

und das Leben der Community-Projekte einbinden. So würde das Ganze noch zu einer kulturellen, länderübergreifenden Begegnung.

Deutschland ist schon längst zu einem multikulturellen Einwanderungsland geworden. Die transformativen Projekte müssen daher kultursensibel sein, denn die verschiedenen Kulturen, mit denen wir mittlerweile in Deutschland, in Europa und in der Welt zu tun haben, gingen bisher unterschiedlich mit Individualismus und Kollektivismus, mit Gleichheit und Verschiedenheit, mit Macht, mit Maskulinität und Feminität um (vgl. dazu Hofstede et al., 2010). Als ganz besonders wichtig erscheint aber der sensible und reflektierte Umgang mit Macht. Dazu muss eine gute Kommunikations- und Reflexionskultur aufgebaut werden. Dort, wo Menschen Kinder großziehen, wird es auch auf Elternbildung, durchaus im Kontext der Einwanderungsgesellschaft, ankommen. Ferner geht es um das Entwickeln einer konstruktiven Konfliktkultur, in Familie und Gesellschaft, in den Projekten und in den interkulturellen und interreligiösen Übergangsräumen, die hier entstehen. Bei der Entwicklung von urbanen und ruralen Communities muss in Zukunft auch daran gedacht werden, vulnerable Orte und Kontexte besonders zu stärken, soziale Diversität zu fördern, Bildungszugänge für alle zu schaffen und sozialen Zusammenhalt zu unterstützen.

Die aktive Vaterschaft (vgl. hierzu Louv, 1993) wird in diesen Projekten eine ganz neue Bedeutung erlangen, auch mit Blick auf die ungestillte Sehnsucht der vielen jüngeren und älteren Männer, wie sie sich derzeit in den virtuellen Welten artikuliert, und wie wir in dem Kapitel *Körper unter Glas* exemplarisch gesehen haben. Wir sollten damit aufhören, den Mangel an Männern in der Pädagogik zu beklagen und stattdessen andere soziale Strukturen schaffen, damit Männer wieder natürlicher Bestandteil des Aufwachsens von Kindern sind. Heutige Väter, wie auch zunehmend die Mütter, sind mittlerweile in einem oftmals erbarmungslosen Konkurrenzkampf um Stellen, Geld, sozialen Status und ökonomisches Überleben verstrickt. Führt das aber zum persönlichen Glück? Wohl kaum. Was leben diese Eltern ihren Kindern vor? Paul Goodman (2012, S. 113) schreibt in seinem Buch *Growing up Absurd*: »...do the children have a father, if he is running a Rat Race? Into what world do the small children grow up in such a home?« Statt um Wettbewerb sollte es in Zukunft um Kooperation gehen, um den Ausdruck dessen, was in jedem einzelnen Menschen verborgen ist. Arbeit sollte der sozialen Community dienen, nicht allein dem Profitstreben von Unternehmen. Auch die echte, das heißt von den einzelnen wirklich so erlebte, Zugehörigkeit zu einem Arbeitskontext sollte in den transformativen Community-Projekten möglich sein. Nur bei einem entfremdeten Arbeitskontext müssen wir, wie in all den Work-Life-Balance Ratgebern geschrieben wird, so viel Wert auf die Trennung von Arbeit und Freizeit bzw. Regenerationszeit legen. Bei den neuen Community-Projekten wird die Notwendigkeit solcher Abgrenzungen nicht mehr so stark gegeben sein.

Offene, variable Strukturen in Lern- und Lebensräumen

Wo alle immer Ordnung, Regelmäßigkeit, Planbarkeit usw. wollen, gerade in Zusammenhang mit schulischen Fragen, Bildungsfragen, gesellschaftlichen Fragen oder in Fragen des Lernens und des Verhaltens, so ist doch auch alles Widersprüchliche, Nicht-Kontinuierliche und Unordentliche wichtig für kreative Entwicklungen. Richard Sennett schreibt in seinem Buch *Building and Dwelling: Ethics for the City* über

die geschlossene, segregierte, reglementierte und kontrollierte Stadt, wie sie sich vom globalen Norden bis in die explodierenden Megastädte des globalen Südens ausgebreitet hat. Als Alternative entwirft er die offene Stadt, die ihre innere Vielfaltigkeit bejaht und aktiv gestaltet. In dem, gemeinsam mit dem Architekten Pablo Sendra verfassten, Buch *Designing Disorder. Experiments and Disruptions in the City* führt er diese Argumentation fort und greift zugleich das Leitmotiv seines, zuerst 1970 erschienenen, Werkes *The Uses of Disorder. Personal Identity and City Life* wieder auf. Aus meiner Sicht ist es mit einer zukunftsweisenden, communitybasierten Pädagogik und dann auch, im nächsten Schritt, innerhalb der sich verändernden und öffnenden Schulen so ähnlich wie in der Stadtentwicklung und dem Entwerfen von innovativer Architektur. Unsere derzeitige Gesellschaft erfordert jetzt mehr ein Design of Disorder. Die neuen transformativen Projekte sollten von einer solchen kreativen Unordnung geprägt sein. Ähnlich ist es ja auch in frisch gegründeten Unternehmen, Organisationen, Start-ups oder Creative Labs. William Bridges (2009) beschreibt diesen Geist sehr schön in seinem Buch *Managing Transitions*. Er hält auch fest, was in der Endphase von Organisationen passiert, wenn sie immer bürokratischer, rigider, enger und kontrollierender werden. Dann steuern sie auf ihr Ende zu, zumindest ihr Ende in dieser Form. Die einzige Möglichkeit besteht dann darin, dieses Zuviel an Institutionalisierung, Regulierung, Geschlossenheit und Bürokratisierung, genau das also, was wir derzeit bei Schulen und Universitäten beobachten, zu überwinden und wieder zum Anfang zurückzukehren, zur Phase der Gründung, Motivation und kreativen Unordnung. Auch der Städtebau der vergangenen Jahrzehnte folgte ja solchen Prinzipien. Der Architekt Sendra und der Soziologe Sennett verbinden ihre kritische Analyse des Städtebaus mit Kapitalismuskritik und einer Kritik des Neoliberalismus. Die Städte des 20. Jahrhunderts wurden nach dem Prinzip der Arbeitsteilung entworfen, ähnlich der Wirtschaftswelt. Die Stadt wurde zum Produkt gemacht, das sich vermarkten lässt. So ist es inzwischen auch mit den allermeisten Formen von Unterricht und universitärer Lehre. Statt echtes, freies Denken zu inspirieren, in lebendigen Diskursen, müssen Wissenspakete nach bestimmten Kriterien geschnürt und als Modulinhalte präsentiert und kompetenzorientiert abgeprüft werden. Signifikantes Lernen ist aber etwas anderes.

In einer Art Gegenbewegung, ich wechsele erneut in die Welt des Städtebaus und der Stadtentwicklung, gilt es nun Unterbrechungen und Diskontinuitäten in den urbanen Raum einzufügen. Auf der Ebene der Menschen stellen Sendra und Sennett sich das so vor, dass diese, angeregt durch ein offeneres urbanes Umfeld, auch von ihrem Denken und Fühlen her beweglicher werden und starre Überzeugungen und Muster aufgeben. Es geht auch darum, mehr informelle Räume zu schaffen und dadurch Experimente und die Auflösung starrer Ordnungen zu ermöglichen. Das Leitmotiv der offenen Stadt hat Richard Sennett von Jane Jacobs übernommen. Um uns ein lebendiges Beispiel für eine offene und eine geschlossene Stadt zu geben, nennen Sendra und Sennett zum einen Neapel und zum anderen Frankfurt a. M. Meine eigenen Erfahrungen und Eindrücke in den beiden Städten decken sich exakt mit dieser Einschätzung. Besonders die Altstadt von Neapel ist ein suggestiver, die Imagination und Kommunikation fördernder Ort. Welche konkreten Formen sind es nun, die die offene Stadt erzeugen? Zum einen sind das *Passagen*, offene Durchgänge, womit ich wiederum bei dem von Walter Benjamin übernommenen Leitmotiv meiner eigenen Forschungen und Überlegungen angelangt wäre, sodann unvollständige Objekte sowie nicht-lineare Erzählungen (vgl. Sendra und Sennett, 2020, S. 27). Interessant ist

nun, was Sendra und Sennett über Mauern in Städten schreiben, wenn es um die Passagen und offenen Durchgänge geht. Mauern stehen für Geschlossenheit. Sie verhindern Passagen und Durchquerungen. Ähnlich ist es mit den Bildungswissenschaften. Wenn ich mein pädagogisches Fach als etwas in sich Geschlossenes entwerfe, dann besteht nicht die Möglichkeit zu solchen explorativen Passagen, durch die allein wir uns die Stadtlandschaft, um noch ein wenig in der analogen Welt der Urban Studies zu bleiben, als Ganzes aneignen und aus vielen verschiedenen Perspektiven betrachten können. Dasselbe gilt für Schulen, die sich abriegeln und keinerlei Durchlässigkeit zur umgebenden Community aufweisen, weder räumlich materiell, noch von den Austauschbeziehungen betrachtet. Ferner existieren in Verbindung mit solchen Passagen lebendige urbane Übergangszonen, von Sendra und Sennett (2020, S. 29) *border* genannt, wo die verschiedensten Gruppen miteinander interagieren. Die Stadtforscher ziehen an dieser Stelle einen Vergleich zur Ökologie. *Border* bezeichnet einen lebendigen Grenz- und Übergangsraum, ähnlich einer mittelalterlichen Stadtmauer, an die vielerlei Werkstätten gebaut waren und wo sich Händler aufhielten und folglich vielerlei Kommunikation stattfand. *Boundary* ist dagegen eine Art Rand, wo die Dinge enden. Übertragen wir dies einmal auf die urbanen oder ländlichen Zonen, in denen sich unsere derzeitigen Schulen befinden, so liegen diese zumeist abgeriegelt hinter Mauern und hohen Zäunen, ohne jedes Leben um sie herum und auch im übertragenen Sinne gibt es oft auch kaum eine Durchlässigkeit.

Kommen wir zu der zweiten, von Sendra und Sennett genannten Komponente einer offenen Stadt, den *unvollständigen Formen*. Ihre Bedeutung besteht nun darin, dass sie die Imagination und die Kreativität herausfordern. Sie stimulieren das Entwickeln von Ideen und neuartigen Lösungen. Unsere staatlichen Schulen, wie auch die Universitäten sind jedoch deutlich überorganisiert und überreguliert. Es gibt nichts Unvollständiges mehr, wo die Stakeholder_innen des Schullebens noch etwas anbauen oder entwickeln könnten. Es ist immer alles schon da. Es gibt nur noch überaus geringe Spielräume. Das macht es auch immer schwerer, in vielen Fällen nahezu unmöglich, Heranwachsende mit einer emotionalen und sozialen Thematik in den Schulen unterzubringen. In offeneren, variableren Strukturen, in denen vieles unfertig und in Bewegung ist, wäre dies viel leichter. Projekte, die im Aufbau sind und die sich ständig verändern, je nachdem, welche Erfordernisse gegeben sind und wer in ihnen gerade mitarbeitet, bieten diese Art der unvollständigen, fragmenthaften Form, wo sich Heranwachsende auch tatsächlich einbringen können, wo sie gefordert sind, sich etwas einfallen zu lassen, die Initiative zu ergreifen, an der Entwicklung von Ideen und Lösungen mitzuarbeiten. Ich selbst habe solche Arbeitsatmosphären in den Sommercamps der 80er Jahre, im internationalen HighScope Camp in Michigan, mit David Weikart und seinem Team von Studierenden, im Kreativen Sommercamp mit Karl-Josef Kluge und seinem Team, später auch Universitäres Sommercamp oder SkyLight-Campus genannt, in den integrativen oder inklusiven Sommercamps mit polnischen, französischen, ungarischen und deutschen Jugendlichen und jungen Erwachsenen erlebt. Etliche von ihnen brachten irgendein Handicap mit. Andrzej Jaczewski, von der Universität Warschau, war hieran in einem besonderen Maße beteiligt. Schon zur Zeit des Kalten Krieges ermöglichte er polnischen Gruppen über die Grenze nach Deutschland zu gelangen. Umgekehrt organisierte er für deutsche Gruppen erlebnispädagogische Aufenthalte und Reisen innerhalb von Polen, verhandelte mit den polnischen Behörden, dass wir einreisen konnten usw. Wir hatten viel inhaltlichen Spielraum

in diesen Camps. Das erzeugte eine enorme Motivation, ja einen regelrechten Aufbruchgeist. Dieses Gefühl hatte ich in den Schulen, in 18 Jahren, nur selten. Warum eigentlich? In den curricular definierten Gegenwartsschulen ist fast alles bereits vorgegeben und wird mit Macht unverrückbar und unveränderbar vor die Heranwachsenden, wie auch vor die Lehrkräfte, hingestellt, mit der klaren Erwartungshaltung, jetzt genau dieses vorgefertigte Schema zu akzeptieren, genau in dieses eine Laufrad einzusteigen und, wie alle anderen auch, brav darin vorwärtszulaufen, sich anzupassen und zu fügen. Von der Sonderpädagogik des Schwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung wird nun Mithilfe genau an diesem Punkt erwartet. Dazu sollen wir allerhand kleine Listen und Tricks aus dem Ärmel schütteln, dass die Kinder und Jugendlichen nun endlich über das Stöckchen springen. Aber noch ist niemand bereit, das gesamte Bildungsprojekt einmal ganz anders aufzuziehen.

Die dritte Komponente, die für die offene Stadt von Bedeutung ist, neben Passagen und unvollständigen Formen, sind *nicht-lineare urbane Erzählungen*. Das staatliche Schulwesen und auch die darauf ausgerichteten universitären Lehramtsstudiengänge setzen jedoch immer voraus, dass es eine lineare Erzählung von Bildung gibt, dass es eine bestimmte Art der Vorbereitung auf das Erwerbsleben, in dieser ganz bestimmten Gesellschaft, mit den derzeit noch dominierenden Arbeits- und Wirtschaftsformen gibt, und dass sich die Kinder und Jugendlichen in staatlich regulierten Schulen genau darauf vorzubereiten haben, dass sie sich ganz bestimmte Wissensinhalte und Kompetenzen anzueignen haben, für die jeweiligen beruflichen Wege. Das ist aber schon jetzt immer weniger der Fall. Vieles, was sich die Heranwachsenden am Ende ihrer jeweiligen Schullaufbahnen angeeignet haben, haben sie sich keineswegs in der Schule, sondern mehr in informellen Kontexten, durch Eigeninitiative, durch autodidaktische Studien, durch Reisen, Projekte, durch ihr Leben in den digitalen und virtuellen Welten angeeignet, durch explorative Streifzüge, Teilnahme an Online-Seminaren von Universitäten in der ganzen Welt, durch das Spielen von komplexen Online-Games, durch Stöbern in Datenbanken aller Art, durch das Anschauen von informativen Filmen auf so vielen Kanälen, von YouTube über Amazon Prime bis Netflix. Zu bedenken ist auch, dass ein Teil der Jugendlichen die konstruktive Teilnahme am Unterricht der staatlichen Schulen regelrecht verweigert und dies durch destruktives Verhalten oder Fernbleiben zum Ausdruck bringt. Es erscheinen immer wieder Lageberichte, dass ein bestimmter Prozentsatz der Schüler_innen die Schule ohne relevante Kenntnisse und ohne entsprechenden Abschluss verlässt. Die Passung zwischen ihnen und dem System ist in diesen Fällen offenbar nicht gegeben. Vermutlich sind das Setting und die Atmosphäre nicht geeignet, dass auch diese Heranwachsenden dort lernen könnten. Wer also nun dazu neigt, den Sinn solch offenerer Lernstrukturen, wie ich sie hier aufzeige, in Frage zu stellen, dem lässt sich leicht entgegenhalten: Das sorgfältig definierte Paket aus anzueignendem Wissen und zu lernenden Kompetenzen kommt bei einem bestimmten Prozentsatz von Heranwachsenden auch jetzt, unter den derzeit geltenden schulischen Bedingungen, nicht an. Wir können dies auch nicht erzwingen. Keine sonderpädagogische oder psychologische Beeinflussungsmethode, was auch immer es sein mag, wird diese Schwierigkeiten abschließend und, vor allem, mit langfristigem Effekt, lösen können. Das Erreichen einer kurzfristigen Verhaltensanpassung ist kein Beleg für einen nachhaltigen Lerneffekt oder für eine wirklich substantielle Veränderung, auch wenn viele Studien das behaupten. Wer sich das einredet, macht sich etwas vor. Wir sollten daher etwas Neues versuchen, indem

wir zunächst eine Alternative zur bestehenden Schule schaffen. Hierdurch wird sich langfristig auch die Schule selbst verändern, im Sinne von mehr Öffnung und Variabilität. Auch hochmotivierte, autodidaktische Lerner mit hoher Eigeninitiative, junge Querdenker und kreative Denker werden dankbar für eine Alternative zur staatlichen Schule sein, denn sie werden oftmals gemobbt und schikaniert, besonders von ihren männlichen Peers. Die drei genannten Komponenten, von Sendra und Sennett *Infrastructures of Disorder* genannt, erzeugen aus deren Sicht einen demokratischen Raum, wo die Beteiligung der Bürger_innen erwünscht und möglich ist. So sollte es ja auch für die Heranwachsenden und ihre Bezugspersonen in pädagogischen Kontexten, also auch in den transformativen Community-Projekten, später dann ebenfalls in den veränderten Schulen, sein.

Die Einzelnen und das Ganze

Wenn ich hier also Kritik an Kapitalismus und staatlicher Bevormundung übe, die *Neue Steuerung* im Bildungssystem einem kritischen Diskurs unterziehe, die übertriebene Akademisierung der vergangenen Jahre in Frage stelle und stattdessen für die Beteiligung der Pädagogik des Schwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung an der gesellschaftlichen *Transformation* eintrete, wie sie sich derzeit in vielen Ländern dieser Welt vorbereitet und wie sie längst begonnen hat, und communitybasierte Projekte entwerfe, in denen in Zukunft, parallel zu dem derzeit noch dominierenden Schul- und Bildungssystem, gelebt, gelernt und gearbeitet werden kann, so ist dies ja alles, für sich betrachtet, nicht neu. Schon andere haben dies vor mir getan oder tun dies zeitgleich. Ohne Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Paul Goodman, Paul Willis, Carl Rogers oder Erich Fromm, ohne Aldous Huxley und George Orwell, wären wir mit unserer Ideenentwicklung nicht da, wo wir jetzt sind. Und was Gerald Hüther, Wolfgang Jantzen, Richard David Precht, Wilfried Bommert, Maja Göpel und viele andere in der Gegenwart veröffentlichen, zielt sämtlich auf die gesellschaftliche und globale Transformation, wenn auch jeder und jede der Genannten jeweils bestimmte Teilaspekte besonders beleuchtet. Es ist allerdings nicht ganz unproblematisch von der *Großen Transformation* zu sprechen, wie es jetzt öfter zu lesen ist. Karl Polanyi (1973) gebrauchte den Begriff bereits 1944, ich verdanke den Hinweis Wolfgang Jantzen, und zwar zunächst in dem Sinne, dass er damit den Übergang von integrierten Gesellschaften, in denen das Wirtschaftsleben noch in einen übergeordneten kulturellen Rahmen eingebettet war, zu dem nicht länger integrierten Modell der freien Marktwirtschaft bezeichnete. Im Grunde geht es mir und vielen anderen heute ja genau um das Gegenteil davon. Dass nämlich Wirtschaftsleben, Kultur und Gesellschaft wieder stärker miteinander verschmolzen werden, dass Arbeitsteilung und Entfremdung möglichst wieder aufgehoben werden, in einer verlangsamen, ökologisch verträglicheren, nachhaltigeren Art und Weise zu leben und zu arbeiten, wie ich sie hier mit den transformativen Community-Projekten verbinde. Es ist in Zukunft mehr theoretische Auseinandersetzung erforderlich mit dem Thema der gesellschaftlichen Transformation und mit dem, was wir insbesondere unter der *Großen Transformation* verstehen wollen (vgl. dazu auch Ther, 2019).

»Die fruchtbaren neuen Ideen stammen nie von einzelnen, sondern immer von der Zeit. Es ist geradezu der Prüfstein ihres Wertes, daß sie von vielen gleichzeitig