexion	V

Spohn (2015)	N = 51 LP 5 Schulen aus Baden-Württemberg, Deutschland	1–10 Klasse	qualitative und quantitative Befragung, 1 Messzeitpunkt (Experten-)Meinung ^a	Fragebogen Interview	LP-Sicht: Entlastungsempfinden Förderung der Verantwortungsübernahme durch die SuS 12,5% Zunahme an Unterrichtsstörungen nach Einführung des Trainingsraums	V
Rynberg (2016)	N = 12 LP 1 Schule aus Michigan, USA	8–12 Klasse	qualitative Befragung, 1 Messzeitpunkt (Experten-)Meinung ^a	Interview	LP-Sicht: Erhöhung der Unterrichtszeit Verbesserung der Schulkultur	V
Balz (2004)	N = 509 LP 87 Schulen aus NRW, Deutschland	5–10 Klasse	quantitative Befragung, 1 Messzeitpunkt (Experten-)Meinung ^a	Fragebogen	LP-Sicht: Zusammenhänge zwischen Durchführungsdauer und Akzeptanz und Durchführungsqualität und Unterrichtsbelastung	V
Wollenweber (2013)	N = 918 SuS N = 102 LP 4 Schulen aus Schleswig-Holstein, Deutschland	5–7 Klasse	quantitative Kontrollgruppenstudie ^b , Prä-/Postmessung	systematische Beobachtung Fragebögen	SuS-Aufmerksamkeit: keine signifikanten Treatment-Effekte SuS-Sicht: keine signifikanten Treatment-Effekte LP-Sicht: keine signifikanten Treatment-Effekte	III

Bründel und Simon (2003) untersuchten die Zufriedenheit mit dem Trainingsraum an acht Schulen aus dem Kreis Gütersloh und befragten hierfür 1.807 Schülerinnen und Schüler sowie 234 Lehrerinnen und Lehrer. Beiden Gruppen wurden neben offenen Fragen geschlossene Ja-Nein-Fragen gestellt. Bei den Kindern gaben 86 % an, dass ihre

Lehrerinnen und Lehrer die Fragen des Trainingsraums stellten, 92 % sagten, dass sie sich bemühten nicht mehr zu stören, 85 %, dass sie im Trainingsraum über ihr Verhalten nachdenken, und 67 %, dass sie sich an ihre Rückkehrpläne halten. Nach Angaben der Lehrkräfte lag die Einhaltung der Rückkehrpläne seitens der Schülerinnen und Schüler bei 60 %. Zusätzlich berichteten 81 % der weiblichen und 63 % der männlichen Lehrpersonen, dass das Unterrichtsklima angenehmer geworden sei. Der Frage, ob sich durch den Trainingsraum eine Reduktion der Unterrichtsstörungen eingestellt habe, beantworteten je nach Schule zwischen 60 % und 100 % der Lehrerinnen und Lehrer mit Ja. In Hinblick auf Evidenz sind entscheidende Kritikpunkte an der Studie von Bründel und Simon (2003) eine fehlende Prä-/Posterhebung, eine fehlende Kontrollgruppe und die fehlende Kontrolle der psychometrischen Eigenschaften der eingesetzten Fragebögen, sodass keine zuverlässigen Schlüsse hinsichtlich einer möglichen Wirkung des Trainingsraums vorgenommen werden können. Die Aussagen der Kinder wie auch Lehrpersonen könnten auch zufällig und/oder auf Basis eines Messfehlers zustande gekommen sein.

Spohn (2015) erhebt mittels Fragebogen eine globale Einschätzung der Effektivität des Trainingsraums aus Sicht der Lehrpersonen sowie einzelne Aspekte, wie z. B. die Anzahl der Unterrichtsstörungen oder den Grad der erlebten Entlastung der Lehrerinnen und Lehrer. An der Studie nahmen 51 Lehrkräfte aus fünf Förderschulen in Baden-Württemberg teil. An allen Schulen wurde das Trainingsraumkonzept umgesetzt, sodass es keine unbehandelte Kontrollgruppe gab. Ebenso fehlen Angaben zur Anzahl der an der Maßnahme teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Spohn (2015, S. 207) gibt an, dass die eingeschätzte allgemeine Effektivität hoch ist. Ergänzend hierzu sieht sie Hinweise darauf, dass die Effektivität der Trainingsraummethode im Hinblick auf die erlebte Entlastung der Lehrkräfte deutlich höher ausfällt als die eingeschätzte Reduktion der Häufigkeit von Unterrichtsstörungen. Ferner gibt sie an, dass 12,5 % der Lehrkräfte eine Zunahme der Unterrichtsstörungen nach Einführung der Trainingsraummethode erleben und die Maßnahme negativ bewerten. Aufgrund einer fehlenden Kontrollgruppe und fehlender Angaben hinsichtlich der Reliabilität des eingesetzten Fragebogens bleibt es fraglich, ob die von Spohn (2015) dargestellten Effekte tatsächlich auf den Trainingsraum zurückgehen oder anderweitig zustande gekommen sind.

Rynberg (2016) interviewte zwölf Pädagoginnen und Pädagogen einer weiterführenden Schule in den USA zum Einsatz des Trainingsraums. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse schlussfolgerte er, dass alle zwölf Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Wert des Programms erkannten und gerne über die positiven Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder sprachen. Er gibt zudem an, dass sich die Beschreibungen der Lehrpersonen über ihre Glaubenssysteme im Umgang mit negativen sozialen Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler änderten. Weiterhin wird berichtet, dass der veränderte Umgang der Erwachsenen mit negativen Verhaltensweisen der Kinder einen positiven Einfluss auf die Gesamtkultur der Schule hatte. Schließlich nahmen die Befragten eine Erhöhung der Unterrichtszeit wahr. Wie auch in den vorher dargestellten Studien gibt es keine Messwiederholung, keine unbehandelte Kontrollgruppe und keine psychometrische Überprüfung der Erhebungsmethode.

Eine Studie, welche die Güte des eingesetzten Erhebungsinstrumentes in den Blick nimmt, stammt von Balz (2004). Mittels schriftlicher Befragung kontaktierte er 147 Schulen der Sekundarstufe I aus NRW, die mit dem Trainingsraum arbeiteten. Die Rücklaufquote betrug 61,3 %, wodurch die Einschätzungen von 509 Lehrpersonen qualitativ und quantitativ erfasst werden konnten. Die Studie ermittelte unter anderem einen schwachen positiven korrelativen Zusammenhang von $r = .26$ zwischen der Dauer der Arbeit mit dem Trainingsraum und der Zustimmung im Kollegium. Für eine Wirksamkeitseinschätzung operationalisierte der Autor elf Aussagen entlang der von den Programmentwicklern formulierten Ziele. Hierzu stellte Balz mit Hilfe einer explorativen Faktorenanalyse fest, dass vier der elf Items auf einem anderen Faktor laden, und schloss sie aus seinen weiteren Analysen aus. Die verbliebenden sieben Fragen fasste er in der Skala „Unterrichtsentlastung“ zusammen und ermittelte bei einer 4-stufigen Antwortskalierung einen Mittelwert von 3.21 (SD = 0.61). Zudem berechnete er anhand einer ein-faktoriellen Varianzanalyse einen Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Qualität der Trainingsraumarbeit und der wahrgenommenen Unterrichtsentlastung. Die vielen und zum Teil etwas komplexen statistischen Analysen führen bei manchen Leserinnen und Lesern gegebenenfalls zu einer hohen Einschätzung der Validität einer Wirksamkeitsaussage. Aufgrund des vorliegenden Studiendesigns (es existieren keine Vorher-/Nachher-Erhebung und auch keine Kontrollgruppe) ist auch hier eine Aussage über die Veränderung der von den Lehrkräften wahrgenommenen Unterrichtsentlastung durch Einführung des Trainingsraums jedoch nicht machbar.

Die Untersuchung von Wollenweber (2013) nimmt die Wirksamkeit des Trainingsraums im Rahmen einer quasi-experimentellen Kontrollgruppenstudie in den Blick. Die Stichprobe umfasste 40 Klassen aus vier Realschulen in Schleswig-Holstein. Dabei nahmen insgesamt 918 Schülerinnen und Schüler aus den 5. bis 7. Jahrgangsstufen sowie 102 Lehrpersonen teil. Eine Versuchsgruppe mit zwei Schulen, 22 Klassen, 501 Kindern und 46 Lehrkräften setzte das Trainingsraumkonzept um. Die restlichen zwei Schulen mit 18 Klassen, 417 Schülerinnen und Schülern und 56 Lehrpersonen standen als Kontrollgruppe ohne Treatment zur Verfügung. In allen vier Schulen erfolgte eine Präerhebung vor der Intervention. Es folgte eine halbjährige Umsetzung des Trainingsraums in der Versuchsgruppe und anschließend eine Postmessung in der Versuchs- und der Kontrollgruppe. Mittels systematischer Verhaltensbeobachtung anhand des Münchener Aufmerksamkeitsinventars wurde das „On- und Off-task-Verhalten“ der Lernenden im Unterricht erfasst. Insgesamt vollzog Wollenweber (2013) 133 statistische Prüfungen auf überzufällige Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. In 90 Rechnungen zeigen sich keine signifikanten Effekte, elf ergaben signifikante Gruppenunterschiede vor Einführung des Trainingsraums und 29 überzufällige Unterschiede nach Beendigung der Maßnahme. Diese signifikanten Gruppenunterschiede fallen einerseits häufig zu Gunsten der Kontrollgruppe aus und andererseits ist davon auszugehen, dass sie auf Vortestunterschiede und bei 133 Rechnungen auf eine massive Kumulierung des α -Fehlers und nicht auf tatsächliche Treatmenteffekte zurückzuführen sind. Wollenweber (2013) selbst resümiert, dass das Vorhandensein eines Trainingsraums an einer Schule keinen unmittelbaren positiven Einfluss auf die untersuchten Bereiche hat.

In einigen Fällen könne man sogar vorsichtig eher von negativen Effekten des Konzepts ausgehen.

Befürworter des Trainingsraumkonzepts betonen vor allem die unterrichtsentlastende Wirkung auf Seiten der Lehrkräfte sowie ein verbessertes Unterrichtsklima (Balz, 2004; Bründel & Simon, 2013). Von einer Evidenz dieser zugeschriebenen Wirkung kann vor dem Hintergrund der dargestellten Studien jedoch eher nicht ausgegangen werden. Die einzige Prä-/Postuntersuchung mit Versuchs- und Kontrollgruppe zeigt keine überzufälligen Effekte des Trainingsraumkonzepts.

4. Pädagogische Kritik

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).

Theoretisch betrachtet, initialisiert der Trainingsraum als pädagogische Maßnahme das reflexive sozial-kognitive Problemlösen (Crick & Dodge, 1994). Hier sollte jedoch eher das um die Emotionsprozesse erweiterte Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (Lemerise & Arsenio, 2000) berücksichtigt werden, was am Beispiel von proaktiver und reaktiver Aggression verdeutlicht werden kann. Reaktiv aggressive Kinder weisen in der Regel internalisierende Probleme auf und haben mangelnde Fertigkeiten in der Selbstkontrolle und Emotionsregulation (Lohbeck, Petermann & Petermann, 2014). Proaktiv aggressive Kinder hingegen setzen Unterrichtsstörungen wahrscheinlich instrumentell ein, um gewollt den Unterricht zu verlassen (ebd.). Für die erste Gruppe ist der Besuch des Trainingsraums kontraindiziert, da für den Erwerb adaptiver Emotionsregulationsstrategien eine modellhafte und emotional sichere Responsivität nötig ist und keine Isolation. Zudem kann sich die Isolation sehr ungünstig auf das soziale Selbstkonzept auswirken, was den Erwerb adaptiver Emotionsregulationsstrategien wiederum erschwert. Die zweite Gruppe hingegen intendiert mit ihrem regelverletzenden Verhalten häufig den Ausschluss aus dem Unterricht, wenngleich das Bedingungsfeld hier ganz ähnlich der ersten Gruppe in Grunderfahrungen der Hilflosigkeit und Ohnmacht liegen dürfte (Müller, 2018) In diesem Kontext muss man den Gang in den Trainingsraum als negative Verstärkung werten, womit das Konzept hier ebenfalls vollkommen dysfunktional wirkt.

Dies bedeutet, dass der auf vertraglichen Aushandlungen beruhende, stark kognitive Ansatz des Trainingsraums zu kurz greift, weil hoch belastete Kinder aus dem Verweis aus dem Klassenzimmer nichts lernen. Die Konfliktsituation kann von betroffenen Kindern und Jugendlichen als nicht unerheblicher affektiver Disstress empfunden werden, der eine Aktivierung des Bindungssystems auslösen kann. Dies kann mit der Wiederholung des Erlebens einer versagenden und strafenden Umwelt einhergehen.

Aus einer pädagogischen Warte ist eine strukturelle Herrschaftspraxis (Pongratz, 2010) ein wesentlicher Kritikpunkt am Trainingsraum. Pongratz (2010) arbeitet heraus,

dass das Vorgehen des Trainingsraums als „Vorwarnung“ der sozialen Isolation für die Störer und Lernverweigerer zu verstehen sei. Kennzeichnend hierfür ist auch, dass Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler nur eine vermeintliche Augenhöhe als Vertragspartner haben, die Macht bleibt einseitig aufseiten der Lehrkraft, darüber gibt es nichts zu verhandeln. Zugespitzt formuliert Pongratz (2010): „Der Fall, dass Schüler einen Lehrer in den Trainingsraum schicken, ist schlicht nicht vorgesehen und würde das Konzept aus den Angeln heben“ (S. 73).

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). Anfallende Probleme werden in den Trainingsraum verschoben (Dettmar, 2010). So gibt es keinerlei Idee davon, was das wohlgemerkt allein subjektiv vom Pädagogen oder der Pädagogin als störend empfundene Verhalten aktuell situativ, aber auch biografisch bedingt. Genauso wenig wie eine Idee vom Zustandekommen des als problematisch empfundenen Verhaltens und der dahinterliegenden mentalen Zustände entwickelt wird, werden die akuten Affekte der Kinder einbezogen. Damit geht es allein um ein Bewerten von Verhaltensweisen. Das Wahrnehmen der zugrundeliegenden Emotionen und vor allem der Möglichkeit, diese innerpsychisch zu regulieren, scheint kein Lernziel des Trainingsraumprogramms zu sein. Daran anknüpfend bleiben Rolle und Bedeutung der Lehrkraft am Zustandekommen eines Konflikts unberücksichtigt (Simon, 2010).

Diskutiert wird auch, ob die Aspekte der freien Entscheidung und Eigenverantwortlichkeit einerseits und der Beschämung durch Ausschluss und der Unterwerfung unter die Macht der Lehrkraft andererseits als Gegensätze zu sehen sein müssten. Wird eine Entscheidungsfähigkeit des Kindes oder des/der Jugendlichen vorausgesetzt, ist jedoch aus innerpsychischen oder institutionellen Gründen gar nicht gegeben, sind Beschämungen und Ausschluss nahezu logische Folgen. Hierbei ist eine Verschiebung der Prämissen in der Übertragung des Konzepts durch Balke (2003) interessant. Die Förderung der Introspektionsfähigkeit der Lernenden, so theoretisch mangelhaft sie von Ford (1994) auch ausbuchstabiert wird, verliert gänzlich an Bedeutung. Die „Einsicht“ in die Schulregeln, demnach die notwendigen äußeren Begrenzungen, werden fokussiert:

„Im pädagogischen Kontext erscheint Disziplin nur in der ersten, ursprünglichen Wortbedeutung erstrebenswert, nämlich in der Bedeutung des Schülers, der eine Sache verstehen will. Dazu muss er sich an die Regeln und Notwendigkeiten seiner Disziplin, seines Fachgebiets halten“ (Balke, 2003, S. 41).

Zwar grenzt der Autor diese Form der Disziplin noch von Formen der Disziplinierung im Sinne von Gehorsam und Angst vor Disziplinarstrafen ab, ob genau diese Unterscheidung jedoch nicht eher rhetorischer Natur ist, kann angesichts der Fokussierung auf das Recht der Lehrenden auf ruhigen Unterricht kritisch hinterfragt werden. Die sogenannten „Entscheidungen“ der Schülerinnen und Schüler („Einlenken oder Nicht-Einlenken“, Balke, 2003, S. 88) und die permanente Dämonisierung von Schülerindividualität sprechen doch eher für die „preußische Obrigkeitsschule“ als für ein demokratisches Lehr-

Lern-Verständnis. Die „Vorschläge“ des betroffenen Kindes oder Jugendlichen zur Problemlösung und die anschließende Klärung mit der Lehrkraft, von Ford (1994) wie oben beschrieben zumindest noch para-demokratisch angelegt, werden in Balkes (2003, S. 100) Übertragung zur Farce. Die von dem ausgeschlossenen Kind zu beantwortenden Fragen dienen ausschließlich dem Ziel der Unterwerfung: „Bist du bereit, dich an die Klassenregeln zu halten? Wie willst du uns zeigen, dass du nicht mehr in den Trainingsraum geschickt werden willst?“ (Balke, 2003, S. 101). Nicht nur sprachlich erinnern diese Fragen an den Erbkönig: „Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt!“ Von einer Aufnahme der Problemsicht des Kindes oder Jugendlichen oder einer kooperativen Lösungsfindung ist hier nun wirklich keine Rede mehr. Die Entrechtung der Schülerinnen und Schüler und die Auflösung des Rechts auf Bildung und Erziehung sind abgeschlossen, wenn Balke (2003) schreibt: „Der Lehrer ist bereit, den Schüler wieder in die Klasse zulassen (sic!), wenn der Schüler bereit ist, die Klassenregeln anzuerkennen“ (S. 99).

5. Praxisbeispiel: Vom Trainingsraum zum Freiraum

Eine große Förderschule für Erziehungshilfe ist höchst unzufrieden mit der Umsetzung ihres nach Balke (2003) ausgerichteten Trainingsraums. In einem ca. halbjährigen Beratungsprozess werden aus den oben genannten Perspektiven wichtige Veränderungsideen mit der zuständigen Schulleitung und Kolleginnen und Kollegen (im Weiteren als Arbeitsgruppe bezeichnet) der Schule erarbeitet. Diese interpretieren die Dinge nun vor dem Hintergrund der beschriebenen kritischen Aspekte so: Die Lernenden, die in den Trainingsraum „rausflogen“, fühlten sich bestraft und explizit der Möglichkeit beraubt, Themen und Dinge mit denjenigen in einem pädagogischen Gespräch zu klären, mit denen sich der Konflikt entzündet hatte. Was sich aber in Gesprächen zwischen der Arbeitsgruppe und betroffenen Kindern zeigte, war, dass diese ein Angebot zum „Runterkommen“ und zum „Quatschen, nachdem es ‚Stress‘ gegeben hatte“ wollten. Sie konnten in ihren Worten benennen, dass sie frustriert darüber waren, dass man sich nicht mit ihnen auseinandersetzen wollte. Stattdessen kamen sie sich durch das Trainingsraumprogramm aber „abgefertigt“ statt verstanden vor.

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 „Notfall“ 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.

Der starre und rigide Ablaufplan, durch den sich die Schülerinnen und Schüler geschleust fühlten, wurde zugunsten eines individuellen Settings aufgebrochen. Anstatt der achten Weisung des Leitfadens für das Vorgehen im Trainingsraum „Gesprächsthema ist einzig und allein das Verhalten der betreffenden Schülerin/des betreffenden Schülers“ (Balke, 2003) sollten die Kinder und Jugendlichen anfangen, psychische und soziale Zusammenhänge von Konflikten und ihre mentalen Motive bei sich und anderen zu verstehen und zu verbalisieren. Die neuen Bedingungen wurden in einer Versammlung der Schülerinnen und Schüler vorgestellt. 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. Eine Vorbereitung für ein produktives Gespräch vor Ort mit den ursprünglich beteiligten Lernenden sowie den Lehrenden sollte das Ziel sein.

6. Fazit

Beim dem weit verbreiteten (unter anderem Balz, 2004) Konzept des Trainingsraums kann man nach aktuellem Forschungsstand nicht von einer evidenzbasierten Maßnahme ausgehen. Zudem werden wesentliche Aspekte, vor allem das Verstehen des Kindes, ausgeblendet. Dies ist jedoch die Grundlage von Veränderung. Kautter (2003) spricht beispielsweise davon, wie wichtig es ist, das Thema des Kindes zu erkennen. Schulische Maßnahmen, die eine realistische und vor allem multifaktorielle Sicht von Verhaltensstörungen unterstützen, die auf fundierte Diagnostik zurückgreifen sowie einen hochwertigen Unterricht und eine nachhaltige Förderung umsetzen (unter anderem Lindsay, 2007), sind daher eindeutig dem Trainingsraum vorzuziehen. Mittels einer von Kindern und Erwachsenen gemeinsam erarbeiteten Wertebasis, einer pädagogischen Geschlossenheit des Kollegiums, eines guten Unterrichts, einer guten und wertschätzenden Klassenführung und des Einsatzes erfolgreich evaluierter Unterrichtswerke zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenz können Alternativkonzepte wie der dargestellte Freiraum nachhaltig umgesetzt werden.

Literatur

- Balke, S. (2003). *Die Spielregeln im Klassenzimmer: Das Handbuch zum Trainingsraum-Programm*. Bielefeld: Karoi-Verlag.
- Balz, H.-J. (2004). *Evaluation des Trainingsraumprogramms an Nordrhein-westfälischen Schulen (Sek. I)*. http://www.trainingsraum.de/Schulausw_Trainingsraum_42.pdf [14.05.2018].

- Bröcher, J. (2010). *Trainingsraum Kritik. Bedenken zu einem fragwürdigen Modell schulischer Disziplinierung*. Norderstedt: Books On Demand.
- Bründel, H. & Simon, E. (2003). *Die Trainingsraum-Methode*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bründel, H. & Simon, E. (2013). *Die Trainingsraum-Methode* (3., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Casale, G., Hennemann, T. & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 33–58.
- Cohen, Y. (Hrsg.) (2004). *Das mißhandelte Kind. Ein psychoanalytisches Konzept zur integrierten Behandlung von Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Crick, N. & Dodge, K. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101.
- Désbiens, N. & Gagné, M.-H. (2007). Profiles in the development of behavior disorders among youths with family maltreatment histories. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(3), 215–240.
- Dettmar, R. (2010). Wenn Kinder stören. Über den Trainingsraum-Ansatz nach Ed Ford. *Bildung und Erziehung*, 63(3), 313–328.
- Ford, E. (1994). *Discipline for Home and School. Book I*. Scottsdale: Brandt Publishing.
- Forlin, C., Au, M. L. & Chong, S. (2008). Teachers' attitude, perceptions and concerns about inclusive education in the Asia-Pacific region. In C. Forlin & M. G. Lian (Hrsg.), *Reform, Inclusion and Teacher Education: Towards a New Era of Special and Inclusive Education in Asia-Pacific Regions* (S. 90–102). New York: Routledge.
- Freyberg, T. v. & Wolff, A. (Hrsg.). (2005). *Störer und Gestörte. Bd. 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Herz, B. (2015). Inklusionssemantik und Risikoverschärfung. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Red.), *Inklusion als Ideologie* (Jahrbuch für Pädagogik, 2015, S. 59–76). Frankfurt a. M.: Lang.
- Heuer, S. & Kessl, F. (2014). Von der funktionalistischen Umformatierung von Erziehung auf Menschentraining. *Sozial Extra*, 38(5), 46–49.
- Higgins, J. P. & Green, S. (Hrsg.) (2008). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions: Cochrane Book Series*. Hoboken: Wiley.
- Jahnukainen, M. T. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), 59–72.
- Kautter, H.-J. (2003). Das „Thema des Kindes“ erkennen. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Lernprozesse verstehen – Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik* (S. 81–93). Weinheim, Basel: Beltz.
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss vom 20.10.2011*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011_2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [10.05.2018].
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680.
- Lemerise, E. & Arsenio, W. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*, 71(1), 107–118.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24.
- Lohbeck, A., Petermann, F. & Petermann, U. (2014). Reaktive und proaktive Aggression bei Kindern und Jugendlichen – welche Rolle spielen sozial-emotionale Kompetenzen? *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 62(3), 211–218.
- Müller, T. (2018). Erziehung als Herausforderung. Gegenstandsbestimmung und Fragen einer Theorie der Erziehung. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 13–34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Ortega, B. V. (2000). *A study of the impact of responsible thinking process in an elementary school*. Northern Arizona University: Dissertation.
- Oxford Centre for Evidence-Based Medicine (2011). *Levels of Evidence Working Group*. <http://www.cebm.net/index.aspx?o=5653> [24.11.2013].
- Pongratz, L. (2010). Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis. *Pädagogische Korrespondenz*, 41, 63–74.
- Powers, W. (1974). *Behavior: the control of perception*. London: Wildwood House.
- Powers, W. (2016). PCT in 11 Steps. In D. Forssell (Hrsg.), *Perceptual Control Theory. An overview of the third grand theory in psychology introductions, readings, and resources* (S. 20–25). Hayward: Living Control Systems Publishing.
- Rynberg, A. D. (2016). *Using RTP (Responsible Thinking Process) as a Lever for Improving School Culture: A Case Study of an Alternative Secondary School's Implementation Of RTP*. Western Michigan University: Dissertation.
- Shearman, S. (2003). What is the reality of 'inclusion' for children with emotional and behavioral difficulties in the primary classroom? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(1), 53–76.
- Simon, F. B. (2010). *Einführung in die Systemtheorie des Konfliktes*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Spohn, B. (2015). „Die Trainingsraummethode von innen“. Eine empirische Studie an Schulen für Erziehungshilfe und Förderschulen in Baden-Württemberg. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung* (S. 204–209). Wiesbaden: Springer.
- Stein, R. & Müller, T. (2015). Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand. In R. Stein & Th. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 19–43). Stuttgart: Kohlhammer.
- Straus, F. & Höfer, R. (1997). Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit. In R. Höfer & H. Keupp (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung* (S. 270–308). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Willenweber, K. U. (2013). *Evaluation des Trainingsraum-Programms. Umsetzung des Programms an Schulen u. dessen Auswirkungen auf die Aufmerksamkeit und das Störverhalten von Schülern, ihre Einschätzung des Schul- u. Klassenklimas sowie auf die Berufszufriedenheit u. Arbeitsbelastung*. Flensburg: Universität Flensburg.
- Zimmermann, D. (2018). Pädagogische Konzeptualisierungen für die Arbeit mit sehr schwer belasteten Kindern und Jugendlichen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87(4), 305–317.
- Zimmermann, D. (2019): Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – eine Einführung. In: D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich & K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 12–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anschrift der korrespondierende Verfasser:

Prof. Dr. Dennis Christian Hövel
 Institut für Lernen unter erschwerten Bedingungen,
 Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)
 Schaffhauserstrasse 139
 CH-8050 Zürich

Prof. Dr. David Zimmermann
 Institut für Rehabilitationswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin
 Unter den Linden 6
 DE-10099 Berlin