

1. Transformation von Pädagogik und Gesellschaft

Die Idee und die Menschen auf dem Weg zu ihrer Realisierung

»Es gibt keine schlimmere Ausschweifung als das Denken. Dieser Übermut wuchert wie windbestäubtes Unkraut auf einem Beet, das für Gänseblümchen bestimmt war«, notierte Wisława Szymborska (1996 b, S. 53) in einem ihrer Gedichtbände. Würde mich jemand darum bitten, in aller Kürze zum Ausdruck zu bringen, was ich bei der Niederschrift dieses Buches letztlich getan und erlebt habe, dann möchte ich diese beiden Zeilen der, von mir sehr verehrten, polnischen Lyrikerin und Nobelpreisträgerin rezipieren, mehr nicht. Für wen habe ich dieses Buch geschrieben? Zum einen für die jungen Studierenden, die ihren pädagogischen Weg jetzt vor sich haben, um ihnen etwas an die Hand zu geben, was sie nehmen können, um daraus eine zukunftsorientierte Pädagogik, sei es in Schulen, sei es in freieren pädagogischen Kontexten jenseits des Schulsystems, um die es mir ja zunehmend geht, zu entwickeln. Zum anderen schreibe ich für schon länger, in den derzeitigen Bildungssystemen tätige, Lehrer_innen und Pädagog_innen, die möglicherweise in der institutionellen Enge ihrer Arbeitskontexte mit dem Rücken zur Wand stehen und vielleicht sogar seelisch und körperlich leiden. Ich möchte, dass sie wieder mehr Handlungsmöglichkeiten sehen, aus dem Leiden am System herauskommen, neu in die Aktivität gehen und sich wieder Spielräume verschaffen. Dieser Prozess beginnt mit einem anderen Denken und mit einem Zulassen von anderen Vorstellungen. Ich spreche hier rückblickend auch aus meiner eigenen Erfahrung im Schulsystem, im Hinblick auf das, was ich, zu einigen kritischen Zeitpunkten, speziell in meiner Laufbahn als Lehrer, gebraucht hätte. Es gibt einzelne, hervorragende, hoch entwickelte Schulkulturen, darin sind auch ausgeprägte Philosoph_innen mit viel Gespür sowie Weitblick und verantwortungsvolle Führungskräfte anzutreffen, aber es gibt auch Schulen, wo ein Klima der geistigen Enge, eine regelrecht beklemmende Atmosphäre herrscht, wo sich die Denkhorizonte verfinstern haben, wo eine zwanghafte Kleinkariertheit und Kleinbürgerlichkeit regiert, wo die Menschen keine reflexive Distanz mehr zu sich selbst und zu ihrem eigenen Tun haben, wo Angst, Misstrauen, Egoismus und Aggression die Oberhand haben, oder wo sich die Menschen an Trivialitäten und oberflächlichen Dingen festhalten und unnötig viel damit aufhalten. Dasselbe kann auch für Universitäten gelten. Der Übergang ist zunehmend fließend. Wir sollten uns nicht mehr damit abfinden und jetzt die grundlegenden Strukturen ändern. Wir haben in erster Linie mit strukturellen Problemen und Herausforderungen zu tun, und mit menschlichen Schwächen. Unter besseren Bedingungen, so jedenfalls ist meine persönliche Auffassung, können sich auch die

Menschen anders, rücksichtsvoller, nachhaltiger, verantwortungsvoller und reflektierter verhalten, als sie es teils jetzt, unter den gegebenen Bedingungen, tun. Wenn die Strukturen besser sind, können die Menschen sich auch zu der Qualität von Person entfalten, wie sie Carl Rogers, unter den Leitideen des *neuen Menschen*, der *Selbstaktualisierung* oder der *Kraft des Guten*, schon vor etlichen Jahrzehnten, entworfen hat.

Drittens schreibe ich für die jungen politischen Aktivist_innen, wie sie sich jetzt etwa unter dem Namen *Fridays for Future* formieren, damit sie neben allen global bedeutsamen Fragen auch den Themenzusammenhang von Lernen, Schule, Universität, Arbeit, Leben und Gesellschaft mit auf ihre Agenda setzen und in ihre Veränderungs-bemühungen einschließen. Der Klimawandel ist ein fundamental wichtiges Thema. Aber wenn wir eine Bewusstseins- und Verhaltensveränderung im großen Stil bei den Menschen erreichen wollen, müssen wir auch für andere Verhältnisse beim Lernen, Arbeiten und Leben sorgen. »It is all connected«, sagte Edgar Klugman, ein weiser, hochbetagter Professor am Wheelock College, jetzt Boston University, ausgewandert aus Deutschland, im Dritten Reich. Viertens schreibe ich für die Entscheider_innen in Politik und Wirtschaft, damit sie zum einen verstehen, warum sich jetzt etwas ändern muss und damit sie sehen, dass veränderte Formen des Lernens, Arbeitens und Lebens zugleich mit Innovation und Produktivität verbunden sind, dazu noch mit einer ganz neuen Qualität auf all diesen Gebieten. Es geht mir natürlich nicht darum, dass ganz Deutschland nur noch in der Hängematte liegt, wenn ich für die Einführung eines bedingungslosen Grundeinkommens eintrete. Das Gegenteil ist der Fall. Ich will dafür werben, dass mehr Menschen zu aktiven Entrepreneur_innen werden, dass mehr Menschen ihr Leben selbstbewusst in die Hand nehmen, dass sie ihr Leben schöpferisch gestalten und auf eine neue, vernünftige, gesunde, nachhaltige Weise arbeiten, ohne sich aber in fremdbestimmten Systemen schikanieren und ausbeuten zu lassen, oder, ab einer bestimmten Hierarchie- oder Karrierestufe, und so funktioniert das derzeitige System ja, dasselbe mit anderen zu tun.

Dazu muss den Menschen aber der Druck und die Existenzangst genommen werden. Ihre Existenz muss gesichert sein, ohne dass sie zu Bittstellern werden. Das haben wir doch als Gesellschaft gar nicht nötig, einzelne Mitglieder so herabzuwürdigen und wir sollten es aus ethischen Gründen auch nicht tun. Genauso sinnlos ist es, Menschen, die sich an den Rand der Gesellschaft gedrängt fühlen und die teils extreme Auffassungen entwickelt haben, zu beschimpfen und ihnen zu drohen. So werden wir diese Menschen nicht erreichen. Das ist nach der Art eines hilflosen Schulmeisters, der einfach wütend gegen eine rebellische Schüler_innenschaft anschreit, ohne sich zu fragen, was sich wirklich in den Köpfen und in den Herzen der Jugendlichen, die vor ihm sitzen, abspielt. Wenn wir einen anderen Menschen herabwürdigen, würdigen wir auch uns selbst herab. Denn der andere ist unser Spiegelbild. Nur ein oberflächlich denkender Mensch kann sich ernsthaft einreden, dass er damit davon kommen wird. Sicher, im Alltag kommt er erst einmal scheinbar mit seiner Negativität davon. Aber diese Negativität wird ihn irgendwann in seinem Leben einholen. Das Problem ist ja auch, dass auf diese Weise die sozialen Spannungen und Spaltungen, über die tagtäglich in den Medien geklagt wird, weil wieder irgendetwas Neues vorgefallen ist, an Ausschreitungen, Angriffen, Übergriffen, Beleidigungen oder Hetzaktionen, immer weiter vorangetrieben werden. Wir sollten hier einfach mutig, und zwar in der vollen Breite der Gesellschaft, aussteigen, und diesen *Roten Ozean*, um es mit Kim und Mauborgne zu sagen, diese konflikthaften sozialen Gewässer verlassen und uns alle

gemeinsam in einen *Blauen Ozean* der neuen Möglichkeiten hineinbewegen und endlich etwas Anderes versuchen. Das bedeutet, Menschen einzubinden, sich in ihre Lage hineinzudenken und mit ihnen gemeinsam etwas zu entwickeln, nicht aber sie zu beschimpfen, zu pathologisieren oder zu dämonisieren.

Auch sind die finanziellen Mittel ja vorhanden, nach der Einschätzung von Finanz- und Wirtschaftsexpert_innen. Sie müssen nur anders, das heißt auch gerechter, klüger und nachhaltiger verteilt werden. Die Zivilgesellschaft sollte sich nicht länger abspesen lassen. Das Geld, um das es geht, ist ja nicht das Eigentum der Politik oder das Geld der öffentlichen Verwaltungen. Es handelt sich ja um das Geld, das die Zivilgesellschaft selbst erwirtschaftet hat und das auch stärker nach den Vorstellungen eben dieser Bürger_innen eingesetzt werden sollte. In den nächsten Jahren wird es daher auf mutige Stimmen aus der Zivilgesellschaft ankommen, auf Menschen, die eine andere, bessere Entwicklung vorantreiben. Doch nun will ich auf mein eigenes pädagogisches Fachgebiet zu sprechen kommen, das Gebiet, von dem ich zunächst ausgehe, auch wenn ich immer wieder darauf drängen werde, das gesamte Bild der Gesellschaft in den Blick zu nehmen und, darüber hinaus, auch die globale Situation als Ganzes zu betrachten, denn die Pädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung ist doch gar nicht von gesellschaftlichen und globalen Fragen zu trennen. Sie ist ihr Spiegelbild. Der Gegenstand dieses Faches ist durch und durch ein gesellschaftlicher Gegenstand. Dieser Band bietet zunächst eine kritische Bestandsaufnahme der im pädagogischen Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, national wie international, vorhandenen Modelle und Konzepte, auch in ihrer Gegensätzlichkeit und Problematik, in ihrer Begrenztheit und in ihren Chancen. Ich werde diese Theorien und Handlungsansätze in einen größeren gesellschaftlichen Zusammenhang stellen und im Hinblick auf ihre Zukunftsbedeutsamkeit diskutieren, wobei mir zum einen die *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* als Kompass dient, zugleich aber auch die Idee der Freiheit, die jeder Mensch auf diesem Planeten, egal wo er/sie lebt, für sich und das eigene Leben verwirklichen können sollte, selbstverständlich mit Rücksichtnahme, Achtsamkeit und Empathie für den anderen. Neben der Freiheit geht es mir um die Werte der Wahrheit und der Gerechtigkeit. Zusätzlich zu dieser Bestandsaufnahme und kritischen Diskussion von vorhandenen Theorien und Modellen habe ich einige ergänzende Forschungen unternommen, in der Metropole Berlin, in einer ländlichen Community in Südwestfalen, im Bereich der Filmanalyse und der Erkundung von virtuellen Welten, durchaus im disziplinüberschreitenden und transdisziplinären Sinne, denn ich denke nicht in den engen Bahnen einer einzigen Disziplin, insbesondere dann nicht, wenn diese von vielen eher eng definiert und entworfen wird.

In der theoretischen Auseinandersetzung um den adäquaten pädagogischen Umgang mit den anwachsenden emotionalen und sozialen Thematiken oder Problematiken in Pädagogik und Gesellschaft stehen sich, ausgehend von Gilles Deleuze' Kritik der *Kontrollgesellschaft*, zunehmend konfrontativ, der Diskurs der Kontrolle und der Diskurs der Freiheit gegenüber. Ein Teil der Sonder- und Inklusionspädagogik engagiert sich in der Entwicklung immer subtilerer Strategien des Behavior Ratings und Behavior Managements und arbeitet somit der, das Bildungssystem zunehmend dominierenden, datenbasierten, kompetenzorientierten *Neuen Steuerung* zu. Auf diese Weise lässt sich das, an der Vorstellung einer überkommenen Leistungsgesellschaft festhaltende, Schulwesen, auch unter den angespannten Bedingungen der Inklusion, am Laufen halten. Doch auf der anderen Seite formieren sich Kräfte, die das Fach mit

interdisziplinären und transdisziplinären Strömungen verbinden und als Teil der gesellschaftlichen Transformation in seiner alten Gestalt überwinden und neu entwerfen. Die auf dieser Seite befindlichen Protagonist_innen bilden jedoch eine sehr heterogene, zersplitterte Szene. Der größere Teil von ihnen dürfte wiederum auch noch an der alten inklusions- und sonderpädagogischen disziplinären Identität festhalten, wie es scheint. Zu wenig Alternativen sind in Sicht, gemessen an den Reflexions- und Ideenhorizonten in deren Texten. Eine eher kleine Gruppe ist nun auch bereit, darunter ich selbst, den letzten Schritt zu machen und die Disziplin, quasi an einem historischen Wendepunkt, zu überwinden und in etwas anderes zu transformieren. Dabei leben bestimmte Erkenntnisse, Erfahrungen und Ideen fort, doch es ist eben eine Verwandlung in etwas qualitativ Neues. Viele Wissenschaftler_innen suchen fieberhaft nach etwas Neuem, aber sie suchen immer in demselben Raum, oder in demselben Gebäude, statt einfach einmal nach draußen zu gehen und die Augen zu öffnen und durch die Landschaft zu streifen. Der größte Teil dessen, was wir seit Jahrzehnten auf dem Gebiet der Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung in Schule und Unterricht zu lesen bekommen, basiert auf der unhinterfragten Vorstellung, dass diese Art von Schule, auf die hin wir dies ja alles entwickeln, quasi nach übergeordnetem Gesetz, in alle Ewigkeit so fortbesteht. Wieso eigentlich? Es hat doch nicht zu allen Zeiten eine Schulpflicht gegeben, auch nicht in allen Ländern. Es hat auch nicht immer diese Art der Schule gegeben. Warum glaubt der Staat über die einzelnen Bürger_innen in dieser Weise verfügen zu können? Ich werde noch an verschiedenen Stellen auf diese entscheidende Frage zurückkommen, denn wenn wir hierzu einmal anfangen wirklich frei zu denken, hat das eine ganze Reihe von Konsequenzen auch für die Forschung und Theoriebildung des eigenen fachlichen Schwerpunkts. Es entstehen plötzlich ganz neue Perspektiven.

Dasselbe gilt für die Verteilung der finanziellen Mitteln innerhalb der Gesellschaft. Auch das muss nicht weiter nach dem Muster geschehen, wie wir es jetzt haben. Um aber eine höhere Qualität von Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit einer emotionalen und sozialen Thematik zu erreichen, um dies bereits hier vorwegzunehmen, sollte die Schulpflicht in eine eigenständig zu gestaltende Bildungspflicht umgewandelt und ein bedingungsloses Grundeinkommen (zur Diskussion vgl. Adamo, 2012; Ketterer, 2019; Meyer und Vornholt, 2017; Precht, 2020; Schloen, 2019) für jeden Menschen bereitgestellt werden. Deutschland könnte sich das leisten, aufgrund seiner Wirtschaftskraft, und da wo es mit den finanziellen Mitteln aus heutiger Sicht noch eng wird, könnte durch einige strukturelle Veränderungen noch mehr an Finanzkraft freigesetzt werden. Auf dieser Basis können sich, und darauf komme ich im Laufe des Buches genauer zu sprechen, den Diskurs der Freiheit verwirklichende, transformative Community-Projekte entwickeln, in denen zugleich gearbeitet, gelebt und gelernt wird, alternativ und ergänzend zu den jetzigen, zunehmend engmaschiger werden, Schulen und Universitäten. So entstehen nicht nur neue Lern-Settings und neue Formen des Lernens, sondern zugleich neue Möglichkeiten, mit den emotionalen und sozialen Thematiken von jungen Menschen in adäquaterer Weise pädagogisch umzugehen, als es bislang in den staatlichen Schulen, die auf immer mehr Monitoring, kompetenzorientiertes Lernen und Steuerung setzen, überhaupt möglich ist. Dadurch dass auch zugleich neue Formen des Arbeitens entstehen, wird auch ein anderes Lernen möglich, weil die Perspektive der jungen Menschen auf das Thema Arbeit verändert wird. Arbeit wird attraktiver werden in dem Moment, wo sie schöpferischer,

selbstbestimmter und weniger entfremdet ist. Der Druck, unter dem die öffentlichen Schulen auch stehen, weil sie derzeit, aufgrund der noch geltenden Gesetze, ja gar nicht befugt sind, formale Erstarrung, Bürokratisierung, übertriebene Regulierung und curriculare Enge hinter sich zu lassen, würde dadurch, dass niemand mehr gezwungen ist, gegen den eigenen Willen dort zu sein, zum einen enorm verringert. Zum anderen würden sich die Schulen und Universitäten selbst mit der Zeit verändern, wenn sie in Zukunft noch fortbestehen wollen, in Anbetracht der Vielzahl lebendiger Community-Projekte, die dann entstehen und in die Kinder und Jugendliche, auf bestimmten Gebieten wie den Gesellschafts-, Sozial- und Bildungswissenschaften auch Studierende, alternativ gehen können, um zu lernen und sich zu entwickeln. Auch viele Denker_innen und Forscher_innen, die sich mehr ihren Interessensgebieten und dem direkten Gespräch mit jungen Menschen widmen wollen, als modularisierten, standardisierten Lerncurricula, und die es wenig erbaulich finden, im Monopoly der Academia mitzuspielen, könnten sich mit der Zeit in den Community-Projekten ansiedeln und dort entfalten.

Das Grundeinkommen dürfte auch die Bedeutung von Schulabschlüssen stark relativieren, weil unsere bisherigen Vorstellungen von eindimensionalen Erwerbsbiografien zumindest teilweise überholt wären, wie auch die Bedeutung von Bachelor- und Masterabschlüssen relativiert würde. Trotz allem wird sich ein großer Teil der Menschen ja für bestimmte, auch aufwändigere berufliche Wege qualifizieren wollen, die durchaus ein Universitätsstudium beinhalten können. Doch es wird nicht mehr der Normalfall sein, dass ein Universitätsstudium absolviert wird, weil dies auch gar nicht erforderlich ist und so oder so gar nicht angemessen erscheint. Es gilt den übertriebenen Akademisierungswahn der vergangenen Jahre wieder zurückzufahren. So oder so entsteht mehr Spielraum für diejenigen Heranwachsenden, die intensiv mit der Klärung emotionaler und sozialer Thematiken oder Problematiken zu tun haben oder die keine Passung zwischen sich und den spezifischen Lernräumen und Lernformen, wie sie staatliche Schulen bislang bieten, erkennen können. Statt immer noch mehr soziale Fragmentierung und Institutionalisierung, werden diese jungen Menschen durch das handlungsorientierte Miteinander in technischen, landwirtschaftlichen, handwerklichen, sozialen oder künstlerischen Projekten Resonanz, Anerkennung und Bestätigung erfahren. Die dort gelebten pädagogischen Beziehungen weisen eine philosophische Grundierung auf. Statt dass sich die Jugendlichen in virtuelle Welten, auf Streamingplattformen oder in Online-Communities begeben, um dort oftmals vergeblich nach dem wahren Leben zu suchen oder der Öde ihres Alltags zu entfliehen, wachsen sie unter den Bedingungen der transformativen Community-Projekte sozial eingebettet und geerdet auf. Sie lernen dort aktiv zu gestalten, sich einzubringen und ihr Leben in die Hand zu nehmen. Jenseits der apparativen, oftmals bevormundenden und depotenzierenden Systemsteuerung, die wir jetzt überwiegend in den Schulen, an den Universitäten und im Arbeitsleben haben, werden sich die jungen Menschen als handelnde Subjekte neu finden, neu entwerfen, aktiver und zufriedener werden und optimistischer in die Zukunft gehen. Auch können sie, im Rahmen von *Wanderjahren*, in verschiedenen Projekten leben und lernen, irgendwann weiterziehen, und so zu geistig unabhängigen, nachhaltig und global denkenden Menschen werden, die tatsächlich bereit und in der Lage sind, für sich selbst, für andere und für diesen Planeten als Ganzes Verantwortung zu übernehmen.

Es gibt einige Personen in meinem akademischen oder persönlichen Umfeld, teils auch in meiner beruflichen und persönlichen Vergangenheit, denen ich eine ganze Reihe von Impulsen und Anregungen im Hinblick auf die Ideenentwicklung in Zusammenhang mit diesem Buch verdanke, sei es auf mehr theoretischer oder mehr praktischer, pädagogischer, unternehmerischer, teils auch menschlicher Ebene. Ich werde einige von ihnen im Laufe der Kapitel nennen, je nach Themenzusammenhang. Es gibt auch eine Reihe von Personen, die Teile des Manuskripts, das heißt frühere Entwurfsfassungen, gelesen oder die mich in erkenntnisreiche Debatten über die in diesem Buch abgehandelten Themen verwickelt haben, die mir hilfreiches Feedback, auch zu früheren Versionen dieses Buches, gegeben haben oder die bloß geistreiche Gespräche mit mir geführt haben. Sie alle haben, jede und jeder auf ganz eigene Weise, teils auch durch Widerspruch und argumentative Konfrontation, zu einer Weiterentwicklung und Präzisierung meiner Gedanken und zur Herausbildung dieses Neuentwurfs beigetragen. Dafür möchte ich mich an dieser Stelle recht herzlich bedanken bei Jan Bröcher, Berlin; Philipp Bröcher, Aachen; Prof. Dr. Friedhelm Decher, Ottfingen und Siegen; Leonie Delfs, Flensburg; Prof. Dr. Eberhard Grüning, Berlin und Flensburg; Runa-Malin Hübner, Flensburg; Prof. Dr. Wolfgang Jantzen, Bremen; Karin Anna Jung-Bröcher, Niederbreidenbach; Dr. Roland E. Koch, Köln; Dr. Regina Künzler-Knufinke, Pulheim bei Köln und Flensburg; Sylvia Mandt, Solingen; Priv.-Doz. Dr. Arwed Marquardt, Loccum und Lüneburg; Hans-Walter Putze, Gießen; André Rempel, Den Haag; Dr. Katja Luckhardt-Seebaum, Köln; Siggi Neuhaus-Omintara, Hofheim bei Frankfurt; Dr. Julia-Maria Siebert, Lingen und Flensburg; Anette Steimann, Klein Rönna und Flensburg; Prof. Dr. Karlheinz Thimm, Berlin; Prof. Dr. Piotr Toczyski, Warschau; Oliver Werner, Nümbrecht; Priv.-Doz. Dr. Christian Wevelsiep, Essen und Flensburg; Kveta Wiesner, Schwaig b. Nürnberg und Rolf Zander, Niederbreidenbach.

Klaus Peters, Viersen, selbst lange Zeit Lehrer im Feld der schulischen Erziehungshilfe und gleichzeitig Künstler, war 1989 bis 1991 mein Fachleiter im Studienseminar Düsseldorf. Dieser Mann war aus einem ganz besonderen Holz geschnitzt, ein Querdenker und Querkopf sondergleichen, ein Freigeist, der unbequeme Fragen stellte. Die meisten in meiner Gruppe kamen von der Universität zu Köln, denn das Studienseminar in Köln nahm nur alle zwei Jahre Referendar_innen auf, eben im Wechsel mit Düsseldorf. So kamen wir nach Düsseldorf. Empfangen wurden wir hart und rau, ja schroff, vielleicht so, als säße da James Delaney, aus der Filmserie *Taboo*. Er hielt uns für schlecht vorbereitet, weil wir eben aus Köln kamen. Aus seiner Sicht verfügten wir weder über eine gesellschaftskritische Theorie, noch über eine handlungsorientierte Pädagogik und Didaktik. Er sagte uns voraus, dass wir einen schweren Einstieg haben würden, weil wir, mit so wenig Handwerkszeug und so wenig Wissen, nicht weit kommen würden, auf dem harten Pflaster der schulischen E-Pädagogik, und wir gingen ja alle in zumeist urbane separierte, spezialisierte Brennpunktschulen, in Düsseldorf, Duisburg, Wuppertal oder Solingen. Was für ein Einstieg! Das Studium ging also weiter, parallel zum Referendariat. Klaus Peters hatte jedoch, in der Tat, eine gesellschaftskritische, handlungsorientierte, schülerorientierte, lebensweltorientierte, bindungsorientierte, projektorientierte Pädagogik im Gepäck. Diese Pädagogik war rau, aber sie hatte Herz. Sie hatte mit Material zu tun und mit dem Reflektieren und Einordnen von gesellschaftlicher Erfahrung. Peters verbrachte mit uns ein Wochenende auf Schloss Gnadenenthal in Kleve, damit wir uns nicht immer nur, für die wöchentlich zwei Stunden, in Düsseldorf trafen, eingezwängt zwischen Schulunterricht und all

den Autobahnfahrten, und auch nicht nur bei den Unterrichtsbesuchen miteinander sprechen konnten.

In Schloss Gnadenthal lernten wir das Schweißen. Aus früheren Tätigkeiten in der Metallindustrie hatte ich gewisse Grundkenntnisse und einige Vorerfahrungen. Eisen und Stein waren Peters' Materialien, auch als Künstler. Wir sammelten Eisenteile bei Schrotthändlern in Köln-Ehrenfeld und wo sonst die beteiligten Referendar_innen lebten. Wir schweißten daraus eine gigantische Skulptur, die dann im Schlosspark stehen blieb. Abends und nachts wurde debattiert, über die Pädagogik und die Gesellschaft, über Menschen, ihr Verhalten, ihre Muster, ihre Abgründe, bei einem Fass Kölsch. Über das, was heute in der Sonderpädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung los ist, hätte er glaube ich nur müde gelächelt und abgewunken. Vermutlich hätte er unter Hinweis auf Niklas Luhmann gesagt, dass er von dem ganzen *selbstreferentiellen Zeug aus dem Elfenbeinturm* wenig halten würde. Peters hatte vor allem zwei theoretische Bezugspunkte: Theodor Adorno und Hartmut von Hentig. Von hier aus entwickelte er zum einen seine Gesellschaftskritik, zum anderen seine pädagogischen Entwürfe und Zielsetzungen. Natürlich hatte er nichts gegen Rogers' klientenzentrierten Ansatz *an sich* einzuwenden, wie er von Karl-Josef Kluge in den 80er Jahren, an der Universität zu Köln, im Schwerpunkt emotionales und soziales Lernen, gelehrt wurde. Doch Klaus Peters reichte das nicht. Nicht für dieses anspruchsvolle Arbeitsfeld. Wie sollte man auch nach Rogers Unterricht in einer E-Schule planen und durchführen? Rogers lieferte mehr eine philosophische Haltung, eine Anleitung für eine Kommunikation und eine Beziehungsgestaltung, die anderen Menschen helfen sollte, sich selbst zu entfalten. Rogers' Texte beinhalteten keine Didaktik. Also fuhr Peters mit uns zur Laborschule Bielefeld. Dort wurden wir herumgeführt, schauten uns alles an und sprachen mit Annemarie von der Groeben, die die Nachfolge von Hartmut von Hentig in der Leitung der Schule angetreten hatte. »Die Menschen stärken, die Sachen klären«, das war so ein Hentig Bonmot, identisch mit einem seiner Buchtitel, das öfter bei Klaus Peters zu hören war. Das war 1989 bis 1991. Von Hentig war noch nicht demontiert worden. Das passierte erst 2011. Für viele ist er jetzt eine *persona non grata*. Doch die heutigen Bildungs- und Erziehungswissenschaften können ihn schlecht aus ihrer Geschichte herauspalten. Da hilft auch nicht erbittertes Verschweigen, Ignorieren, Weglassen. Was soll das auch?

Hartmut von Hentigs in den 60er, 70er und 80er Jahren erschienene Bücher *Systemzwang und Selbstbestimmung*, *Wie hoch ist die höhere Schule?*, *Schule als Erfahrungsraum*, *Was ist eine humane Schule?* waren doch allesamt wichtige Meilensteine auf dem Weg zu einer besseren, gerechteren, schülerorientierten, demokratischen Schulpädagogik. Es ist unaufrichtig, wenn wir das jetzt verschweigen und absichtsvoll vergessen. Natürlich war es problematisch und nicht akzeptabel, wie Hartmut von Hentig sich zu den Vorgängen in der Odenwaldschule und dem Treiben von Gerold Becker geäußert hat, mit dem er in Berlin-Charlottenburg in ein und demselben Haus, allerdings auf verschiedenen Etagen wohnte, mit dem er befreundet war und mit dem er, wie viele meinen, vor etlichen Jahrzehnten einmal eine engere Liaison gehabt haben soll. Darüber ist schon viel geschrieben und spekuliert worden. Doch von Hentig war 86 Jahre alt, als der Fall der Odenwaldschule 2011 eskalierte, das heißt als lange unterdrückte, verdrängte Dinge, die mit dem systematischen sexuellen Missbrauch an Schülern zu tun hatten, mit voller Wucht in die Öffentlichkeit und in die Medien drangen. Von Hentig ist 1925 geboren. Man muss seine Autobiografie, am besten alle drei Bände lesen, dann

versteht man mehr. Ich werde noch an einigen anderen Stellen auf dieses Thema zurückkommen. Hier gilt es vorläufig festzuhalten, dass Klaus Peters sehr viel von den Schriften und der praktischen Pädagogik von Hartmut von Hentig hielt. Interessant ist allerdings, dass seine Texte an der Universität zu Köln, speziell im Bereich der Sonder- und Inklusionspädagogik der von mir studierten Schwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung und Lernen aber ganz und gar keine Rolle spielten. Einmal, das war aber schon in meiner Zeit als Doktorand, saß ich bei einem Vortrag zur Neubesetzung einer Professur neben einem streng und ausschließlich empirisch-quantitativ ausgerichteten Kollegen, damals waren das ja nur einige wenige, die in Köln so dachten und arbeiten. Jedenfalls ließ ich, zwischen zwei Vorträgen, im Zweiergespräch auf den harten hölzernen, überaus unbequemen, Klappsitzen des Hörsaal 1, in der Frangenheimstraße, den Namen von Hentig fallen.

Zu dem Namen von Hentig sagte der genannte Professor nun: »Ach, das ist ein alter Quatschkopf!« Das Thema war auf der Stelle für ihn erledigt und ich musste etwas Neues ansprechen, damit die informelle Kommunikation weiterging und ihre Leichtigkeit behielt. Natürlich hat mich von Hentig also auch beeinflusst. Im Juli 2017 besuchte ich ihn in seiner Wohnung in Charlottenburg, auf dem Kurfürstendamm. Ich wollte mit ihm über die Zukunft der Pädagogik sprechen, wie er sie eben entworfen hatte, natürlich, wenn möglich, auch über das Thema Odenwaldschule und über die gesellschaftlichen Veränderungen und wie wir als Bildungs- und Erziehungswissenschaftler darauf reagieren sollten. Ich hatte zu der Zeit eine Wohnung direkt hinter dem Alexanderplatz gemietet, im Osten der Stadt. Die U2 brauchte natürlich eine ganze Weile, um in den Westen der Stadt zu gelangen. Ich hatte die Fahrtzeit ein wenig unterschätzt und kam vielleicht zwei, drei Minuten zu spät. Das war für einen ehemaligen Ostpreußen von 92 Jahren gerade noch entschuldigbar. Wir saßen auf dem schmalen Balkon einer, recht weit oben im Gebäude gelegenen, stilvollen Altbauwohnung, im *Gartenhaus*. Hinter einigen hohen Bäumen sah man die Fasenenstraße. Ein wunderbarer Ort zum Leben, zum Denken, zum Schreiben. Über von Hentigs Schreibtisch hing ein historischer Stadtplan von Rom. So tranken wir Jasmintee und saßen auf einer gepolsterten Bank auf dem Balkon und tauschten uns aus. Ich fing an mit der Wildenburg, um eine Basis für das Gespräch zu legen. Diese Burg liegt einen Steinwurf von Schloss Crottorf und Friesenhagen entfernt, in Nordrhein-Westfalen. Ich wusste aus seiner Autobiografie, dass von Hentig dort seit Jahrzehnten einen Gebäudeteil gepachtet hatte, diesen als Refugium und Gegenwelt zu Charlottenburg genutzt und dort Bücher geschrieben hatte. Als Kinder und Jugendliche gehörte die Gegend zu unserem erweiterten Streifraum, denn ich bin in einem nicht allzuweit entfernt liegenden Dorf aufgewachsen. In Friesenhagen befindet sich auch das Grab von Marion Gräfin Dönhoff, die 2002 verstorben ist und mit der Hartmut von Hentig in vielerlei Hinsicht eng verbunden war. Marion Gräfin Dönhoff hat mit ihren gesellschaftsbezogenen Analysen und Stellungnahmen, in der von ihr mitherausgegebenen Wochenzeitung *Die Zeit*, in den 90er Jahren ganz entscheidende Impulse gegeben und Perspektiven eröffnet, auch mir. Eine solche Stimme fehlt in der Gegenwart. Es ist alles sehr komplex. Ich lasse die Dinge nach und nach einfließen.

Es gibt natürlich noch weitere Personen, denen ich bedeutsame Anregungen und Impulse verdanke, darunter auch Teilnehmer_innen der von mir geleiteten Weiterbildungen im Rahmen der erew-Akademie Viersen, wo ich über sechs Jahre hinweg (1989–1995) im monatlichen Rhythmus Wochenendseminare oder Intensivwochen im

Bereich *Creative Arts* gegeben habe, zumeist im oberbergischen Eckenhagen, teils auch in Aachen, am Niederrhein oder im Hochsauerland. Ich kam hier mit lebens- und berufserfahrenen Menschen aus den verschiedensten gesellschaftlichen Kontexten in Kontakt, die mich oftmals tief beeindruckt und in mancherlei Hinsicht geprägt und bis heute in meiner Ideenentwicklung beeinflusst haben. Ich war hier in so vielem der Schüler oder der Lernende. Ich bin es, der diesen Menschen für den Erfahrungsaustausch, die gemeinsam erlebten schöpferischen und reflexiven Prozesse und die darin gewonnenen Erkenntnisse und geistigen Erweiterungen zu danken hat. Sodann bekam ich etliche Anregungen und Impulse von den Studierenden der Universitäten Köln, Gießen, Halle, Hamburg, München, Magdeburg-Stendal und Flensburg sowie von den Kindern, Jugendlichen, Eltern, Netzwerkpartner_innen und Kolleg_innen, mit denen ich während meiner Jahre in den inklusiven Sommerworkshops und kreativen Sommercamps (1983–1988) und später in der schulischen Praxis in Nordrhein-Westfalen (1989–2008), als Lehramtsanwärter in Solingen, als Lehrer in Eckenhagen, Waldbröl, Wiehl, Gummersbach, Nümbrecht und Köln, als Konrektor in Wenden-Schönau und schließlich als Schulleiter in Siegen gearbeitet habe. Es ist kaum möglich, sie alle zu nennen. Besonders den Schülern, es waren ja zumeist Jungen oder junge Männer, mit denen ich an den, teils inklusiven, zumeist aber an spezialisierten, Schulen gearbeitet habe. Ihnen allen verdanke ich sehr viel an pädagogischer und menschlicher Erfahrung, an Erkenntnis, an geistiger Transformation. Sie haben mir oftmals viel abverlangt, mich gelegentlich an meine Belastungsgrenzen gebracht, wenn sie mir etwa damals, als ich als frischer Referendar in Solingen Kunst unterrichten wollte, und aufgrund meiner Fächerkombination auch *musste*, die Zeichenblätter, die ich verteilt hatte, unbearbeitet und zusammengeknüllt als brennende Papierkugeln nach vorne warfen oder bei einem späteren Schulwechsel zu meiner Begrüßung nahezu das komplette Klasseninventar aus dem vierten Stock des Kölner Altbaus nach unten auf den Schulhof warfen. Aber sie haben mich auch in ein Gelände hineingeführt, wo es um das Menschliche und Existenzielle in einem tieferen Sinne geht und nicht um die bloßen gesellschaftlichen Konventionen, die institutionellen Abläufe, all diese unbedeutenden Oberflächen.

Gregory Michie hat das einmal sehr schön auf den Punkt gebracht, als er seine Erfahrungen in den Schulen Chicagos niederschrieb, in seinem Buch *Holler, if you hear me*, dass nämlich auch wir von unseren Schüler_innen lernen und diese *uns* bilden. Ich hatte die Gelegenheit Michie live zu erleben, als er im Frühjahr 2009 als Key Note Speaker auf einem Kongress der *Association for Childhood Education International* im Westin Hotel, in Chicago, auftrat und von seinen noch recht frischen Schulerfahrungen berichtete. Eine der Universitäten in Chicago hatte ihn aufgrund dieses Buches, das in den USA ein Bestseller wurde, zum Professor berufen. Michie ging noch ganz in dem während der vergangenen Jahre an den Schulen Erlebten auf. Man muss sich das mal vorstellen, wenn man erst mal weiß, welche abenteuerlichen Berufungsverfahren wir hier in Deutschland durchlaufen müssen, um auf eine Professur zu gelangen. Universitäten tut so etwas sehr gut, das mit Michie, meine ich natürlich. Auf die Abgründigkeit der deutschen Verfahren komme ich noch zu sprechen. Besonders zu danken habe ich Prof. Dr. Karl-Josef Kluge und Prof. Dr. David P. Weikart, die mir die Möglichkeit gaben, in den von ihnen in Deutschland bzw. in Michigan gegründeten internationalen Sommerworkshops pädagogische Verantwortung zu übernehmen und Erfahrungen zu sammeln. Das, was ich von hier aus mitnahm, hat mich durch

all die Jahre des Schuldienstes begleitet und mich niemals vergessen lassen, dass das Lernen auch in offeneren, schöpferischen Kontexten vonstatten gehen kann, die sich deutlich von der curricularen Enge der Schule abheben. Ich habe auch zu danken Prof. Dr. Jan-Hendrik Olbertz, der mich in seiner Eigenschaft als Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt an die Hochschule Magdeburg-Stendal berief und mir dadurch einen ganz neuen Weg der Weiterentwicklung eröffnete, ebenso Prof. Dr. Andreas Geiger, der als Rektor der von mir dort geleisteten Aufbauarbeit im Schwerpunkt Pädagogik, in den Angewandten Kindheitswissenschaften, sehr viel Wertschätzung entgegenbrachte, insbesondere was das Feld der transatlantischen Hochschulbeziehungen anbelangt. Selten zuvor hielten sich so viele amerikanische Studierende und Wissenschaftler_innen in Stendal auf, wie in diesen, noch durch Barack Obama geprägten, Jahren. Etliche deutsche Studierende konnten für ein Semester an die beiden privaten Universitäten in den USA gehen, mit denen wir dann regen Austausch hatten.

Natürlich wäre dies alles nicht ohne die tatkräftige Unterstützung von Prof. Dr. Fritz-René Grabau gegangen, den Dekan des Fachbereichs Wirtschaft. Er half mir, die Partnerschaften mit der Lenoir-Rhyne University, Hickory, North Carolina und dem Wheelock College Boston, heute zur Boston University gehörend, aufzubauen, weil innerhalb meines eigenen Bereichs Vorbehalte gegenüber den Vereinigten Staaten bestanden und alles abgeblockt wurde. Hierzu mussten regelrechte Verträge ausgehandelt werden, in denen die, von beiden Seiten zu erbringenden, Leistungen niedergeschrieben wurden. Prof. Dr. Werner Schulz, ursprünglich in Ostpreußen geboren, nach dem Zweiten Weltkrieg in ein kleines Dorf bei Stendal gekommen und dort aufgewachsen, und schließlich in die Vereinigten Staaten ausgewandert, war eine Schlüsselperson in alldem, von Seiten North Carolinas. Gute, lebendige internationale Universitätspartnerschaften leben immer vom Engagement von einzelnen Menschen. Insofern verdanke ich auch Prof. Dr. Joyce Davis und Prof. Dr. Janet F. Painter, beide Lenoir-Rhyne University, North Carolina, ebenfalls sehr viel. Janet Painter, Joyce Davis und ich haben auch in den Jahren später, teils bis heute, gemeinsame Studien unternommen und Publikationen erstellt. Jackie Jenkins-Scott, der damaligen Präsidentin von Wheelock, bin ich sehr dankbar, dass sie mich im Frühjahr 2010 als Visiting Scholar nach Boston eingeladen und mir dort einen Studienaufenthalt ermöglicht hat. Es war für mich von großer Bedeutung, von der anderen Seite des Atlantiks zurück nach Deutschland zu schauen und reflexive Distanz zu den davor liegen Jahrzehnten in den Schulen zu gewinnen, ebenso zu den Erfahrungen, die ich bis dahin an deutschen Universitäten gesammelt hatte. Prof. Dr. Petra Hesse hat auf dem, inzwischen zur Boston University gehörenden, Wheelock Campus viel für mich ermöglicht. Das war eine wunderbare, erkenntnisreiche Zeit, die ich nicht missen will. Schließlich muss ich hier Ernst von Borries und Dr. Ursula Berkthold nennen, die mir 2014 und 2015 seitens der Münchner Schulstiftung die Gelegenheit gaben, Schulentwicklungsworkshops mit ihren Schulleitungen, Lehrkräften und Schulsozialpädagog_innen zum Thema *School-wide Positive Behavior Support* (PBIS) durchzuführen. Durch die gemeinsamen Seminare und die darin stattfindenden Prozesse der Aneignung und der Auseinandersetzung mit diesem, aus den Vereinigten Staaten stammenden, verhaltensbezogenen Interventionssystem, lernte ich die unterschiedlichen Sichtweisen kennen, die in deutschen Schulkollegien diesbezüglich existieren können.

Die Leitungskräfte und Kolleg_innen der Münchner Schulen bestachen einerseits durch den Enthusiasmus, sich mit neuen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten zu

beschäftigen, wenngleich es auch einige amerikanische Lehrkräfte gab, die PBIS bereits aus ihrem Studium in den USA kannten und das Ganze ja initiiert hatten, zum anderen durch ihre argumentative Klarheit in der kritischen Auseinandersetzung mit PBIS. Was hier an Kritik, speziell in einem der Gymnasien, geäußert wurde, in Richtung apparativer Systemsteuerung, zugleich auch das Einfordern der Möglichkeit, die verhaltensbezogenen Interventionen im Sinne von PBIS mit anderen Ansätzen und Modellen zu kombinieren, hat mich nachhaltig geprägt. Die Münchner Lehrer_innen wollten auch weiterhin auf ihre bewährten Methoden zurückgreifen können, statt lediglich evidenzbasierte Methoden verwenden zu *dürfen*. Ich würde heute sagen, dass der Münchner Schulstiftung und den Kolleg_innen in ihren Schulen tatsächlich die Vorreiterrolle, in der Auseinandersetzung mit PBIS in Deutschland, zukommt. Insofern waren diese Münchner Workshops historisch. 2014 gab es in ganz Deutschland noch keine Schulen, die sich mit PBIS auf der schulweiten Ebene beschäftigten, und dann eben auch differenziert, einerseits offen, andererseits aber auch kritisch an das Thema herangangen. Ich habe das in einem englischsprachigen Buchkapitel (vgl. Broecker, 2015 a) festgehalten. Ich danke all diesen Menschen, auch wenn es mich manchmal ganz schön gefordert hat, für Zuspruch, Ermutigung und Wegbegleitung, fürs Mitdenken und auch für konstruktiven Widerspruch, für das gemeinsame Durchstehen von Herausforderungen und Grenzsituationen, für das Erobern von neuen geistigen und humanen Welten. Der Mensch komme immer vor dem System, gab Karl-Josef Kluge uns Studierenden mit auf den Weg, bevor wir die Universität zu Köln in Richtung Schule verließen und dieser Grundsatz war ja durchaus kompatibel mit dem, was uns Klaus Peters dann in Düsseldorf vermittelte. Doch wie weit sind wir, das heißt meine Generation von Studierenden, damit gekommen? Wenn die Systeme immer enger und mächtiger werden und wenn diese von Menschen am Laufen gehalten und teils immer rigider gemacht werden, von Akteur_innen, die mit den Jahren die reflexive Distanz zu eben diesen Systemen und zu ihrem eigenen Tun verlieren, von Protagonist_innen, die sich oftmals von den Systemen vereinnahmen, regelrecht *kau-
fen* und korrumpieren lassen, dann wird die Herausforderung immer größer, diesen Grundsatz beizubehalten, wenn man nicht aufgegeben werden will. Nun, ich habe es einige Male darauf ankommen lassen, trotz allem, und in dieser Tradition steht auch dieses Buch.

Emotionale und soziale Herausforderungen

Es gibt diese Schüler, insbesondere Jungen, die in einer zweiten Grundschulklasse einfach aufstehen und ein Mädchen, das brav gearbeitet hat und womöglich gerade von der Klassenlehrerin gelobt worden ist, ohrfeigen. Es gibt Jungen, ebenfalls in dem Alter, die dann von einem Sonderpädagogen während eines Ausflugs in die benachbarte Großstadt begleitet werden müssen, Jungen, die den Rucksack voller Süßigkeiten haben, während der Zugfahrt unentwegt davon essen, sich vor dem ersten Tiergehege im Zoo übergeben, dann bei der Rückfahrt, im dichten Gedränge des Berufsverkehrs am Kölner Bahnhof aus lauter Übermut, hinunter ins Gleisbett springen, um zu zeigen, wie schnell sie wieder herausklettern können und die dann im Zug sich hinter einen Polizisten setzen, der, nach beendetem Dienst, zu seinem Häuschen auf dem Land zurückfährt, den Mann von hinten im Kopfhaut kraulen und plötzlich »Ich will ficken!«