

Werte zu klären und Kinder und Jugendliche in die Situation zu bringen, positive Beiträge zur ihren sozialen Communities machen zu können.

Dies geschieht auch durch die aktive Einbindung der Heranwachsenden in Entscheidungsprozesse und in kreative Problemlösungsprozesse. Gelernt wird aus natürlichen Konsequenzen und Abläufen, auch aus Fehlern, ebenso aus Erfolgen, durch vertiefte, gemeinsame Reflexion. Auch über mögliche Risiken und Erfahrungen des Scheiterns wird sich ausgetauscht und reflektiert. Die verantwortlichen Pädagog_innen sorgen für Sicherheit und adäquate, der jeweiligen Entwicklung der Heranwachsenden angemessene, Lernräume. Dies fördert zugleich auch die Weiterentwicklung und Vertiefung der pädagogischen Beziehungen. Während des HighScope Summer Camps wanderten wir mit den Jugendlichen drei Tage durch einen Nationalpark in Michigan, über den Potawatomi-Trail. Wir gingen jeweils in Gruppen von etwa fünfzehn Jugendlichen und zwei Begleitpersonen, mit Zelten, Decken, Kochgeschirr und Proviant auf dem Rücken. Die Zelte konnten an bestimmten Lagerplätzen im Nationalpark aufgestellt werden, wo es Wasserleitungen mit Trinkwasser und Feuerstellen, zumeist in der Nähe von Seen, gab. Wir hatten teils mit sehr widrigen Verhältnissen zu kämpfen. Einerseits war es sehr warm, doch tags wie nachts flogen Heerscharen von Moskitos. Einen ganzen Tag lang gingen wir in strömendem Regen. Gemeinschaftlich galt es die Zelte aufzuschlagen und Essen auf einem Lagerfeuer zuzubereiten. Etliche Jugendliche, die bis dahin nur ein behütetes, zivilisiertes oder urbanes Leben kannten, gerieten unterwegs in ziemliche Krisen und mussten kontinuierlich ermutigt werden, weiter zu machen, speziell an dem Tag, als es soviel regnete und wir teils über aufgeweichte Wege gingen, teils regelrecht durch Schlamm waten. Es gab gar keine Alternative, als den Zielpunkt zu erreichen, an dem David Weikart uns wiederum mit dem gelben HighScope Bus abholte. Doch es gab auch unvergleichlich schöne Augenblicke, als wir etwa abends am Ufer eines Sees um ein kleines Feuer saßen, die Zelte im Halbkreis hinter uns, in den Sternenhimmel schauten und dem Konzert von Fröschen lauschten. Ähnliche Erfahrungen machten die Kölner Studierenden der Sonderpädagogik in den 80er Jahren, die durch die enge Zusammenarbeit zwischen Karl-Josef Kluge und Andrzej Jaczewski, von der Universität Warschau, nach Polen kamen und mit Jaczewski und den dortigen Pfadfindern auf den Masurischen Seen segelten oder in den Beskiden, einem Vorgebirge der Karpaten, wanderten und dann zumeist in Ropki übernachteten, einem kleinen Ort in Südpolen, wo Andrzej Jaczewski bis ins hohe Alter von 91 Jahren lebte.

Transformative pädagogische Beziehungen

Das Aufbauen und Unterhalten von pädagogischen Beziehungen, speziell wenn es um die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung geht, gilt als eine der wichtigsten Komponenten des pädagogischen Handelns. Wenn ich mir bei einer erfahrenen Sonderpädagogin anschauen durfte, wie das geht, dann war das meine damalige Mentorin Sylvia Mandt, an einer Förderschule in Solingen. Worin jedoch eine hilfreiche pädagogische Beziehung besteht und durch welche Eigenschaften diese gekennzeichnet ist, bedarf genauerer Definition. Um diese Konkretisierung vorzunehmen, müssen Theorien herangezogen werden, die etwas zum Thema der förderlichen wie auch der abträglichen pädagogischen Beziehung aussagen können, direkt oder indi-

rekt. Wieviel Empathie, Mitfühlen oder *Pacing* ist nötig und wieviel Versachlichung, Abgrenzung oder gar Konfrontation? Eine einheitliche und mit empirisch-quantitativen Methoden geprüfte Theorie existiert auf dem Gebiet der pädagogischen Beziehungsgestaltung im Feld der emotionalen und sozialen Entwicklungsförderung bisher nicht. Dieses Gelände dürfte auch so viele, schwer zugängliche Tiefenschichten beinhalten und berühren, dass die empirisch-evidenzbasierte Forschung hier nicht weit kommen wird. Auch lassen sich therapeutische Konzepte, und ich spreche noch gar nicht von ihrer genauen Ausrichtung, nicht automatisch auf pädagogische Kontexte, auf die ja vielfältige Faktoren einwirken, übertragen. Beim Trainingsraumprogramm soll etwa eine demonstrative Freundlichkeit die pädagogische Beziehung kennzeichnen. Doch diese Freundlichkeit erscheint mechanisch und auch nicht glaubwürdig, weil kein echtes Interesse am Lebenskontext des Kindes oder Jugendlichen gezeigt wird, zumindest sieht das Modell dies nicht vor. So dürfen die eigentlich bedeutsamen Fragen ja gar nicht gestellt werden. School-wide Positive Behavior Support (SW-PBIS) dürfte sich glaubhaft um eine Berücksichtigung der pädagogischen Beziehung bemühen, eben durch die grundsätzlich positive Haltung zum Kind oder Jugendlichen. Dieses Modell lässt jedoch trotz allem wenig Spielraum für die Reflexion von all den komplexen emotionalen und seelischen Vorgängen, für die es eben keine theoretischen Konzepte hat. Die Reichweite von SW-PBIS ist daher, unter dem Aspekt der pädagogischen Beziehungsgestaltung, als eher begrenzt einzuschätzen, weil diese bisher nicht konsequent in das Theoriegebäude eingearbeitet worden ist.

Wesentliche Erkenntnisse lassen sich aus der, von John Bowlby begründeten, Bindungstheorie und auf dieser basierenden Forschungsarbeiten ableiten, ebenso aus Verknüpfungen von Bindungstheorie und Neurowissenschaften (vgl. z. B. Gebauer und Hüther, 2012), bis hin zu den Forschungen bezüglich der bindungsbasierten *Nurture Groups*, die in der Tradition von Marjorie Boxall an britischen Schulen eingerichtet und teils auch, im Sinne einer *Nurtering School*, zur pädagogischen Gestaltung ganzer Schulen herangezogen worden sind. Doch die Fähigkeit von Pädagog_innen, sichere von unsicheren Bindungsmustern zu unterscheiden und das Bemühen, sichere Bindung im Nachhinein wenigstens ansatzweise durch eine gute Pädagogik herzustellen, dürfte allein noch nicht ausreichen, um tatsächlich etwas Nachhaltiges zu bewirken. Weitere Bezugspunkte lieferte die Psychoanalyse bzw. die psychoanalytische Pädagogik, indem sie etwa für das Thema Übertragung und Gegenübertragung in der pädagogisch-therapeutischen Beziehung sensibilisierte. Dieses Wissen wird uns helfen, durch ein negatives oder destruktives Verhalten zum emotionalen Erleben bzw. Seelenleben des Kindes oder Jugendlichen hindurchzusehen und uns nicht durch provokative Worte oder negative Verhaltensweisen irritieren zu lassen. Vor allem bewahrt uns dieses Wissen davor, eigene, womöglich ungeklärte und unverarbeitete Konfliktthemen in die Wahrnehmung des pädagogischen Geschehens hineinzuprojizieren. Wichtige Impulse für eine pädagogisch-therapeutische Beziehungsgestaltung gab auch der von Carl Rogers begründete klientenzentrierte Ansatz, wie er etwa von Karl-Josef Kluge und seinen Mitarbeiter_innen in den 80er Jahren an der Universität zu Köln auf die Sonderpädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung bezogen, gelehrt und praktiziert wurde, bis hin zu den spieltherapeutischen Weiterentwicklungen, die der klientenzentrierte Ansatz erfahren hat.

Ausgeprägte beziehungsgestaltende Komponenten finden sich ferner in der historischen Reformpädagogik. Es dürfte jedoch noch nicht abschließend geklärt sein, ob

wir die Reformpädagogik generell als missbrauchsanfällig und missbrauchsbegünstigend ansehen müssen, wie Jürgen Oelkers dies getan hat. Weitere Anknüpfungspunkte finden wir in der Urban Education und unter dem Titel Teaching for Social Justice, ebenso in der materialistischen Behindertenpädagogik, wie sie Wolfgang Jantzen (vgl. 2012 a, b; 2019; 2020 b) geprägt hat, durch die Hervorhebung des Dialogs im Lernprozess, durch das Geben und Erfahren von Anerkennung, Bestätigung und Resonanz im Rahmen dialogischer Beziehungen, wodurch alles Soziale überhaupt erst möglich wird (vgl. Jantzen, 2012 b, S. 119 ff., S. 148 f.). Im Feld der, recht umstrittenen, konfrontativen Pädagogik lassen sich durchaus härtere, teils den Willen brechende, Umgangsarten, speziell mit sehr widerständigen Jugendlichen, beobachten. Dieses Modell würde quasi den radikalen Gegenpol zu den bindungsorientierten oder klientenzentrierten Ansätzen darstellen, wenn wir auf das Thema der pädagogischen Beziehungsgestaltung schauen. Jens Weidner und seine Co-Autoren schildern Situationen und Fallbeispiele, bei denen, nach deren eigener Auffassung, bloße Empathie nicht mehr ausreichen soll, um etwas an den sehr destruktiven Verhaltensmustern der Heranwachsenden zu ändern. Einen fachlichen Konsens hierzu dürfte es aber kaum geben. Pädagogische Erfolge mit Jugendlichen, die sich extrem herausfordernd verhalten, lassen sich nachweislich, ich greife hier auf eigene, langjährige pädagogische Erfahrungen aus Förderschulen für emotionale und soziale Entwicklung zurück, auch mit weniger rabiatischen, dominanten und erniedrigenden, das heißt mit akzeptierenden und wertschätzenden, Methoden erreichen.

Das Problem ist oftmals die institutionelle Vorgeschichte eines Verhaltens, die die biografischen, familiären, peerweltbezogenen Hintergründe und Einflussfaktoren noch verschärfen kann. Je länger die Historie fachlich unprofessioneller, falscher oder kontraproduktiver pädagogischer Entscheidungen und Einflussnahmen und damit einhergehend, die Ansammlung von negativen Erfahrungen eines Jugendlichen ist, desto massiver und herausfordernder verhält er sich schließlich in den pädagogischen Kontexten, in die er als nächstes kommt. Daraus ist aber nicht abzuleiten, dass die Pädagogik auch, in demselben Maße, an Härte zunehmen müsste. Das war ja der große Irrtum der Leitung und des Kollegiums an der Förderschule Schwarzegg, wo Schüler_innen, gemeinsam mit ihren Eltern, auf den *heißen Stuhl* gesetzt und dann die Familie vom versammelten Kollegium verbal aggressiv konfrontiert wurde, wo Schüler_innen, die nur in der Nähe eines rauchenden Schülers gestanden hatten, gleichermaßen bestraft wurden, wo Jugendliche gezielt provoziert und körperlich in die Enge getrieben wurden, um sie dann, wenn sie sich wehrten, wegen Selbst- und Fremdgefährdung komplett vom Schulleben auszuschließen und zu psychiatrisieren. In einigen Fällen, als sich eine bestimmte Heimleiterin, die eine ganze Reihe von Schützlingen an der betreffenden Schule hatte, weigerte, die Jugendlichen während des Unterrichts abzuholen und stattdessen von der Schulleiterin eine andere, geeignetere Pädagogik gefordert hatte, bestellte die Schulleiterin einen Notarzwagen, ließ den betreffenden Jugendlichen Beruhigungsspritzen geben und sie in eine psychiatrische Klinik einweisen, ohne weitere Rücksprache mit der betreffenden Heimleitung zu nehmen. Daraus wurde ein ziemlicher Eklat, das heißt die Heimleiterin reichte eine Dienstaufsichtsbeschwerde gegen die Schulleiterin ein, die Schulleiterin wiederum diffamierte die Heimleiterin usw. Wir befinden uns an so einer Stelle tief im roten Ozean, um erneut das Modell von Kim und Mauborgne heranzuziehen. Nach meiner eigenen Erfahrung muss die Pädagogik in solchen Kontexten, wenn sich die Dinge schon so zugespitzt haben, eher

philosophischer und freier werden. Aber es können dann auch neue Gefahren drohen. Diese Erzeugung eines anderen Klimas, einer anderen kommunikativen Atmosphäre, kann gelegentlich von einigen männlichen Jugendlichen nicht eingeordnet werden, was, zumindest am Anfang, zu weiteren Irritationen führen kann. Eine Metakommunikation über pädagogische Beziehungsverhältnisse kann von einigen Jugendlichen zunächst fehlinterpretiert werden, etwa vereinfacht gesagt in der folgenden Weise: *Wer plötzlich so freundlich und verständnisvoll mit mir spricht, der muss irgendetwas von mir wollen.* Es gilt also, je nach Situation, die passenden Worte und das passende Gesprächssetting zu finden. Besser in solchen Fällen also am Anfang etwas raubeiniger auftreten, zumindest als Mann, aber von der inneren Haltung her wertschätzend und verhalten herzlich sein, aber eben *nicht zu* herzlich. Sagen wir in etwa so, wie Heino Ferch das in den allermeisten Kriminalfilmen tut, in denen er mitspielt, etwa als Richard Brock in der Serie *Spuren des Bösen*. An der Stelle brauchen Pädagog_innen gute Nerven, Durchhaltevermögen und am besten auch kollegiale Rückendeckung, selbst wenn es manchmal, je nach Schulkultur, auch ohne gehen muss.

Nun hat es in der Vergangenheit extreme Ausformungen pädagogischer Beziehungen gegeben, von erotisierten Nähebeziehungen, die in einigen Fällen in mann-männliche, sexuelle Beziehungen übergingen. Die Namen der beiden Pädagogen bzw. Schulleiter Gustav Wyneken und Gerold Becker, wenngleich Becker eigentlich Theologe war und nicht einmal Pädagogik studiert hatte, sind in diesem Zusammenhang eng mit sexuellen Beziehungen zu Jungen im frühen Jugendalter verknüpft. Dem unangemessenen Herstellen von körperlicher und emotionaler Nähe steht das eiskalte Eliminieren von jungen Menschen innerhalb von totalitären Schulkulturen gegenüber, wie im Fall Schwarzegg. Beide Formen des pädagogischen Missbrauchs haben eigene ideologische Überbauten. In der paramilitärischen, an der konfrontativen Pädagogik und den Glen Mills Schools ausgerichteten und in vielerlei Hinsicht an Philip Zimbardos Gefängnisexperiment erinnernden, Schulkultur von Schwarzegg wurde sich zwar einerseits auf die konfrontative Pädagogik Jens Weidners bezogen. Doch die weiblichen Führungspersonen und zumeist fachlich inkompetente oder von der Persönlichkeit her wenig entwickelte Lehrkräfte und Sozialpädagog_innen, die dieses inhumane System als Co-Konstrukteur_innen oder Mitläufer_innen trugen, hatten sich von schulrechtlichen und wissenschaftlichen Grundlagen vollständig losgelöst, selbst von der konfrontativen Pädagogik. Deren Methoden dienten hier nur noch als Inspirationsquelle für weitergehende, entwürdigende Praktiken. Auch die Glen Mills Schools dienten der Führungsclique in Schwarzegg als Vorbild. Ihr Begründer Ferrainola war ein ehemaliger Gangster, der seine pädagogische Methode von der *street gang* her entwickelte. Er arbeitete vor allem mit Gruppendruck, allerdings ohne das Zulassen von körperlichen Schlägereien. Im April 2019 wurden den Glen Mills Schools, durch das Pennsylvania Department of Human Services, sämtliche Lizenzen entzogen, wegen der fachlichen Inkompetenz der Mitarbeiter_innen und wegen der emotionalen Vernachlässigung und Misshandlung der Jugendlichen dort. Schieben wir diese abgründigen Dinge, diese Entgleisungen und Verzerrungen nun wieder beiseite. Sie zeigen was es teils auch geben kann auf dem Gebiet, doch wir dürfen uns davon nicht berirren lassen. Es muss konsequent gegen solche Missstände in der Pädagogik, gegen eine solche Zerstörung des Vertrauens von Menschen in pädagogische Einrichtungen gearbeitet werden. Dazu muss auf sehr vielen Ebenen agiert und etwas unternommen werden. Es müssen Netzwerke hergestellt und Bündnisse geschmiedet werden. Es

gilt mutige Personen in einer solchen Schule und im Umfeld der Schule zu finden, die Schritt für Schritt an der Überwindung einer so destruktiven Situation, wie wir sie an der Schule Schwarzegg hatten, vorgehen.

Doch warum haben viele heutige Kinder und Jugendliche eigentlich einen solchen Mangel an verlässlicher, stabiler, positiver und entwicklungsförderlicher Bindungserfahrung? Wir haben es mit dem rapiden Verfall traditioneller sozialer Communities zu tun, mit dem Verfall von Familien, insbesondere auch dem Niedergang der Großfamilien, von Kirchen und Dorfgemeinschaften. Durch die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen ist vieles nicht mehr in der alten Form vorhanden oder nur noch in Ansätzen. Hinzu kommen noch Migrationshintergründe und, oftmals damit verbunden, soziale Konflikte oder Entwurzelungserfahrungen. Die einzigen wirklich stabilen und verlässlichen Communities, wenn wir einmal von einigen nicht-deutschen Kulturen absehen, sind noch die Schulen. Sie sorgen für Mittagessen und betreuen Kinder und Jugendliche nun fast über den ganzen Tag hinweg. Doch diese schulischen Communities sind auch von vielen als sehr ambivalent erlebte Communities, handelt es sich doch letztlich um leistungsorientierte Gebilde, in denen den Kindern und Jugendlichen, je nachdem, welche schulische Leistung sie nun mal zeigen, ein bestimmter Status und ganz bestimmte Zukunftschancen zugewiesen werden, immer abhängig von eben dieser Leistung. Wenn Eltern und dahinterliegende Communities aber keinen stabilen Halt mehr geben können, kommt der Peergroup eine besonders wichtige Rolle zu. Speziell Jungen und männliche Jugendliche können hier allerdings schnell in einen Zwiespalt geraten. Auf der einen Seite wird durch die vielfach weiblichen Bezugspersonen, die das Geschehen in weiten Teilen des Schulsystems definieren, ein eher angepasstes und braves Verhalten erwartet, um im schulischen Ablauf Gratifikationen zu bekommen und vorzurücken. Andererseits wird von den männlichen Peers, insbesondere im Bereich der Sekundarstufe I, eher unangepasstes Verhalten propagiert und erwartet, um bei ihnen Akzeptanz zu finden. Jungen, die wirklich zu 100 Prozent die schulischen Erwartungen erfüllen, werden oftmals als *Streber* etikettiert und Opfer von Attacken und Mobbing auf Schulhöfen und schulischen Hinterbühnen, ohne dass die Lehrkräfte und Schulleitungen dies wirksam verhindern könnten.

Ein Junge, der ein Gymnasium besuchte, wurde nach dem Sportunterricht, als er sich wieder angekleidet hatte, von seinen Klassenkameraden unter eine Dusche gezerrt, stand dann durchnässt da und konnte nicht weiter am Unterricht teilnehmen. Ein anderes Mal wurde sein Mofa in einen Graben gestoßen und angezündet. Doch damit sind wir noch nicht am Ende. Eines nachts tauchte eine Gruppe verummter Jugendlicher vor dem Haus der Familie auf und besprühte Garagentor und Hauswand mit destruktiven Parolen. Dies alles geschah an einem Gymnasium in einer Kleinstadt bzw. im Umfeld dieser Schule. Der Schulleiter lebte noch in der alten gymnasialen Bildungswelt und neigte dazu, solche Vorgänge einfach zu verdrängen. Folglich kamen seitens der Schule auch keine Reaktionen auf diese Ereignisse. Viele Jungen fahren daher zum eigenen Schutz ihr schulisches Engagement nach unten und bleiben so bedauerlicherweise unter ihren intellektuellen Möglichkeiten. Unter den Mädchen besteht dieses Problem in aller Regel nicht, wodurch sie nun, zusätzlich zu der besseren Passung mit der Erwartungshaltung der überwiegend weiblichen Lehrkräfte, wesentlich leichter durch das staatliche Schulwesen kommen als Jungen. Auch aus diesem Grund müssen Alternativen zum jetzt bestehenden Schulsystem geschaffen werden, alternative Räume, in die gestresste Jungen und männliche Jugendliche, ohne Weite-

res und aufgrund eigener Initiative, rechtzeitig wechseln können, bevor sie aus dem natürlichen Takt motivierenden Lernens herausfallen, um dann dort auf eine ganz andere Art und Weise zu lernen und sich zu entfalten. Wir haben also eine ganze Reihe von Gründen, die der heutigen Schule zugewiesenen Aufgaben und Verantwortlichkeiten neu und anders zu verteilen und das System zu öffnen und zu erweitern. Es müssen eben neue und andere Arten von sozialen Communities entwickelt und aufgebaut werden, ich nenne sie einmal vorläufig transformative Community-Projekte. Denn in vielen Bereichen sieht es nicht danach aus, als könnte die derzeitige Schule das tiefe Bedürfnis insbesondere vieler männlicher Heranwachsender nach *belonging*, wie es John O'Donohue nennt, tatsächlich erfüllen, auch wenn dies in Einzelfällen so sein mag. Es gibt nun eine, nicht zu kleine, Gruppe von Jugendlichen, die sich im curricular geprägten und kompetenzorientierten Schulsystem mit seinen besonderen Verhaltenserwartungen nicht widerfindet, teils auch dagegen rebelliert oder gleich ganz der Schule fernbleibt. Trotz allem hat auch diese Gruppe von Heranwachsenden ein berechtigtes Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Wertschätzung, nach Bestätigung und Resonanz. Teils kommt es dann zu Verhaltensweisen, die in dieser Hinsicht eher kontraproduktiv erscheinen und vielfältige weitere Probleme verursachen, bis hin zu Delinquenz. Sich ausgeschlossen zu fühlen, verändert auch die Person in ihrem Selbsterleben. Die von mir entworfenen transformativen Community-Projekte der Zukunft bieten mehr Spielraum Jugendlichen das zu geben, was sie wirklich am allermeisten suchen und brauchen, mehr als unter den Bedingungen der heutigen Schule möglich ist.

Als Pädagog_innen sind wir hier vor eine besondere Verantwortung gestellt. Bei allem ist die Achtung gegenüber dem anderen wesentlicher Bestandteil bei der Gestaltung von pädagogischen Beziehungen. Im Hinblick auf die teils destruktiven Beziehungsverhältnisse, die wir in Schulen, denken wir einmal an den Fall Schwarzegg, gelegentlich auch in der Welt der Academia antreffen, lässt sich vermuten, dass diese angetrieben sind von ungefilterten, unreflektierten Impulsen, von Geltungssucht, Machtstreben, Größenwahn, oftmals gekoppelt an fachliche Inkompetenz und persönliche Schwierigkeiten der verschiedensten Art. Eine genauere Analyse des Falls Schwarzegg zeigte etwa zwei Dinge: Erstens hatten sich in diese abgelegene Gegend, in jenen Jahren, Lehrkräfte hinbeworben, die auf dem Markt, wegen ihrer studierten Fächerkombinationen, bis dahin keine oder nur sehr schlechte Chancen hatten. An der betreffenden Förderschule herrschte aber ein Mangel an Lehrkräften. Alle Bewerber_innen bekamen dort Stellen als Beamt_innen, obwohl keine der Personen Sonderpädagogik mit Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung studiert hatte. Diese, fachlich im eigentlichen Sinne nicht qualifizierten, Lehrkräfte wurden also leichte Beute einer autokratisch agierenden Schulleiterin, die ihnen suggerierte, dass sie ihrem radikalen pädagogischen Kurs nur brav zu folgen brauchten, um an der betreffende Schule gut über die Runden zu kommen. Tatsächlich sorgte sie mit den massenhaften *Eliminierungen*, das heißt langfristigen, auf Psychiatisierung hinauslaufenden Suspendierungen und dem rabiatischen Vorgehen gegen die Schüler, es waren ja zumeist Jungen bzw. männliche Jugendliche, auch für erträgliche, fast bequeme Arbeitsbedingungen, allerdings auf Kosten der jungen Menschen, mit denen nicht in der notwendigen Weise pädagogisch gearbeitet wurde. Zweitens: Teile dieses Kollegiums trugen neben der fachlichen Inkompetenz, wie sich in späteren Jahren zeigen sollte, auch einige nicht zu unterschätzende psychosoziale Problematiken in sich. Ein Kol-

lege, der sich während der besonders destruktiven Phase in Schwarzegg als überaus aggressiv gegenüber den Kritiker_innen der Schulleiterin zeigte, verhielt sich zugleich überaus loyal, ja devot der herrisch auftretenden Schulleiterin gegenüber. Sie sorgte im Gegenzug für kontinuierliche personelle Unterstützung in seiner Lerngruppe, so dass er, der kaum etwas über das pädagogische Fachgebiet der emotionalen und sozialen Entwicklung wusste, und bei Dienstbesprechungen und in den Pausen mit Sätzen glänzte wie »Der gehört *in die Psych*«, trotz allem leicht durch das Schuljahr kam. Als schließlich die Schulleiterin vom Dienst suspendiert wurde, wegen ihrer zahlreichen Verstöße gegen das Schulgesetz, und als ein Schulleiter von außen in Schwarzegg eingesetzt wurde, der die Geschäfte kommissarisch führte, wurde der genannte Kollege dienstunfähig wegen Burnout, wie es hieß. Es lässt sich vermuten, dass er die dienstlichen Anforderungen der Lehrerstelle, die er besetzte, bei Normalisierung der fachlichen Anforderungen, nicht mehr erfüllen konnte. Er kam ein ganzes Jahr lang nicht wieder an die Schule zurück. Eine Geistesverfassung, wie sie O'Donohue als *reverential mind* charakterisiert, ist in diesem tiefroten Ozean, der sich hier vor uns ausbreitet, nicht sichtbar und auch nicht spürbar. Die Leiterin der Schule Schwarzegg ist bei all der aufgezeigten Dunkelheit sicherlich als Schlüsselperson anzusehen, eine *Superspreaderin*, wie es heute in Corona-Zeiten heißt, allerdings für Destruktivität, Gleichgültigkeit gegenüber anderem Leben und Hass, wenngleich weitere Faktoren, die in anderen Personen, im Umfeld und in den Strukturen des Systems liegen, hinzukommen. Das Problem ist nur, dass es in spiritueller Hinsicht nicht gelingen kann, andere Menschen, die womöglich noch von einem abhängig sind, ungerecht, unfair, ausbeuterisch oder entwürdigend zu behandeln und dann noch zu glauben, dass man/frau bei der ganzen Sache irgendetwas erreicht oder sich einen Vorteil verschafft hätte. Diese Rechnung wird, spirituell betrachtet, niemals aufgehen. Allerdings werden solch spirituelle Sichtweisen in der, derzeit in den pädagogischen Institutionen dominierenden, funktionalistischen Betrachtung zumeist für irrational erklärt. Wenn ich aber nicht lerne für den anderen mitzudenken und mich in seine Lage hineinzusetzen, werde ich auch langfristig für mich nichts erreichen, selbst wenn es mir gelungen ist, mir vordergründig materielle Vorteile, Statusvorteile, Definitionsmacht, situative Macht usw. zu verschaffen. Was wir also dringend im pädagogischen Feld und auch in der Gesellschaft entwickeln sollten, wäre eine Haltung, wie sie O'Donohue mit *reverential mind* beschreibt, das heißt Achtsamkeit und Empathie für den anderen zu praktizieren. In seinen Büchern *Anam Cara* und *Eternal Echoes* verwendet er darüberhinaus weitere Schlüsselkonzepte, die sich zur vertiefenden Gestaltung von pädagogischen Beziehungen heranziehen lassen, insbesondere *belonging*, im Sinne von Zugehörigkeit und Bezug aufeinander, *poise*, im Sinne von innerem Zentriertsein, innerer Klarheit, *transfiguration*, im Sinne der Umwandlung und Überwindung von Negativität, von Destruktivität, Eifersucht, Neid und Angst und *threshold*, im Sinne der Schwellen und Stufen, die wir im Leben und in seiner weiteren Entwicklung überschreiten und überwinden. Schließlich *loving eye*, in dem Sinne, dass ich den anderen mit innerem Wohlwollen und mit Wertschätzung betrachte. Sodann zieht sich die Vorstellung durch seine Bücher, dass wir uns dem Seelenleben des anderen eher im warmen Schein von Kerzenlicht nähern als im grellen Neon-Licht wissenschaftlicher Analyse. An einer Stelle zieht O'Donohue den Vergleich zu den Bildern, wie sie Rembrandt gemalt hat, um uns zu zeigen, welche Art von Licht-Schatten-Relation er meint. Durch die Lektüre dieser Bücher bekommen wir gehaltvollere Begrifflichkeiten und Konzepte an die

Hand, als wir sie in der traditionellen sonder- und inklusionspädagogischen Literatur finden. Wir sollten daher mit der Revision und Überarbeitung unserer Theorien und Handlungsmodelle beginnen.

Spiel, Ästhetik, Gestaltung

Die kognitive sowie die emotionale und soziale Entwicklung sind in den frühen Lebensjahren zum einen an verlässliche, förderliche Bindungsbeziehungen und zugleich an sinnliche Wahrnehmung, an den handelnden Umgang mit den Dingen und die damit verbundene Materialerfahrung gebunden. Wenn Kinder spielen, malen und gestalten, eignen sie sich neues Wissen an und bilden interne kognitive Repräsentationen und Schemata aus. Zugleich bringen sie ihre Erlebnisse und Emotionen und all das, was verbalsprachlich noch nicht mitgeteilt werden kann, symbolisch zum Ausdruck. Eine Reihe von psychosozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Faktoren können diese Prozesse beeinflussen, unterstützen oder erschweren. Bezogen auf Kinder und Jugendliche mit einer emotionalen oder sozialen Thematik, lassen sich spezielle schöpferische Aktivitäten in den Kontext Schule und Unterricht, aber auch in vorschulische und außerschulische pädagogische Handlungsfelder einbringen, als Impulse für eine ausgeglichene Entwicklung. Die an Spiel, Kunst und Gestaltung orientierten Lernangebote haben dabei einerseits eine, auf ein tiefergehendes Verstehen der kindlichen oder jugendlichen Welt gerichtete, Bedeutung, weil wir in den entstehenden Bildresultaten und Gestaltungen der Kinder und Jugendlichen formale Besonderheiten erkennen können, die Rückschlüsse auf die jeweilige Problematik erlauben. Zum anderen erzählen die Kinder und Jugendlichen in ihren Bildern und Gestaltungen von ihrem besonderen Lebensgeschehen. Hans-Günther Richter, lange Jahre an der Universität zu Köln tätig, hat die Erforschung der Kinderzeichnung in besonderem Maße vorangebracht. In den Zeichnungen lässt sich viel über die kognitive, die geistige, die emotionale und soziale Entwicklung, aber auch über die gesamte Lebenssituation eines Kindes erkennen. Auf der formalen Ebene der Zeichnung können wir etwa sehen, ob ein Kind sich einigermaßen natürlich entwickelt. In der Theorie der Kinderzeichnung wird hier eine frühe Kritzelphase, eine dann folgende Schemaphase und schließlich eine mehr oder weniger naturalistische, realistische Phase unterschieden, bevor es dann mit der Jugendzeichnung weitergeht. Manche Kinder durchlaufen diese, als mehr oder weniger kulturunabhängig geltenden, Stufen eher langsam, andere schneller. Diese Unterschiede ergeben sich zum einen aus den kognitiven Voraussetzungen eines Kindes, zugleich auch durch den Anreicherungsreichtum des jeweiligen soziokulturellen Milieus und der familiären Umgebung. Auch die inhaltliche Ebene einer Kinderzeichnung liefert vielerlei Aufschlüsse, weil wir sehen können, mit welchen Themen sich ein Kind auseinandersetzt. Dabei spielt sich manches auf einer bewussten Ebene ab, anderes liegt eher im Verborgenen und erschließt sich nur durch Interpretation. Eine Reihe von Studien haben belegt, dass emotionale Belastungen, Angst, Schmerz oder traumatische Erfahrungen, sich unmittelbar in der Kinderzeichnung niederschlagen und sowohl auf der formalen wie auch auf der inhaltlichen Ebene zum Ausdruck kommen.

Die besondere Bedeutung all dessen für die emotionale und soziale Entwicklung liegt nun darin, dass wir Kinderzeichnungen heranziehen können, um die individu-