

Gestaltpädagogik im Kontext aktueller Professionalitätsdiskurse

0. Vorbemerkung: Bezug zu bisherigen Arbeiten im Rahmen der GPV

Vor vier Jahren erschien in unserer Zeitschrift für Gestaltpädagogik ein schönes Heft zum Themenschwerpunkt Professionalisierung. Die zentralen Beiträge darin (von Renate Luca und Telse Iwers-Stelljes, von Günther Holzapfel und Jörg Schlee) dokumentieren und erläutern Ansätze, die auf gestaltpädagogischer bzw. humanistisch-pädagogischer Basis einen Beitrag leisten zum systematischen Aufbau psychosozialer Handlungskompetenz im Rahmen der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung von Pädagogen. Claudio Hoffmann schließlich hält ein Plädoyer für das offensive Einbringen gestaltbasierter Diagnose- und Therapiekompetenzen in die Bearbeitung brennender aktueller Problemlagen in der Schule. Hier wird also die Professionalisierungsforderung offensiv aufgegriffen und der praktizierte eigene Beitrag dazu beschrieben bzw. als Postulat formuliert. Das ist gut und stärkend, und an diesen Impuls möchte ich anknüpfen. Allerdings gehe ich einen anderen Weg und schaue mich in der vielgestaltigen Landschaft neuerer erziehungswissenschaftlicher Professionalitätsdiskurse um mit der Absicht, Orte und Positionen darin aufzuzeigen, mit denen sich die gestaltpädagogische Fortbildung, Praxis und Supervision gut in Verbindung bringen lässt und die andererseits Anregungen geben können, die Stärken und das Besondere des eigenen Ansatzes besser erkennbar und erklärbar zu machen und ihn auch in den Diskurs um Lehrerprofessionalität einzubringen.

1. Professionalität und Interesse: alte und neue Professionalisierungsdiskurse

In den älteren Debatten um Professionalisierung des Lehrerberufs in der Folge der sozialwissenschaftlichen Wende von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft sind für mich vor allem zwei zentrale Motive erkennbar:

1. Ein Sich- Wehren der Pädagogik als Wissenschaft wie der Lehrerschaft als

Berufsgruppe gegen eine nachgeordnete Statuszuordnung ihrer Tätigkeit wie ihres Standes (Stichwort: semiprofessionell). Vergleichshorizont sind dabei die traditionellen Professionen Jurisprudenz, Medizin, Theologie, die in dieser Phase verstärkt einer machththeoretisch untermauerten Ideologiekritik unterworfen wurden.

2. Eine Abgrenzung und Kampfansage gegenüber vorwissenschaftlichen Auffassungen von intuitiver und charismatischer Lehrerkompetenz.(Stichwort „der geborene Erzieher“). Dies war verbunden mit der Betonung der Lehr- und Lernbarkeit von Lehrerkompetenz und mit Anstrengungen, diese Kompetenz empirisch zu erforschen, zu dimensionieren und in systematische Anforderungskataloge zu überführen. So wurde der Ruf nach Professionalisierung insgesamt in das Programm einer Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung, der Lehrertätigkeit und des Unterrichts einbezogen.

Dieser zweite Impuls hat relativ zeitnah auch vielerlei Kritik erfahren (Technokratievorwurf, Kritik am Expertentum, Betonung des personalen Faktors, Bedeutung pädagogischen Verstehens etc.). Er ist aber nie ganz verebbt, nur differenziert und präzisiert worden.

Mit dem 1996 von Arno Combe und Werner Helsper herausgegebenen dicken Sammelband „Pädagogische Professionalität“ und besonders dem umfangreichen Beitrag von Ulrich Oevermann darin ist ein neuer strukturtheoretisch fundierter Impuls in den Professionalitätsdiskurs eingebracht worden, der wichtige Umakzentuierungen vornimmt. Dessen Auswirkungen halten bis heute an und lösen bis heute auch immer neue Kontroversen aus (die letzte 2006-2007 zwischen Helsper und Baumert im Gefolge der PISA-Studien und der Aufarbeitung der Erkenntnisbestände der internationalen empirischen Unterrichtsforschung). (In ZfE4, 2006 und ZfE4,2007)

2. Die Professionalitätstheorie von Oevermann

Ich referiere im Folgenden ganz knapp und vereinfacht einige Hauptmerkmale der Oevermannschen Professionalisierungstheorie:

2.1 Grundlegende Änderungen von Perspektiven und Gewichtungen

Zentrales Moment ist zunächst ein Abrücken vom status- und machtbezogenen Kampf um Anerkennung des Lehrerberufs als Profession hin zu einer Betonung der

Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns. Hintergrund für diese Perspektivenänderung ist eine strukturtheoretisch begründete Umbewertung des Verhältnisses von Krise und Routine. Die Krise ist in dieser Sicht generell das zentrale Moment der Generierung von Neuem. Routinen ergeben sich aus Krisen als sich bewährende Lösungen, sind also aus ihnen abgeleitet und müssen immer wieder unter sich verändernden Bedingungen in Frage gestellt, also in eine Krise überführt werden. Die Krise wird unter Bedingungen sozialen Wandels somit zum Normalfall, Routine eher zum Sonderfall, auch wenn es aus der Sicht des Praktikers gewöhnlich anders bewertet wird. Das bedeutet: Pädagogisches Handeln, das in seinen Mikroprozessen immer schon ständig auf Veränderungen der Bedingungen wie der beteiligten Personen und Situationen reagieren muss, wird in seiner strukturellen Krisenhaftigkeit beschrieben und damit zugleich in seiner Widersprüchlichkeit, Schwierigkeit und Fehleranfälligkeit als hochkomplizierte Aufgabe gewürdigt. Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns bedeutet daher für Oevermann nicht: „die wurschtelnden Praktiker müssen auf Vordermann gebracht werden“, sondern: die Schwierigkeiten, Widersprüche und unvermeidlichen Handlungsprobleme müssen allererst einmal wahrgenommen und auch genauer beschrieben werden, damit die Fähigkeit, sie umsichtig zu bearbeiten und mit ihnen konstruktiv umzugehen, entwickelt werden kann. Und diese Fähigkeit kann nicht, wie er hervorhebt, in der Theorie, sondern nur in der Praxis entwickelt werden.

Professionelle Handlungsvollzüge sind nach Oevermann genau der Ort, an dem sich Theorie und Praxis verknüpft, insofern die Entscheidungen, die in Handlungssituationen ständig zu treffen sind, in nachträglicher Reflexion begründbar sein müssen, wenn sie autonom und nicht in einengendem Rahmen erfolgen. Und gerade diese Entscheidungsautonomie macht das professionelle Handeln aus, bedingt seine Dignität ebenso wie seine Fehleranfälligkeit, flexible Korrekturbedürftigkeit und die Notwendigkeit, sich reflexiv mit ihm auseinanderzusetzen. Für diese Phase erhält theoretisches Wissen dann eine wichtige Bedeutung.

Eine Aufwertung und Würdigung der Schwierigkeit professionellen Lehrerhandelns ist also an die Stelle der Nachordnung der praktischen Handlungsprobleme (als sogenannte Umsetzungsschwierigkeiten) gegenüber der differenzierten Formulierung und theoretischen Begründung von Zielsetzungen und Handlungsnormen getreten. Das ist eine wichtige Perspektivenänderung im uns geläufigen hierarchischem Verhältnis von Theorie und Praxis. Allerdings sieht Oevermann die pädagogische Handlungspraxis als in hohem

Grade professionalisierungsbedürftig und auch strukturell professionalisierungsbehindert an. Ich komme darauf noch zurück.

2.2 Die pädagogische Beziehung: Sowohl diffus als auch spezifisch

Ins Zentrum seines Verständnisses von professionellem pädagogischen Handeln stellt Oevermann die Ausgestaltung der pädagogischen Beziehung. Diese konzipiert er – als Soziologe unbeirrt vom pädagogischen Mainstream – am Modell der therapeutischen Beziehung. Dabei vermag ihm die Struktur des klassischen psychoanalytischen Arbeitsbündnisses besondere Aufschlüsse zu geben. Dieser Transfer des Beziehungsmodells aus dem therapeutischen in den pädagogischen Bereich hat viel Widerspruch hervorgerufen. Oevermann kann aber an seinem psychoanalytischen Modell besonders gut die notwendige und nie wirklich symmetrisch zu gestaltende Balance von diffusen und spezifischen Beziehungsanteilen deutlich machen. Mit diffus ist gemeint die im Prinzip unbegrenzte Begegnung als ganzer Mensch, wie wir sie etwa in familialen oder Freundschaftsbeziehungen kennen, mit spezifisch die rollenförmige, begrenzte, mit dem institutionellen Auftrag verbundene Beziehung. Die situationsadäquate Balance beider Beziehungsformen macht in Oevermanns Sicht den Kern professionellen Handelns aus. D.h. also explizit: Professionell ist nicht die kompetente Handhabung der Berufsrolle mit ihrer spezifischen Aufgabenstruktur, sondern die kunstvolle Balance zwischen zwischenmenschlich-offenen, persönlichen Beziehungsanteilen und rollenförmigen und aufgabenbezogenen Beziehungsanteilen in situationsspezifisch unterschiedlicher Gewichtung.

Diese Sicht hat bei Vertretern der quantitativen Schul- und Unterrichtsforschung zu heftigem Widerspruch geführt. Dort wird nämlich nur das spezifische und rollenförmige Lehrerverhalten als professionell betrachtet. Hierbei ist es interessant, wie die personale und soziale Kompetenzebene, die dort auch beachtet wird, und die eigentlich ja einen Überschneidungsbereich beider Positionen darstellt, von den Vertretern einer traditionellen Professionalitätsauffassung eine rollenförmige und äusserlich trainierbare Zurichtung erfährt. Selbstkompetenz z. B. wird zur Selbstorganisationskompetenz, zur Fähigkeit zum Selbstmanagement verengt und in operationalisierbare Aspekte klein gearbeitet, die dann empirisch als Variable zu erfassen sind.

In Analogie zur Psychotherapie betont Oevermann ferner in ungewöhnlicher Zuspitzung

die hohe Verantwortung des Lehrers für die psychosoziale Integrität seiner Schüler und hebt die unausweichliche biographische Bedeutung des einzelnen Lehrers für seine Schüler nachdrücklich hervor. Er sieht in der Schulpflicht das größte Hindernis für professionelles pädagogisches Handeln, da durch sie motiviertes Kooperieren mit dem Lehrer in einem auf Freiwilligkeit beruhenden Arbeitsbündnis (wie es in der Psychotherapie idealiter zustande kommt) strukturell verhindert und die natürliche Neugier von Kindern als Antriebsmoment des Lernens verschüttet wird.

Im Umkehrschluss bedeutet das: Alle Momente von Freiheit und Freiwilligkeit, wie sie gerade Reformschulen und reformpädagogische Traditionen auszeichnen, ebenso wie alle Wahlmöglichkeiten (von Schulen, Personen, Fächern, Inhalten und Lernwegen) verbessern die Bedingungen für das Gelingen des pädagogischen Arbeitsbündnisses.

3. Krisen und Antinomien – Ein geschärfter Blick auf die Problemstruktur praktischen pädagogischen Handelns

Die Oevermannsche Forderung nach Abschaffung der Schulpflicht ist in der an seine Thesen anschließenden schultheoretischen Debatte weniger aufgenommen worden als der Gedanke von der konstitutiv krisenhaften und widersprüchlichen Anforderungsstruktur an professionelles Lehrerhandeln. Insbesondere von Helsper sind regelrechte Kataloge von strukturellen Antinomien auf den verschiedensten Ebenen von Orientierungs- und Handlungserfordernissen ausdifferenziert worden. Ich nenne einige: erhöhter Entscheidungsdruck bei gesteigerter Begründungspflicht, Notwendigkeit des Verstehens von Einzelfällen bei gleichzeitig unvermeidlicher Typisierung von Problemen, Vermittlungsversprechen vs. strukturelle Ungewissheit, Asymmetrie bei gleichzeitig notwendiger Symmetrie in Beziehungen, Berücksichtigung lebensweltlicher Erfahrungen vs. Rückgriff auf die Systematik wissenschaftlichen Wissens, Gleichbehandlung vs. Differenzierung, Strukturiertheit vs. Offenheit sowie das alte pädagogische Paradox der notwendigen Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit und Autonomie. Als übergreifendes Moment möchte ich selbst noch die besondere emotionale Aufgeladenheit der pädagogischen Situation hervorheben, die im Widerspruch steht zur Sachlichkeitsanforderung der Institution. Diese im strukturtheoretischen Rahmen entwickelten Beschreibungen schärfen das Bewusstsein und die Artikulationsmöglichkeit von Handlungsproblemen. Sie stellen Begriffe und Begründungen dafür bereit, liefern Kategorien für schulpädagogische Forschungsfragestellungen und werfen die Frage auf, wie denn Personen befähigt werden

können, sich in den strukturell überfordernden Spannungsfeldern beruflicher Praxis zu verorten, zu behaupten und sich auf der Basis nachgängiger Reflexion eigener Handlungsentscheidungen in einem offenen Entwicklungsprozess zu bewähren. Auch auf diesen Punkt komme ich noch gesondert zurück.

Insgesamt trägt die Ausformulierung von Antinomien und Widersprüchen, die in der praktisch-pädagogischen Tätigkeit wahrgenommen und gehandhabt werden müssen dazu bei, dass deutlich wird, wie anspruchsvoll die pädagogische Tätigkeit auf den verschiedensten Ebenen ist, wenn sie professionell, d. h. nicht routinemäßig, sondern in einem bewussten Prozess ständig zu verantwortender und für Korrekturen offener Entscheidungen gestaltet wird. Es erfolgt somit von der Wissenschaft her eine umfassende und nachhaltige Aufwertung der Lehrertätigkeit, und zwar nicht nur global im Blick auf ihre gesellschaftliche Bedeutung, sondern aus der hochkomplizierten Anforderungsstruktur ihrer Handlungspraxis heraus.

4. Das Arbeitsbündnis – eine pädagogische Sisyphus-Aufgabe

Im Anschluss an Oevermann halte ich die Einführung des der Psychotherapie entnommenen Begriffes des Arbeitsbündnisses für wichtig. Es macht die pädagogische Beziehung zu einer Gestaltungsaufgabe, für die, wie Helsper betont, wechselseitige Anerkennung die basale Voraussetzung ist. Anerkennung ist in seiner Sicht nicht nur eine Frage wertschätzender Individualbeziehungen, sondern auch eine der institutionellen Kultur, die Passungsverhältnisse ermöglichen oder verhindern kann. Das Arbeitsbündnis hat zugleich einen partikularen, auf den einzelnen Schüler bezogenen, wie einen universellen Aspekt, der die ganze Klasse betrifft. Beide Aspekte stehen in einem Wechselverhältnis zueinander. Darüber hinaus ist Anerkennung und das beständige Ringen um sie, auch das hebt Helsper hervor, eingebettet in die entwicklungstypischen Problematiken von Kindern und Jugendlichen. Sie hat damit eine intergenerationale Dimension und erfordert vom Lehrer immer wieder eine Balance von Empathie und Distanz, was emotionale Unabhängigkeit von der situativen Bestätigung durch die Schüler nötig macht. Dieses Arbeitsbündnis erfährt, was Helsper auch anhand von qualitativen Studien aufzeigt, immer wieder Unterbrechungen, ist äußerst fragil und muss – gemäß dem Älterwerden der Schüler – auch beständig für Veränderungen offen gehalten werden.

Während im humanistisch-pädagogischen Zusammenhang häufig ein Rückgriff auf die basalen Rogers'schen Grundhaltungen (Empathie, Wertschätzung und Kongruenz) erfolgt, um Bedingungen für eine hilfreiche Beziehung zu benennen, so liefert der Diskurs um

Anerkennung in pädagogischen Beziehungen ganz wichtige Spezifizierungen. Diese betreffen außer der schon erwähnten Berücksichtigung der jeweiligen entwicklungstypischen Problematiken der Schüler die Schwierigkeiten im Umgang mit Differenzen in der Schülerschaft, die nicht nur als Leistungsdifferenz, sondern auch in den Dimensionen race, class und gender erfasst und bearbeitet werden müssen. Ferner ist die Generationendifferenz zu berücksichtigen. Last but not least erstreckt sich das Anerkennungsproblem aber auch auf unterschiedliche Bedeutungen und Sinndimensionen der Sache, um die es in unterrichtlichen Zusammenhängen eben auch geht und auf die der pädagogische Auftrag des Lehrers sich ganz wesentlich richtet und für deren Bearbeitung er einzustehen hat.

Gestaltpädagogisch arbeitenden Lehrern ist das - mit allen Schwierigkeiten - geläufig, und das Ringen um ein produktives Arbeitsbündnis ist in vielen Erfahrungsberichten dokumentiert. Ein eindringliches Beispiel für das intensive und jahrelange Ringen um die Herstellung und Erhaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses mit einem auf Autonomiestreben festgelegten Schüler findet sich in der gestaltpädagogischen Abschlussarbeit von Ilona Feldmann (2007).

Die Bedeutung der Fehleranfälligkeit pädagogischen Handelns: Einsichten aus dem sozialpädagogischen Diskurs

Im neueren sozialpädagogischen Diskurs um professionelles pädagogisches Handeln hat sich die wissenschaftliche Optik verschärft auf das Problem der Krisenhaftigkeit und Fehleranfälligkeit der Prozessbegleitung gerichtet. Diese Forschungsrichtung ist vor allem mit den Namen Fritz Schütze und Gerhard Riemann verbunden. Sie arbeiten in ihren diffizilen qualitativen Studien vor allem Hinderungsfaktoren für prozess-sensible Wahrnehmung, Offenheit, beständige Korrekturbereitschaft und kultivierte Unsicherheit gegenüber diagnostischen Festlegungen, Interventionsfolgen sowie unbeabsichtigten Nebenwirkungen sozialpädagogischen Handelns heraus. Denn an Krisen, Störungen, Fehlern und unbefriedigenden Verläufen, die zur Normalität des pädagogischen Alltags gehören, lassen sich wichtige Erkenntnisse über die Struktur förderlicher Prozesse und Interventionen gewinnen. Diese bringt Schütze dann auch in seine überaus komplizierten theoretischen Texte ein. Damit ist diese Forschungsrichtung sehr nahe an der Supervisionsperspektive und sie macht auch Supervision (und wiederum Fehlerquellen in Supervisionen, besonders auch in kollegialen Fallbesprechungsgruppen) wiederum zum Gegenstand ihrer Forschungen. Sie arbeiten vieles heraus an strukturellen Problemen und personengebundenen Fehlerquellen.

Zentral ist dabei die Neigung zu schnellen Kategorisierungen. Vor diesem Hintergrund scheinen dann die förderlichen professionellen Haltungen und Einstellungen auf. Diese lassen sich benennen mit Offenheit, Aushalten von Ungewissheit, Fähigkeit zur Wahrnehmung von Unvorhergesehenem, Umsicht, Beharrlichkeit bei gleichzeitiger Offenheit für Korrekturen und neue Wege, tastendes Experimentieren, Zulassen und Nutzen des fremden Blicks auf die Situation und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Diese Haltungen hatten für mich bei der Lektüre der Studien einen hohen Wiedererkennungswert im Hinblick auf die in gestaltpädagogischen Fortbildungen entwickelte Prozesskompetenz und Prozessoffenheit. Ich denke, das könnte uns stärken und anregen, in der Beschreibung von Mikroprozessen unseres Handelns und der inneren Prozesse, die die Entscheidungen über unsere Interventionen begleiten, weiter fortzufahren, eine genaue Sprache dafür zu entwickeln und speziell die Erfahrung der Wahrnehmung nach innen wie nach außen, die awareness bedeutet, in diesen Diskurs einzubringen. Denn der Blick nach innen als simultaner Vorgang in Handlungsvollzügen wird bei Riemann und Schütze viel zu wenig beachtet und als Perspektive nur in der Supervision kultiviert. Gestaltpädagogische Unterrichtsbeschreibungen hingegen enthalten zahlreiche Beispiele für das simultane Spüren nach innen und sind in dieser Hinsicht wegweisend.

6. Zur Ausbildung für professionelles pädagogisches Handeln

6.1 Der Stellenwert von Supervision

Qualitative empirische Studien zum Zusammenhang von Biographie und Profession, von Sozialisations- und Bildungserfahrungen zur Ausprägung eines beruflichen Habitus bis hinein in die Mikrostrukturen praktischen Handelns machen deutlich, was wir alle wissen: Die Persönlichkeit des Pädagogen ist für die Qualität professionellen Handelns die entscheidende begrenzende oder ressourcenbildende Bedingung. Persönlichkeit meint dabei aber nun keine statische Größe, sondern den offenen Prozess des sich lebenslang in Interaktion mit den umgebenden personalen und institutionellen Bedingungen entwickelnden Selbst. Dessen Entwicklungsbereitschaft hängt nun aber wiederum von biographischen Erfahrungen ab. Deshalb ist es so wichtig, dass biographische Selbstreflexion in der Aus- und Fortbildung von Pädagogen einen legitimierten und professionell unterstützten Ort hat.

Die strukturtheoretisch argumentierenden Autoren betonen im Blick auf Anspruch und Schwierigkeiten professionellen Handelns allesamt, dass das Handlungslernen, das nur in der Praxis selbst erfolgen kann, supervisorisch zu begleiten ist. Supervision ist in ihrer Sicht der entscheidende Ort der Sicherung der professionellen Qualität pädagogischen Handelns und seiner reflexiven Korrektur und Vergewisserung. Sie zeigen das auf, engagieren sich in diesem Bereich aber nicht praktisch oder bildungspolitisch. Hier kann die Gestaltpädagogik auf eine entwickelte und bewährte Supervisionskultur verweisen und sollte diese noch stärker sichtbar machen.

6.2 Fallverstehen als Königsweg der universitären Ausbildung?

Für die erste Phase der universitären Pädagogik wird von den genannten Forschern vor allem die Forderung vertreten (und auch in Tat umgesetzt), der Arbeit an biographischem Fallverstehen einen zentralen Stellenwert einzuräumen. Gemeint ist die textgestützte Analyse biographischen Materials, zumeist narrativer Interviews mit sozialpädagogischen Klienten, mit Schülern, aber auch Lehrern, Sozialarbeitern und Beratern usw. Dies hat zweifellos große Vorteile gegenüber der Vermittlung systematischen Wissens oder von abstrakten und normativen Handlungsmodellen für die Praxis. Denn es übt ein in pädagogisches Verstehen und in ein Erkennen von biographischen Prozessverläufen und der sie konstituierenden Bedingungen. Sie kann durchaus auch auf indirektem Wege biographische Selbstreflexion befördern und weitreichende Einsichten in die Auswirkungen von pädagogischen Institutionen und pädagogischen Handlungen auf biographische Schicksale ermöglichen. Allerdings wird die Wirkung der Arbeit an biographischem Textmaterial auch überschätzt, denn sie übt nicht notwendigerweise ein in Empathie, da methodisch-akribische Analyse aus forscherscher Distanz im Vordergrund steht. Die forschende Distanzhaltung kann sich nun aber der Bereitschaft zur Selbstreflexion auch in den Weg stellen und tut dies nach meiner Erfahrung auch oft. Auch stärkt sie nicht unbedingt die Motivation, sich als zukünftiger pädagogischer Praktiker zu verstehen, sondern führt oftmals eher zur Identifikation mit der Forschungsperspektive und ihrem wissenschaftlichen Kontext. Deshalb ist die Diskussion darüber weiterhin offen zu halten, welche pädagogischen Wissensbestände in der ersten Phase der Ausbildung zentral sein sollten und wie diese in einen Bezug zu den biographisch bestimmten Sinnhorizonten der Studierenden gebracht werden können. Denn allein diese Sinnhorizonte können Studierende dazu bewegen, sich auf die Studieninhalte

wirklich einzulassen im Sinne eines persönlich bedeutsamen Lernens mit bildender Wirkung.

6.3 Individualisierung des professionellen Profils: Das Referendariat als Falle und Chance

Zwischen Professionalisierung „on the job“ und deren Unterstützung durch begleitende Supervision und kollegiale Beratungsformen einerseits und Theorie und forschungsorientierter erster Phase der Lehrerausbildung andererseits steht nun die berufsbiographisch außerordentlich wichtige Phase des Referendariats. In professionalitätstheoretischer Sicht ist für sie entscheidend, ob sie sich eher als naturwüchsig verlaufende Einsozialisation in Routinen „hinter dem eigenen Rücken“ vollzieht oder ob dieser Prozess den Charakter eines „professionellen Selbstbildungsprozesses“ annimmt (vgl. Helsper 2002, 95). Letzteres hieße dann – so Helsper – sich innerhalb der Antinomien der Lehrertätigkeit reflexiv zu positionieren, diese Position als eine Möglichkeit neben anderen kritisch zu befragen und sich so für Veränderungen im lebenslangen Lernen als Pädagoge offen zu halten.

Die verantwortliche Herausbildung eines eigenen beruflichen Selbstkonzeptes kann dann folgerichtig nur als individuelle Passung zwischen professionellem pädagogischen Handeln und dem eigenen Selbst im Horizont der eigenen Biographie erreicht werden. Sie ist insofern nicht normativ bestimmbar und kann auch nicht abstrakt vorgegeben werden. Was für den einen Lehrer gut ist und in eine stimmige Handlungspraxis übersetzt werden kann, ist möglicherweise für den anderen ein ungangbarer Weg, der in Paradoxien und zum Scheitern führt. Professionelle Individualität ist, so die Folgerung auch von Seiten der strukturtheoretisch orientierten Forscher, auf biographische Selbstreflexion angewiesen und abgelöst davon nicht erreichbar.

Auch dieses ist seit langem unser aller Überzeugung und es ist hoch erfreulich, dass nicht wenige Gestaltpädagogen im Bereich der Referendarausbildung wichtige Positionen innehaben. Es wurden in langjähriger Praxis Ansätze entwickelt und erprobt für die strukturierte Erarbeitung und Modifikation des individuellen pädagogischen Selbstkonzeptes für die Referendare im Verlauf ihrer Ausbildung und für die umfassende Reflexion dieser Arbeit als Prozess wie als Ergebnis. Die Arbeit mit dem PSK am

Studienseminar Oberhausen von Hans und Christiane Eichhorn erscheint mir dafür beispielhaft.

Inwiefern biographisches, selbstbezügliches und selbstreflexives Wissen einen gesonderten Wissenstypus neben anderen darstellt, wie es Helsper zu sehen vorschlägt oder wieweit dies weniger als Wissen angesehen werden sollte, denn als eine Introspektionskompetenz, eine Haltung, die auf innere Prozesse und deren biographische Tiefenschichten gerichtet werden kann, möchte ich hier offen lassen. Wichtig scheint mir vor allem, dass in allen Ausbildungs- und Weiterbildungsphasen für Lehrer Orte zu institutionalisieren und Kompetenzen bereit zu stellen sind, damit eine Einübung in biographisches Selbstverstehen und eine Öffnung für die Weiterentwicklung der eigenen Person entstehen kann. Professionalität bedeutet dann nicht, beruflich ausgelernt zu haben, in den Dimensionen des Wissens und Könnens fit zu sein, Expertentum gar zu inszenieren und zu vermarkten, sondern den Prozess des beruflichen und persönlichen Weiterlernens offen zu halten und kundig dafür sorgen zu können, dass er weitere Kultivierung erfährt. Gestaltpädagogische Netzwerke, die vielerorts entstanden sind, haben sich als hilfreich dafür erwiesen.

7. Schlussüberlegungen: Folgerungen für die Gestaltpädagogik

Abschließend möchte ich folgende thesehafte Überlegungen anstellen:

1. Die strukturtheoretische Professionalitätsauffassung und die von ihr inspirierte qualitative Schul- und Unterrichtsforschung bestätigt die zentrale Bedeutung der Kompetenzebene und der angestrebten Grundhaltungen, auf die gestaltpädagogische Arbeit schon immer gerichtet war. Damit kann sich der gestaltpädagogische Ansatz mit seinen Fortbildungsangeboten auf diese Forschungen beziehen und deutlich machen, dass ihre Angebote fundiert, bewährt und – das möchte ich betonen – im entwickelten Verständnis hochprofessionell sind. Dafür ist es wichtig, dass wir unsere Arbeit gut dokumentieren und die Eigensprachlichkeit der Gestaltszene überwinden. Wir müssen sprach- und argumentationsfähig nicht nur gegenüber anderen reformpädagogischen, sondern auch gegenüber traditionellen pädagogischen Kontexten werden.

2. Gestaltpädagogische Fortbildung bleibt allerdings weiterhin ein aufwendiges Verfahren. Diese Aufwendigkeit bedingt ihre Nachhaltigkeit im oben entwickelten Sinne der Befähigung

zur anhaltenden eigenständigen professionellen Weiterentwicklung. Nicht alle wollen diesen Weg einschlagen und sind möglicherweise auch nicht dafür geeignet. Deshalb ist es wichtig, sich als ein Ansatz mit besonderem Profil kenntlich zu machen und innerhalb der Lehrerfortbildung als Angebot zu institutionalisieren. Im Referendariat und in der ersten Ausbildungsphase sollten die bereits bestehenden Ansätze als Anregung genutzt werden, je nach Kompetenzprofil der Lehrenden weitere Angebote an der eigenen Institution zu verankern. An der Universität Kassel ist mit der Studieneingangssequenz zur Ermöglichung biographischer Selbstreflexion und der Entwicklung psychosozialer Kompetenzen ein inzwischen weithin beachtetes und sogar preisgekröntes Modell entstanden. An dessen Ausstrahlung gilt es anzuknüpfen.

3. Für die Argumentation in diesen Etablierungsprozessen scheint es mir wichtig, auf Folgendes hinzuweisen: Gestaltpädagogische Fortbildung lässt sich nicht instrumentalisieren für kurzfristige Einzeleffekte: Sie ist auf die Entwicklung von persönlichen Potentialen gerichtet, die sich – ähnlich wie Bildung – auf den verschiedensten Ebenen auswirken kann. Man kann nicht immer eingrenzend sagen, wofür sie einmal wichtig sein wird. Jedoch haben die Forschungen von Heinrich Dauber gezeigt, dass dieser Ansatz Lehrer zu stärken vermag mit Auswirkungen bis hin auf die Ebene der Gesundheit und – wie wir wissen – auf die privaten Beziehungen und die persönliche Lebenszufriedenheit.

Nach außen hin, also beruflich, gibt es vielfach berichtete Auswirkungen auf das Schulklima und die kollegialen Beziehungen bis hin zur Balancierung des Arbeitsbündnisses mit den Schülern. Im Hinblick auf die fachliche Seite der Lehrertätigkeit fördert Gestaltpädagogik die Möglichkeit kreativen Unterrichtens und die Ermöglichung eines persönlich bedeutsamen Lernens der Schüler. Unterricht bleibt aber angewiesen auf gelingende Interaktionen, die nicht einseitig herstellbar sind. Um in diesen Interaktionen pädagogisch handlungsfähig zu bleiben, müssen die Lehrer Offenheit und Lernbereitschaft als Ressource zur Verfügung haben. Diese Ressource bedarf beständiger Kultivierung und Belebungs- sie ist nicht ein für alle Mal vorhanden. Deshalb sind unsere Netzwerke, die Zeitschrift und unsere Tagungen so wichtig.

4. Gestaltpädagogik fördert- und damit möchte ich abschließen- in einem sehr umfassenden Sinne die Professionalisierung von Pädagogen, und zwar von ihren wesentlichsten Voraussetzungen her: der Entwicklung der Person und auf der entscheidenden Ebene ihrer Bewährung: dem praktischen Handeln. Dies ist für uns nicht neu - und wir sollten weiter daran arbeiten, es sichtbar zu machen und Kontext angemessen zu beschreiben und zu

begründen. Und nicht zuletzt: wir sollten uns zwar nach außen stärker sichtbar machen, aber nicht ablassen, vor allem mit unserer eigenen Praxis als Lehrende dafür zu werben.

Literatur:

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrg., Heft 4/2006, S. 469-520

Combe, Arno; Helsper, Werner (2002): Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Leske+ Budrich, Opladen, S. 29-47

Combe, Arno; Kolbe, Fritz- Ulrich (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. VS-Verlag, Wiesbaden, S. 833-851

Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hrsg.) (2002): Biographie und Profession. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/ OBB., S. 64-102

Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das

Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara; Kolbe, Fritz- Ulrich; Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/ OBB., S. 49-98

Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jahrg., Heft 4/2007, S. 567- 579

Helsper, Werner; Hummrich, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, Georg, Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. VS-Verlag, Wiesbaden, S. 43-72

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp, Frankfurt a.M., S.70-183

Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/ OBB., S. 19-63

Riemann, Gerhard (2000): Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit. Juventa, Weinheim und München

Riemann, Gerhard (2002): Biographien verstehen und missverstehen – Die Komponente der Kritik in sozialwissenschaftlichen Fallanalysen des professionellen Handelns. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/ OBB., S. 165-196

Riemann, Gerhard (2009): Der Beitrag interaktionistischer Fallanalysen professionellen Handelns zur sozialwissenschaftlichen Fundierung und Selbstkritik der sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität in

der sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. VS-Verlag, Wiesbaden, S. 287-305

Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Heft 1/2000, S.49-96

Schütze, Fritz (2002): Supervision als ethischer Diskurs. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/ OBB., S. 19-63