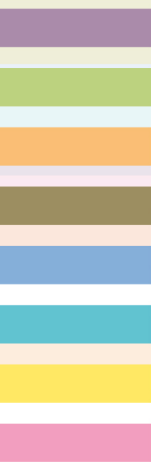


Sozialer Ort und Professionalisierung

Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-
pädagogischer Konzeptualisierungen

David Zimmermann, Bernhard Rauh,
Kathrin Trunkenpolz, Michael Winger (Hrsg.)

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Psychoanalytische Pädagogik



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Die „Psychoanalytische Pädagogik“ bezieht sich zwar in besonderer Weise auf die komplexe Theorietradition der Psychoanalyse, sie versteht sich aber nicht als eine „Bindestrichpädagogik“, die sich nur auf einen ganz spezifischen Adressatenkreis, auf ganz bestimmte institutionelle Handlungsfelder oder auf ganz begrenzte Zielperspektiven konzentriert. Auch geht es ihr weniger um die „Anwendung“ therapeutischer Deutungs- und Handlungsmuster im pädagogischen Feld als vielmehr darum, immer wieder einen besonderen Aspekt in der pädagogischen Reflexion zur Geltung zu bringen, der in sämtlichen pädagogischen Aufgabenbereichen und Feldern von großer Relevanz ist: die Bedeutung der emotionalen Erfahrungen, der Phantasien und Wünsche der von Erziehung betroffenen Subjekte, die Rolle verborgener Aspekte in pädagogischen Beziehungen und die Macht unbewusster Motive im pädagogischen Handeln – auch im erziehungswissenschaftlichen Forschen, Publizieren und Argumentieren. Da diese Frage nach den unbewussten, undurchschauten Rückseiten- und Schattenphänomenen in nahezu allen pädagogischen Kontexten eine Rolle spielt, versteht sich die Psychoanalytische Pädagogik in gewissem Sinn immer auch als „Allgemeine Pädagogik“, und vertritt dabei den Standpunkt, dass der Pädagogik grundsätzlich eine wichtige Dimension fehlt, wenn sie diesen Fragestellungen wenig Beachtung schenkt.

Die Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ der DGfE-Sektion „Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung“ pflegt dabei seit vielen Jahren die Tradition, mit Vertretern und Vertreterinnen aus anderen Kommissionen/Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in einen fachlichen Austausch zu treten.

Der Vorstand

David Zimmermann
Bernhard Rauh
Kathrin Trunkenpolz
Michael Wininger (Hrsg.)

Sozialer Ort und Professionalisierung
Geschichte und Aktualität
psychoanalytisch-pädagogischer
Konzeptualisierungen

Verlag Barbara Budrich
Opladen, Berlin & Toronto 2019

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2019 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2370-6 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1510-7 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: Paper & Tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

<i>David Zimmermann, Bernhard Rauh, Kathrin Trunkenpolz, Michael Wininger</i>	
Sozialer Ort und Professionalisierung. Psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven.....	9

Historische Wurzeln eines psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitskonzepts und dessen aktuelle Bedeutung

<i>Rolf Göppel</i>	
Pädagogische Professionalisierung im Spannungsfeld von Tatbestandsgesinnung und Selbstbesinnung	23

<i>Daniel Barth</i>	
Systematik und Anwendungen von Bernfelds Konzept des „sozialen Orts“	39

<i>Wilfried Datler</i>	
Zur Konzeption psychoanalytischer Aus- und Weiterbildung in den Schriften Siegfried Bernfelds.....	55

<i>Margret Dörr</i>	
Soziale Orte im Spannungsfeld von Professionalisierungsanforderungen und organisationaler Rahmung	77

Bedeutung des sozialen Orts für Professionalisierung

Karl-Josef Pazzini

Professionalisierung: Laie werden. Relektüre von Freuds "Die Frage der Laienanalyse" 93

Bernard Rauh, Margit Datler, Jean-Marie Weber

Professionelle Triangulierung in, mit und durch Reflexive/n Praktika 105

Achim Würker

Verstehen lehren. Psychoanalytisch-pädagogische Reflexionen zu Andreas Gruschkas "Plädoyer für guten Unterricht" 127

Florian Müller

Die Wiederholung des Ödipuskomplexes am fremden Kind. Überlegungen zu Übertragungsprozessen in Psychotherapie und Schule 139

Robert Langnickel, Pierre-Carl Link

Um nicht blind einen wilden "Hunger nach neuen Ideologien zu stillen". Inklusion als bernfeldsches großes Wort und Phantasma? 151

Christine Bär

Geflüchtete Jugendliche mit unsicherer Bleibeperspektive – Erkenntnisse aus einem Lehrforschungsprojekt 167

Beatrice Kollinger

Die Bedeutung psychoanalytisch-pädagogischer Paradigmen in der Professionalisierung von angehenden Grundschullehrkräften im Umgang mit traumatisierten Schüler*innen 181

Bedeutung des Sozialen Orts in der Intervention und Praxis

Barbara Bräutigam

„Sagen Sie mir, was ich tun soll.“ Ohnmachtserfahrungen und
Selbstwirksamkeitsverlangen, zwei Antagonisten im
Erziehungsprozess..... 197

Barbara Neudecker

Das Konzept der Korrigierenden Emotionalen Erfahrung und seine
Bedeutung für Traumapädagogik und Psychoanalytische Pädagogik..... 211

Jochen Schmerfeld

Zur Bedeutung „pädagogischer Beratung“ für die Professionalisierung
pädagogischen Handelns..... 227

Robert Langnickel, Dagmar Ambass, Pierre-Carl Link

Psychoanalytische Kleinkinderziehung nach Dolto und Bernfeld: Das
Maison Verte in Paris, die Fadenspule in Zürich und die Kibbuzim als
soziale Orte 239

Bettina Kupfer

Ein sozialer Ort, im sozialen Ort, in sozialen Orten. Über einen
Versuch des (Fall-)Verstehens im Rahmen einer Tagung 259

Christian Zabini

Reflexion von Beendigungsprozessen im schulischen Kontext anhand
von Fallvignetten 271

Sozialer Ort und Professionalisierung. Psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven

*David Zimmermann, Bernhard Rauh, Kathrin Trunkenpolz und
Michael Wininger*

Zusammenfassung: Der einführende Beitrag verortet das Tagungsthema in aktuellen gesellschaftlichen Spannungsfeldern und bindet ihn gleichsam zurück an die Diskurse der letzten Jahre innerhalb der wissenschaftlichen Community.

Schlüsselwörter: Professionalisierung, Sozialer Ort, Bernfeld, Psychoanalytische Pädagogik, Psychodynamik, Soziodynamik

Abstract: The introductory article situates the conference topic in current areas of social tension and connects it to the discourses of the scientific community within the past five years.

Keywords: Professionalisation, Social Place, Bernfeld, Psychoanalytic Pedagogy, Psychodynamics, Sociodynamics

1 Psychoanalytische Pädagogik – Geschichte und Bedeutung heute

Fast auf den Tag genau fünf Jahre vor der Herbsttagung der Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ an der Humboldt-Universität zu Berlin 2018 fand in Wien die Herbsttagung der Kommission unter dem Rahmenthema „Psychoanalytische Pädagogik – Selbstverständnis und Geschichte“ statt. Ausgehend von diesem Thema – das gleichsam für das Jubiläum des damals 20jährigen Geburtstags der DGfE-Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ stand – widmeten sich die Hauptvorträge dem Spannungsfeld von Psychoanalyse und Pädagogik, der Frage einer spezifischen Professionalität sowie aktuellen Forschungsprojekten und der Ausbuchstabierung fachspezifischer empirischer/methodischer Zugänge. In ihrem einführenden Beitrag zum Tagungsband verorten die Autor*innen Wilfried Datler, Maria Fürstaller und Michael Wininger die Konzeption des Begriffs zeitlich (Datler et al. 2015, S. 10):

„In der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik kommt dem Jahr 1926 eine besonders markante Bedeutung zu: In diesem Jahr kam es zur Gründung der ‚Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik‘ und damit zu Etablierung eines Begriffs, unter dessen Dach

in weiterer Folge eine Vielzahl von psychoanalytisch orientierten Aktivitäten versammelt wurden.“

Als wesentliche Daten für die jüngere Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik werden der DGfE-Kongress 1984 in Kiel und die Gründung der DGfE-Kommission im Jahr 1993 benannt (ebd., S. 14f.).

Nun lässt sich die Bedeutung der Gegenwart für die Entwicklung einer Disziplin im Vergleich zur Geschichte deutlich schwieriger bestimmen. Was sich jedoch festhalten lässt, ist, dass die Grundfragen der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin nach einer spezifischen Professionalität und Institutionalisierung psychoanalytischer Pädagogik von hoher gesellschaftlicher und bildungspolitischer Aktualität sind. Der Zugang der Psychoanalytischen Pädagogik ist von besonderer Bedeutung für das Verständnis einer gesellschaftlich wahrnehmbaren und empirisch messbaren „Flucht ins Autoritäre“ (Decker & Brähler 2018), die damit verbundene aber keineswegs exklusiv bedeutsame Frage nach Integration von Menschen aus sehr unterschiedlichen sozialen, sprachlichen und kulturellen Zusammenhängen, ebenso für die aktuellen bildungspolitischen Transformationen. Die umfassenden Veränderungen in Politik und Gesellschaft, verwoben mit unübersichtlichen und gleichwohl radikalen Umbrüchen im Wirtschafts- und Sozialsystem, sind stets verschränkt mit den Psycho- und Soziodynamiken der Menschen, die diese Veränderungen aushalten müssen und gleichsam mitgestalten sollen (Zimmermann et al. 2019). Werden die psychosozialen Dynamiken nicht ausreichend beachtet, bilden die gesellschaftlichen Herausforderungen und Umbrüche einen Nährboden für Radikalisierung und Autoritätsgläubigkeit, wenngleich diese Zusammenhänge niemals linear-kausal zu beschreiben sind.

Annette Streeck-Fischer schreibt 1992 in einem Beitrag in der Zeitschrift *Psyche* über rechtsradikale Jugendgangs:

„Polarisierungen im Sinne von ‚gute Gleichaltrigengruppe‘ versus ‚böse Gesellschaft‘ können sich entdifferenzierend auswirken (ebd., S. 749).“ Und, etwas später: „Gefühle von Ressentiment, gespeist aus dem Gefühl aktuellen und früher erlittenen Unrechts führen zu dem Wunsch nach Rache und Gewalttätigkeit. Ursprünglich auf Eltern, Lehrer und Ausbilder bezogene Konflikte werden verallgemeinernd auf gesellschaftliche Missstände und politische Verhältnisse übertragen.“ (ebd., S. 753)

Nicht wenige der Dynamiken, die Streeck-Fischer mit Blick auf rechtsradikale Gruppen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen analysiert, können aktuell als Kernbestandteile des medialen und gesellschaftlichen Diskurses ausgemacht werden. Spaltung und Projektion sind scheinbar omnipräsente Phänomene, möglicherweise mitbedingt durch die vielfältigen Ängste, die die hoch komplexe Gegenwart mit all ihren Chancen und Risiken auslöst (Bauman 2016). Genau diese tiefe Verunsicherung und Angst rekonstruiert Jochen Raue (2017) als Nährboden der Gewalt- und rassistischen Fantasien junger Rechtsradikaler. Eine Übertragung dieser individuellen Dynamiken auf breite

Teile der Gesellschaft ist aus fachlicher Sicht unzweifelhaft problematisch. Nichts desto trotz, so auch Streeck-Fischer und Raue, spiegeln sich im Erleben und Verhalten gewalttätiger Jugendlicher durchaus gesellschaftlich tradierte Wiederholungszwänge.

Im Kontext der vielfältigen sozialen Herausforderungen befinden sich auch Wissenschaftler*innen nicht selten im Spannungsfeld notwendiger, auch eindeutiger Analysen von Problemlagen einerseits und der Gefahr von Stereotypisierungen und Vereinfachungen andererseits. So schreibt Dammasch (2017, S. 166):

„Erst nach der mit sexueller Triebhaftigkeit aufgeladenen Silvesternacht in Köln und in anderen Städten rückt zögerlich in den Blickpunkt, dass wir uns mit der großen Migrationswelle vor allem einem Mehr an jungen Männern mit sexualisierten und aggressivierten phallozentrischen Beziehungsentwürfen gegenüber sehen.“

Ähnlich wirken Bewertungen, wie sie Breithecker und Freesemann (2011) im Diskurs der Sozialen Arbeit vornehmen, wenn sie „traditionelle Rollenmuster“ und „widerstrebende Gefühle“ für „Anpassungsschwierigkeiten und aggressive Verhaltensweisen“ verantwortlich machen (vgl. auch die differenzierte Rezension von Müller (2018) zum Buch „Flüchtlingskinder“ von Hans Hopf). Aber ist die Dynamik wirklich so klar, wie in den obigen Zitaten nahegelegt wird? Die beiden hier ins Spiel gebrachten Hypothesen stehen jedenfalls den empirischen Ergebnissen Heinemanns (2008) entgegen. Der Faktor „Kultur“, verstanden als mit harten Kriterien bestimmbarer Raum, wie Herkunftsland, Religion etc., war in den Entwicklungen junger Straffälliger mit Migrationshintergrund in ihren Untersuchungen nahezu vernachlässigen. Eine viel größere Bedeutung hatten hingegen Marginalisierungs- und familiäre Gewalterfahrungen. Es steht also außer Frage, dass individuelle und gruppenbezogene Problemlagen, mithin soziale Orte der Entwicklung, genau analysiert werden müssen. Mit Blick auf männliche Jugendliche und junge Männer mit Migrationshintergrund bleibt hinzuzufügen: Sexualisierte Gewalt ist kein neues und kein Problem von Migranten. Diese Erkenntnis darf nicht blind machen für die Anerkennung von Verschränkungen beider Phänomene und damit verbundene Herausforderungen. Einseitige Projektionen und triebtheoretische Simplifizierungen aber dienen weder der Wissenschaft noch der Integration.

Die „frei flottierende Unsicherheit“ (Bauman 2016, S. 27) ist aus soziologischer Perspektive damit gemeinsames Bedingungsfeld sehr verschiedener Formen von Radikalisierung, problematischer Entwicklung aber auch ihrer simplifizierenden Bewertung durch Wissenschaftler*innen. Die Reinheit der In-Group, so diffus die Merkmale der Dazugehörigkeit auch sein mögen, scheint im Kontext der Unsicherheit eine weit verbreitete Sehnsucht zu sein; dies ist unweigerlich verbunden mit der Entwertung und dem offenen Hass gegen das reale und symbolische Andere, im Dienste der eigenen Stabilisierung.

Auch unter sich modern verstehenden und gebenden Menschen werden Migrant*innen vorschnell in „integrationswillig“ und „unwillig“ eingeteilt. Zur Unterscheidung reicht oft schon das Tragen oder Nicht-Tragen eines Kopftuchs. Und: Die Psychoanalytische Pädagogik weiß aus eigener leidvoller Erfahrung, dass sie bzw. ihre Vertreter*innen selbst bedroht sind, wenn die relativ freie Gesellschaft aus Angst, Ignoranz und Bequemlichkeit aufgegeben wird.

Eine scharfe Abgrenzung von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit einerseits und die Suche nach unbewussten Motiven und deren psycho- und soziodynamischer Funktion andererseits bilden deshalb keinen Gegensatz, sondern fundieren gleichermaßen die Ethik und die Wissenschaftlichkeit von Psychoanalytischer Pädagogik. Psychoanalyse und Psychoanalytische Pädagogik können sich insbesondere nicht damit zufriedengeben, die Extremen abzustempeln und zur eigenen Selbstvergewisserung und -aufwertung zu verwenden.

2 Soziale Orte der Psychoanalytischen Pädagogik – aktuelle Fragen des Selbstverständnisses

Der bernfeldsche Terminus „Sozialer Ort“ steht für das Grundverständnis einer „Milieuprägung des seelischen Vorgangs“ (Bernfeld 1929). Dies gilt nicht nur mit Blick auf die Subjektlogik von Individuen; vielmehr lassen sich diese Interdependenzen auch umsichtig für Gruppen und Gesellschaften rekonstruieren. Ist das Handeln des Menschen also sozial und historisch mitbestimmt, so ergibt sich daraus auch eine besondere Verantwortung für die pädagogischen Settings als Soziale Orte. Allzu deutlich wirken die aktuellen gesellschaftlichen Umwälzungen auf Bildungsprozesse und Bildungsinstitutionen ein. Zu sehr sind umgekehrt die Akteure der Bildung gefragt, Stellung zu beziehen und gesellschaftliche Entwicklungen mitzugestalten. Denn dort werden die Beziehungs- und Selbstrepräsentanzen gestärkt oder modifiziert, mindestens jedoch ergänzt. Schulen, Jugendhilfeeinrichtungen, Kindergärten und viele andere sind also Teil des Sozialen Orts, der wie konstitutionelle Bedingungen und biographische Erfahrungen auf die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden Einfluss nimmt (vgl. Müller 2001). Korrektive emotionale Erfahrungen (vgl. Neudecker i.d.B.) und Partizipation in der Peergroup (vgl. Dörr i.d.B.) sind dabei die wichtigsten Kriterien zur bewussten Gestaltung des Sozialen Orts. Reflektierende Professionelle, die mit den Konzepten „Unbewusste Dynamiken“, „Begehren“ und „Abwehr“, „Übertragung und Projektion“ in gesellschaftlichen und interpersonalen Prozessen arbeiten

können, bilden für beide Aspekte eine unabdingbare Voraussetzung (vgl. Rauh et al. i.d.B.).

Es kann also gut begründet davon ausgegangen werden, dass die Psychoanalytische Pädagogik mit ihren spezifischen Zugängen zum Verständnis von Psycho- und Soziodynamiken, zur Professionalisierung und zur Institutionsgestaltung in erheblichem Maße zur Klärung offener Fragen und zur Weiterentwicklung pädagogischer Praxis beitragen kann. Auch wenn gesellschaftliche Zustände sich niemals komplett wiederholen, so erscheint auch heute die Bezugnahme auf die hoch differierten Sozialen Orte der Entwicklung, in die Kinder hineingeboren werden, ein bedeutsamer Baustein zur Entwicklung einer heterogenitätssensiblen, reflexiven Pädagogik zu sein. Trotz der fachlich gut begründbaren Bedeutung gehört die Disziplin im deutschsprachigen Raum, aber auch in ganz Europa nicht zu den großen, auch nicht zu den einflussreichen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft. Hierfür mag es partiell äußere Gründe geben, die ebenfalls mit „frei flottierender Unsicherheit“ zusammenhängen. Die Psychoanalytische Pädagogik bietet im Gegensatz zu populären „evidenzbasierten“ Zugängen keine einfachen Antworten (so defizitär diese dann sein mögen) auf komplexe Problemlagen (vgl. Ahrbeck et al. 2016).

Gleichwohl gibt es auch „hausgemachte“ Gründe für eine häufig beklagte Marginalisierung der Teildisziplin. Immer wieder wird dabei auch die Frage der Zugehörigkeit zur Community diskutiert. Eine ideologische und, damit häufig verbunden, eine berufsständische Einengung und ein Elitarismus sind dabei wenig hilfreich. Göppel (2015, S. 59f.) persifliert diese Haltung, wenn er ein Glaubensbekenntnis als Ausgangspunkt der Zugehörigkeit verfasst:

„Ich glaube an Sigmund Freud, den genialen Schöpfer der Theorie und Praxis der Psychoanalyse, und an seine Tochter Anna Freud, sowie an seine eingeschworenen Schüler August Aichhorn, Siegfried Bernfeld und Hans Zulliger, die Begründer der Psychoanalytischen Pädagogik“. Und etwas später: „Ich glaube an die Macht des Triebes, die Wichtigkeit der Kindheit, Übertragung und Widerstand, Wiederkehr des Verdrängten, Kraft der Bewusstmachung und das unbewusste Seelenleben. Amen.“

Die Tagungen der letzten fünf Jahre (nach dem hier zitierten Vortrag liegend) haben jedoch deutlich gemacht, dass Psychoanalytische Pädagogik nur dann ein relevanter Player in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, Professionalisierung und pädagogischen Praxis sein kann, wenn intern die Vielfalt der Forschungszugriffe sowie die umfänglichen und manchmal auch nur punktuellen Anknüpfungspunkte zur psychoanalytischen Theoriebildung wertgeschätzt werden und diese Vielfalt nach außen vertreten wird. Zweifelsohne ergibt sich aus einer solchen Perspektive auch ein Risiko: Wird „Psychoanalytische Pädagogik“ damit eher zu einem Sammelbegriff hoch differenter Zugriffe auf Psycho- und Soziodynamiken? Eine vorschnelle Vermengung des originär psychoanalytisch-pädagogischen Blicks auf innere Welt, Gruppen und Institutionen etwa mit der Mentalisierungs- und

Bindungstheorie, mit neurowissenschaftlichen Erkenntnissen oder der empirischen Säuglingsforschung begünstigen möglicherweise Diffundierungs- oder sogar Auflösungstendenzen. Sicher erscheint aber auch: Ohne Öffnung für aktuelle, interdisziplinäre Forschungserträge, ebenso für gesellschaftspolitische Fragen, dürfte die Psychoanalytische Pädagogik kaum zukunftsfähig sein. Zur Zukunftsfähigkeit gehört auch eine Sprache, die sich bemüht, einerseits fachlich präzise und andererseits allgemein verständlich zu sein und die schon in ihrer Wortwahl und im Ausdruck Distinktions- und Exklusionsprozesse zu vermeiden sucht. Die Diskussion, wer dann qua Ausbildung, Selbsterfahrung oder anderer Kriterien eine psychoanalytische Pädagogin / ein psychoanalytischer Pädagoge ist, könnte – bildlich gesprochen – ein Sägen am eigenen Ast darstellen. Vielmehr lohnt es, einen Diskussionsprozess darüber zu führen, was die „Essentials“ psychoanalytisch-pädagogischen Denkens, Reflektierens und Handelns sein könnten, die auch dort vertreten werden können, wo es weniger um die inhaltliche Tiefendimension geht, sondern mehr um eine Bewusstmachung der unhintergehbaren Verwicklung in bewusste und unbewusste Psycho- und Soziodynamiken in Schule, Kita, Jugendhilfe und vielen anderen Handlungsfeldern. Dass genau diese Essentials der Fachdisziplin immer wieder neu einer Klärung bedürfen, zeigt sich prägnant auch im internationalen Diskurs, so z.B. auf den Fachtagungen der European Educational Research Association (EERA).

3 Zur Konzeption und zu den Beiträgen des Bandes

Der vorliegende Band greift sowohl die internen Diskurse als auch die Frage der Öffnung der Psychoanalytischen Pädagogik für zentrale erziehungswissenschaftliche und gesellschaftliche Fragen auf.

Die Beiträge fokussieren folgerichtig originär psychoanalytisch-pädagogische Ressourcen wie Reflexion, Subjektlogik, Professionalisierung und Institutionsanalyse und hinterfragen ihre Bedeutung für die pädagogische Praxeologie u.a. in folgenden Handlungsfeldern:

- die hochschulische Bildung von Fachkräften
- die schulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in hoch erschweren Lebenssituationen
- die Elementarpädagogik
- das Schnittfeld von Psychotherapie und Pädagogik.

Damit werden hoch relevante Fragen aufgeworfen und Antworten gesucht, die eine außerordentliche Bedeutung weit über die Scientific Community der Psychoanalytischen Pädagogik hinaus haben.

3.1 Historische Wurzeln des psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitskonzepts und seine aktuelle Bedeutung

Rolf Göppel skizziert in seinem Beitrag *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von Tatbestandsgesinnung und Selbstbesinnung* ausgewählte Grundlinien des aktuellen pädagogischen Professionalitätsdiskurses und arbeitet drei verschiedene Varianten dessen heraus, was unter pädagogischer Professionalität verstanden werden kann. Vor diesem Hintergrund untersucht er, welche überaus hohen Anforderungen Bernfeld an sich und seine Mitarbeiter*innen im Rahmen des reformpädagogischen Versuchs „Kinderheim Baumgarten“ stellt. Im Anschluss daran zeigt Göppel, wie sich Bernfeld nur wenige Jahre später von diesen idealistischen pädagogischen Ambitionen distanziert und stattdessen in seinem bekannten Werk „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ unüberwindbare Grenzen und unauflösbare Antinomien – als zentrale Bestimmungsfaktoren von Pädagogik – identifiziert.

Daniel Barth untersucht in seinem Beitrag *Systematik und Anwendungen von Bernfelds Konzept des „Sozialen Orts“*, indem er dessen Studie zur „Schulgemeinde und ihrer Funktion im Klassenkampf“ (1928) rekonstruiert. Anhand von zwei Fallvignetten zeigt er, wie Bernfelds – mittlerweile „klassisches“ – Konzept für die gegenwärtige Sozialpädagogik fruchtbar gemacht werden kann. In einem letzten, ausblickhaften Abschnitt wird schließlich das analytische Potential des Bernfeldschen Konzepts diskutiert.

Wilfried Datlers Beitrag *Zur Konzeption psychoanalytischer Aus- und Weiterbildung in den Schriften Siegfried Bernfelds* widmet sich dessen Überlegungen zur Konzeptualisierung und Institutionalisierung der psychoanalytischen Aus- und Weiterbildung von Pädagog*innen. Er stellt konkrete Ansätze und Angebote vor, die Bernfeld in Wien und Berlin umgesetzt hat und arbeitet davon ausgehend zentrale Aspekte seines Professionalitätsverständnisses heraus.

Margret Dörr diskutiert in ihrem Beitrag *Soziale Orte im Spannungsfeld von Professionalisierungsanforderungen und organisationaler Rahmung* aktuelle Entwicklungen des Professions- und Organisationsdiskurses sowie deren Umsetzung in der Pädagogik auf der Folie Bernfeldscher Theorie und Praxis. Sie setzt sich kritisch mit einer einseitigen Fokussierung auf die

hierarchische pädagogische Beziehung auseinander und verdeutlicht die Bedeutung von Partizipation und Gemeinschaft.

3.2 Bedeutung des Sozialen Orts für Professionalisierung

Karl-Josef Pazzinis Beitrag Professionalisierung: Laie werden. Relektüre von Freuds „Die Frage der Laienanalyse“ kehrt eine uns vertraute Perspektive um. Gegenüber der Einzigartigkeit eines Bildungswiderstands, der bisher noch nicht begriffen und verflüssigt werden konnte, bedarf es zweier mentaler Bewegungen: Man muss wissen, was man wissen kann, und man muss gleichzeitig zum Laien werden. Denn Professionalisierung steht immer wieder in der Gefahr der Absicherungsoperation des vermeintlichen Bescheidwissens, um die kaum beherrschbare unbewusste Übertragung aus pädagogischen Prozessen fernzuhalten. Das macht Bildungsprozesse schwierig, so Pazzini.

Bernhard Rauh, Margit Datler und Jean-Marie Weber arbeiten im Beitrag *Professionelle Triangulierung in, mit und durch Reflexive/n Praktika* konzeptionelle Grundlagen des Forschungsprojekts pro-inklusiv-reflexiv heraus. Erkenntnisleitend ist die Vorstellung einer triadischen Strukturierung der Praktikumssituation, sowohl aus einer grundlegenden als auch professionalisierungsrelevanten Perspektive. Es wird aufgezeigt, wie diese Reflexionshilfen eine propädeutische Professionalisierung im Praktikum unterstützen können.

Achim Würkers Beitrag Verstehen lehren. Psychoanalytisch-pädagogische Reflexionen zu Andreas Gruschkas „Plädoyer für guten Unterricht“ analysiert den professionellen Leitgedanken eines „Verstehen Lehrens“ auf der Basis einer Monografie von Andreas Gruschka. Würker argumentiert, dass die Tiefendimension didaktischer Entscheidungen sich nur aus der meist unbewussten Verwicklung der Lehrkraft nachvollziehen lässt und somit ein Szenisches Verstehen neue Spielräume für Unterrichtsreflexion ermöglicht.

Florian Müllers Beitrag Die Wiederholung des Ödipuskomplexes am fremden Kind. Überlegungen zu Übertragungsprozessen in Psychotherapie und Schule bezieht sich auf Bernfelds Beschreibung einer grundlegenden Übertragungssituation im Erzieher*in-Kind-Verhältnis, die Bernfeld konzeptionell als die Wiederholung des Ödipuskomplexes am fremden Kind fasst. Anhand einer Fallvignette wird das Potential dieses Konzepts aufgezeigt.

Robert Langnickel und Pierre-Carl Link bearbeiten in ihrem diskursanalytischen Beitrag *Um nicht blind einen wilden „Hunger nach neuen Ideologien zu stillen“. Inklusion als bernfeldsches großes Wort und Phantasma?* ein Thema von hoher Aktualität und Brisanz. Sie untersuchen die Pädagogik der Inklusion und dabei insbesondere die Annahme einer Vollinklusion des Subjekts in Hinblick auf zugrundeliegende Phantasmen.

Dabei treten auch dunkle Seiten dieser Utopie zu Tage. Als Instrument dient ihnen die strukturelle Psychoanalyse Jacques Lacans.

Christine Bär setzt sich in ihrem Beitrag *Geflüchtete Jugendliche mit unsicherer Bleibeperspektive – Erkenntnisse aus einem Lehrforschungsprojekt* kritisch mit den aktuellen Sozialen Orten für geflüchtete Jugendliche auseinander. Zugleich werden empirische Forschungsergebnisse aus einem Lehrforschungsprojekt an der Universität Gießen aufgegriffen. Möglichkeiten und Grenzen des Verstehens eines fremden Sozialen Orts können anhand dieses Beispiels diskutiert werden.

Beatrice Kollingers Beitrag *Die Bedeutung psychoanalytisch-pädagogischer Paradigmen in der Professionalisierung von angehenden Grundschullehrkräften im Umgang mit traumatisierten Schüler*innen* geht in eine ähnliche Richtung. Auch sie bezieht sich auf ein Studienprojekt zur Begleitung potentiell traumatisierter Kinder und Jugendlicher. Anhand von Sprachnachrichten und Protokollen der beteiligten Studierenden nähert sie sich den Professionalisierungsbedarfen von angehenden Lehrkräften in diesem sensiblen Feld an.

3.3 Bedeutung des Sozialen Orts in Intervention und Praxis

Barbara Bräutigam wendet sich in ihrem Beitrag *„Sagen Sie mir, was ich tun soll“ – Ohnmachtserfahrungen und Selbstwirksamkeitsverlangen, zwei Antagonisten im Erziehungsprozess* dem Spannungsfeld zwischen real erlebten Erfahrungen von Ohnmacht und dem Wunsch nach Selbstwirksamkeit von Pädagog*innen und Eltern zu. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwieweit eine differenzierte Auseinandersetzung mit eigenen, biografisch geprägten Ohnmachtserfahrungen im Rahmen von spezifischen Formen der Selbstreflexion für Pädagog*innen und Eltern und insbesondere für deren Gestaltung von Erziehungsprozessen hilfreich sein kann.

Barbara Neudeckers Beitrag *Das Konzept der Korrigierenden Emotionalen Erfahrung und seine Bedeutung für Traumapädagogik und Psychoanalytische Pädagogik* diskutiert dieses Konzept auf der Folie differenzierter psychoanalytischer Theoriebildungen. Die Autorin setzt sich kritisch mit aktuellen Veröffentlichungen der Traumapädagogik auseinander, in denen sie eine Tendenz zur Simplifizierung des Konzepts aufzeigen kann.

In *Jochen Schmerfelds* Beitrag *Zur Bedeutung „pädagogischer Beratung“ für die Professionalisierung pädagogischen Handelns* wird ein Konzept von pädagogischer Beratung auf individualpsychologischer Grundlage vorgestellt, das von Hans Josef Tymister und Mitarbeiter*innen ab den späten 1980er Jahren im Kontext von Lehrer*innenbildung in Hamburg entwickelt und

praktiziert worden ist. Dieses Konzept bezieht sich ausdrücklich auf die von Individualpsychologen wie Alfred Adler, Oskar Spiel und anderen im „Roten Wien“ der Zwischenkriegszeit praktizierten und als Erziehung der Erzieher gedachten (öffentlichen) Erziehungsberatungen.

Robert Langnickel, Dagmar Ambass und Pierre-Carl Link vergleichen in ihrem Beitrag *Psychoanalytische Kleinkinderziehung nach Dolto und Bernfeld: Das Maison Verte in Paris, die Fadenspule in Zürich und die Kibbuzim als Soziale Orte* mit Hilfe dieses Bernfeldschen Konzepts elementarpädagogische Institutionen. Bernfeld und Dolto postulieren beide, dass als Ergänzung zur Kleinfamilie für die gesunde Entwicklung von Kindern Institutionen förderlich sind, die eine Sozialisierung der Kinder unterstützen. Neben dem Vergleich arbeiten die Autor*innen Belege für deren Wirksamkeit aus der Forschung der Psychoanalytischen Pädagogik und der Bindungsforschung heraus und unterziehen sie einer kritischen Würdigung.

Bettina Kupfers Beitrag *Ein sozialer Ort, im sozialen Ort, in sozialen Orten. Über einen Versuch des (Fall-)Verstehens im Rahmen einer Tagung* greift zwei Ebenen des Verstehens auf. Zum einen macht die Autorin anhand eines Praxisprotokolls deutlich, welche Chancen, aber auch welche Fragen sich aus einem psychoanalytischen Verstehen einer Arbeitssituation in einer Notunterkunft ergeben. Zum anderen greift sie den Diskurs zu diesem Protokoll während der Herbsttagung auf und thematisiert damit auch diesen Ort des Ringens um ein Verständnis von Datenmaterial.

Christian Zabini arbeitet in seinem Beitrag *Umgang mit Beendigungsprozessen in der Schule* anhand von Fallvignetten aus der eigenen Unterrichtspraxis heraus, inwiefern durch spezifische Übungen – wie kreatives Schreiben oder scripted fantasies – Schüler*innen dazu angeregt werden können, ihre Gefühle der Erleichterung und Freude, aber auch Sorgen und Ängste, angesichts des nahenden Endes der Schullaufbahn zum Ausdruck zu bringen und mit anderen zu teilen.

Wir wünschen Ihnen eine interessante Lektüre!

Literatur

- Ahrbeck, B., Ellinger, S., Hechler, O., Koch, K., Schad, G. (Hrsg.) (2016). *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bauman, Z. (2016). *Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache*. Berlin: Suhrkamp.
- Bernfeld, S. (1928). *Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf*. In S. Bernfeld, Werke Bd. 8: Sozialistische Pädagogik und Schulkritik. Hrsg. v. U. Herrmann (S. 75-172. Gießen: Psychosozial.
- Bernfeld (1929/2012). *Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik*. In S. Bernfeld, Werke Bd. 4: Sozialpädagogik. Gießen: Psychosozial.
- Breithecker, R. & Freseemann, O. (2011). *Die Situation der jungen Flüchtlinge in Deutschland*. In: Sozialmagazin 36 (2), S. 36–43.
- Dammasch, F. (2017). *Aggressive Männlichkeit zwischen Ohnmacht, Angst und Allmachtsfantasie. Eine Falldarstellung*. In H.-G. Metzger & F. Dammasch (Hrsg.), *Männlichkeit, Sexualität, Aggression. Zur Psychoanalyse männlicher Identität und Vaterschaft*. Originalausgabe. Gießen: Psychosozial, S. 165–178.
- Datler, W., Fürstaller, M., Wininger, M. (2015). *Zum Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik und zur Geschichte ihrer Institutionalisierung. Eine Einführung in den Band*. In M. Fürstaller, W. Datler, M. Wininger (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik: Selbstverständnis und Geschichte*. Leverkusen: Budrich, Barbara (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, 5), S. 9–30.
- Decker, O. & Brähler, E. (Hrsg.) (2018). *Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft: die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018*. Gießen: Psychosozial.
- Göppel, R. (2015). *Bin ich ein "Psychoanalytischer Pädagoge" – und falls ja, in welchem Sinne?* In M. Fürstaller, W. Datler, M. Wininger (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik: Selbstverständnis und Geschichte*. Leverkusen: Budrich, Barbara (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, 5), S. 53–70.
- Heinemann, E. (2008). *Männlichkeit, Migration und Gewalt. Psychoanalytische Gespräche in einer Justizvollzugsanstalt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hopf, H. (2017). *Flüchtlingskinder – gestern und heute: Eine Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Müller, B. (2001). *Gesellschaftliche und soziale Bedingungen: Die Bedeutung des „sozialen Ortes“ für die Psychoanalytische Pädagogik*. In M. Muck & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik*. Unveränd. Neuaufl. der Ausg. des Matthias-Grünwald-Verlags., 1993. Gießen: Psychosozial (Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 13), S. 130–147.
- Müller, C. (2018). *Rezension zu: Hopf, H. (2017). Flüchtlingskinder – gestern und heute. Eine Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett-Cotta. *Freie Assoziation* 21(1), S. 138-142.

- Raue, J. (2017). Der psychoanalytische Umgang mit und die Bedeutung von rassistischen Äußerungen und Gewaltphantasien. In: B. Traxl (Hrsg.), Aggression, Gewalt und Radikalisierung. Psychodynamisches Verständnis und therapeutisches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Streeck-Fischer, A. (1992). "Geil auf Gewalt". Psychoanalytische Anmerkungen zu Adoleszenz und Rechtsextremismus. Psyche 46, 645-668.
- Zimmermann, D., Wininger, M., Finger-Trescher, U. (2019), Migration, Flucht und Wandel. Psycho- und soziodynamische Herausforderungen in psychosozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern – eine Einführung in den Band. In D. Zimmermann, M. Wininger, U. Finger-Trescher (Hrsg.), Migration, Flucht und Wandel. Herausforderungen für psychosoziale und pädagogische Arbeitsfelder. Gießen: Psychosozial (Psychoanalytische Pädagogik, 27), im Druck.

Autor*innen: David Zimmermann, Prof. Dr., Abteilungsleiter für „Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen“ an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in folgenden Bereichen: Reflexive Professionalisierung, Trauma / Traumapädagogik, psychoanalytische Pädagogik und Pädagogik im Strafvollzug. E-Mail: david.zimmermann@hu-berlin.de

Bernhard Rauh, Dr. phil., Akademischer Rat am Lehrstuhl Pädagogik bei geistiger Behinderung und Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Department Pädagogik und Rehabilitation der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU). Gruppenanalytische Weiterbildung, Analytischer Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut i.A. Email: Bernhard.Rauh@lmu.de

Kathrin Trunkenpolz, Dr. phil., Univ.-Ass. im Arbeitsbereich „Psychoanalytische Pädagogik“ des Instituts für Bildungswissenschaft / Universität Wien. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit, Organisationsdynamik psychosozialer Einrichtungen, Professionalisierungsforschung, Observation nach dem Tavistock-Konzept als Forschungsmethode. Email: kathrin.trunkenpolz@univie.ac.at

Michael Wininger, Dr. phil., Ass.-Prof. am Department Psychotherapie der Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten. Er lehrt zudem am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien und arbeitet als Psychoanalytiker in freier Praxis. E-Mail: michael.wininger@suttneruni.at

Historische Wurzeln eines psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitskonzepts und dessen aktuelle Bedeutung

Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von Tatbestandsgesinnung und Selbstbesinnung

Rolf Göppel

Zusammenfassung: Der Beitrag zeichnet zunächst knapp einige Grundlinien des aktuellen pädagogischen Professionalitätsdiskurses nach und stellt dabei drei unterschiedliche Varianten dessen, wie dort „pädagogische Professionalität“ gefasst wird, gegenüber. Sodann wird anhand von Bernfelds eigenem Bericht über das Kinderheim Baumgarten untersucht, welche pädagogischen Vorstellungen und welche hohen Ideale bei jenem ambitionierten „ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung“ leitend waren und welche Ansprüche professionellen pädagogischen Handelns Bernfeld entsprechend dort an sich und seine Mitarbeiter richtete. Schließlich wird im Kontrast dazu gezeigt, wie skeptisch und bisweilen sarkastisch sich Bernfeld nur fünf Jahre später in seinem Buch „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ gegen alle idealistischen pädagogischen Innovationsambitionen gewendet hat. Seine tiefgreifende Analyse der gesellschaftlichen Zusammenhänge der Erziehung und der unbewussten Dynamik pädagogischer Beziehungen führt ihn nun zu der Ansicht, dass das pädagogische Geschäft nahezu unvermeidlich eines ist, das von unüberwindbaren Grenzen, unauflösbaren Antinomien, tragischen Verstrickungen und ideologischen Verblendungen, geprägt ist.

Schlüsselwörter: Siegfried Bernfeld, Psychoanalytische Pädagogik, Pädagogische Professionalität, Geschichte der Sozialpädagogik, Grenzen der Erziehung

Abstract: The article first traces just a few basic lines of the current pedagogical discourse on pedagogical professionalism, contrasting three different variants of how „pedagogical professionalism“ is conceptualized there. Then, based on Bernfeld's own report on the „Kinderheim Baumgarten“ it examines, which pedagogical ideas and what noble ideals were guiding in that ambitious „serious attempt with new education“ and which high demands concerning professional pedagogical action Bernfeld addressed there to himself and to his staff. Finally, it is shown in contrast, how skeptical and sometimes sarcastical Bernfeld has turned against all idealistic educational innovation ambitions only five years later in his book „Sisyphus or the limits of education“. His profound analysis of the social contexts of education and of the unconscious dynamics of pedagogical relationships now leads him to view the pedagogical business as one that is almost inevitably confronted with insurmountable borders, indissoluble antinomies, tragic entanglements and ideological delusions.

Keywords: Siegfried Bernfeld, psychoanalytic pedagogy, pedagogical professionalism, history of social pedagogy, limits of education

1 Vorbemerkung

Der Titel des Beitrags und damit das Spannungsfeld, in welches Bernfelds Überlegungen zur pädagogischen Professionalität eingebettet werden sollten, wurde von den Veranstaltenden der Berliner Tagung und Herausgebenden dieses Bandes vorgeschlagen. Es handelt sich dabei sicherlich um plausible, Bernfeld-kompatible Begrifflichkeiten. Vergegenwärtigt man sich Bernfelds Ausführungen zur Problematik pädagogischer Berufe, wären indes, wie in den folgenden Ausführungen deutlich werden wird, auch noch ganz andere Begriffspaare und damit andere Spannungsfelder denkbar gewesen. Etwa: ... im Spannungsfeld von Innovationsambition und Innovationsnegation ..., im Spannungsfeld von Gesinnungsproklamation und Motivrekonstruktion ..., oder: im Spannungsfeld von Kameradschaftlichkeit und Onkelhaftigkeit.

Die Begriffe „Professionalität“ und „Professionalisierung“ kommen, soweit ich sehe, in Bernfelds umfangreichem Werk nicht vor. Es sind typisch „neumodische“ Begriffe, die zu Bernfelds Zeit noch keine Rolle im pädagogischen Diskurs spielten. Heute jedoch füllt die Literatur, die sich mit diesen Begriffen und den damit zusammenhängenden Problemen auseinandersetzt, leicht etliche Regalmeter in erziehungswissenschaftlichen Bibliotheken.

Auch in den Alltagssprachgebrauch sind diese Begriffe heutzutage vielfach eingedrungen. Nicht nur in der Gegenüberstellung von „Profis“ und „Amateuren“ im Sport, sondern als Begriffe, die ganz allgemein einen besonderen Qualitätsanspruch in Bezug auf eine Tätigkeit transportieren. Wenn jemand für sich in Anspruch nimmt, ein „Profi“ in seinem Metier zu sein, ganz gleich ob es sich dabei um die Installation von Wasserleitungen, das Musizieren im Orchester oder die Behandlung posttraumatischer Belastungsstörungen handelt, dann grenzt er sich damit von Laien, Dilettanten, Pfuschern, Scharlatanen ab und nimmt für sich eine spezifische Expertise in Anspruch. Diese bezieht sich in der Regel sowohl auf bestimmte Wissensbestände, als auch auf routinierte Handlungsfähigkeiten als auch auf persönliche Haltungen. Ich möchte im Folgenden zunächst:

- ganz knapp einige Grundlinien des aktuellen pädagogischen Professionalitätsdiskurses nachzeichnen,
- sodann zeigen, welche Vorstellungen und Ansprüche professionellen pädagogischen Handelns bei Bernfelds „ernsthaftem Versuch mit neuer Erziehung“ im Kinderheim Baumgarten maßgeblich waren; und
- schließlich darauf eingehen, wie Bernfeld später im Sisyphos die unbewusste Dynamik pädagogischer Beziehungen analysierte und die damit zusammenhängenden Antinomien pädagogischer Berufstätigkeit beschrieben hat.

2 Einige Grundlinien der aktuellen Diskussion um „pädagogische Professionalität“

Als Ausgangspunkt für die pädagogische Professionalisierungsdiskussion wird oftmals das traditionelle berufssoziologische Professionsmodell und die darin zentrale Unterscheidung zwischen „freien Berufen“ und den „gewöhnlichen Berufen“ herangezogen. Als Musterexemplare für jene herausgehobenen „freien Berufe“ werden dabei in der Regel Ärzt*innen, Anwalt*innen, z.T. auch Kleriker*innen, Psychotherapeuten*innen und Architekten*innen genannt, also jene Berufe, die sich dadurch auszeichnen, dass sie den Klient*innen, die ihre Dienste in Anspruch nehmen, Unterstützung in besonders bedeutsamen, existentiellen Lebensbereichen zukommen lassen. Die Frage nach der „Professionalität“ ist in diesem Kontext dann die Frage nach den typischen gemeinsamen Merkmalen jener besonders herausgehobenen „freien Berufe“. Die Frage nach der „Professionalisierung“ stellt sich dabei in einem doppelten Sinn: einmal gewissermaßen „standesgeschichtlich“, als Frage nach dem historischen Prozess, in dem eine Berufsgruppe diesen besonderen „Elitestatus“ erreicht hat und einmal „individualgeschichtlich“ als Frage danach, wie der einzelne Berufsneuling in die entsprechenden Qualifikationen und in den professionellen Habitus hineinwächst.

Im Hinblick auf die Lehrer*innen und manche andere pädagogischen Berufe, die die entsprechenden Kriterien nur partiell erfüllten, tauchte dann bisweilen die Rede von der „Semi-Professionalität“ auf. Nach Terhart jedoch gilt dieses „klassische Professionsverständnis“ heute als „veraltet“. Die „Demarkationslinie zwischen voll entwickelten Professionen und bloßen Berufen“ sei aufgrund der komplexen Entwicklungen in der Ausbildungs- und Arbeitswelt „bedeutungslos geworden“ (Terhart 2011, S. 203).

Entsprechend präsentiert Terhart eine „abgerüstete Fassung“ des Professionen-Begriffs, bei der die Unterscheidung zwischen Profession und Expertentum hinfällig ist. „In diesem Sinne sind solche Berufe Professionen, die sich auf der Basis einer akademischen Ausbildung mit komplexen und insofern immer ‚riskanten‘ technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen“ (ebd., S. 204).

Pädagogische Berufe stellen ein weites Feld dar: die Tätigkeiten einer Krippenpädagog*in und einer Erwachsenenbildner*in, einer Hochschuldozent*in und einer Heimerzieher*in haben nur sehr beschränkte Gemeinsamkeiten. Am intensivsten ist im pädagogischen Feld die Diskussion über die Professionalität im Lehrer*innenberuf geführt worden. Wohl deshalb, weil die Lehrer*innen die mit Abstand größte pädagogische Berufsgruppe darstellen und weil es hier über alle Schulformen hinweg doch eine gewisse Einheitlichkeit der typischen pädagogischen Handlungssituation gibt. Im

Zentrum stehen dabei nicht mehr standespolitische Abgrenzungen sondern die Fragen danach, was das Besondere der Handlungsstrukturen und der damit verbundenen Herausforderungen in jenem Feld ist, was die besondere Expertise und damit die Qualität des Handelns in jenem Feld ausmacht und schließlich auf welchem Wege diese Expertise im Rahmen von Aus- und Fortbildung gefördert werden kann.

Drei sehr unterschiedliche „professionstheoretische Lager“ bestimmten hierbei die Diskussion: Der „kompetenztheoretische Bestimmungsansatz“, der Lehrprofessionalität als das fasst, was zu besonderen Lerneffekten bei den Schülern führt, und der beansprucht, die dafür maßgeblichen Teilkompetenzen isoliert, operationalisiert und somit empirisch messbar gemacht zu haben. In dem von Baumert entwickelten COACTIV-Modell (vgl. Kunter, Baumert et al. 2011) etwa sind es das Professionswissen, die berufsbezogenen Überzeugungen, die motivationalen Merkmale und die selbstregulativen Fähigkeiten, die in ihrem Zusammenspiel dann zu aktivierender Unterrichtsgestaltung, zu effektiver Klassenführung und zu konstruktiver individueller Lernunterstützung und somit zu den besonderen Lernzuwächsen der Schüler führen.

Während dieser Ansatz Professionalität also pragmatisch als ein klares Set von zu erwerbenden theoretischen Kenntnissen und praktisch trainierbaren Fähigkeiten fasst, ist der strukturtheoretische Ansatz, als dessen prominenteste Vertreter Combe und Helsper gelten können, sehr viel stärker auf die Analyse der unlösbaren Widersprüche und Antinomien des pädagogischen Handelns bezogen. So konstatiert Helsper: „Die pädagogischen Tätigkeiten sind in besonderer Weise prekär und spannungsreich: Die Wissensbasis ist weniger klar vom Allgemeinwissen abgesetzt, das Technologiedefizit besonders deutlich, die professionellen Kompetenzen weniger scharf definiert, Mandat und Klientenbezug teilweise nicht eindeutig bestimmt und das Handeln in Spannungen, wie etwa Kontrolle und Unterstützung, Selektion und Förderung, eingerückt. Das Verhältnis von Wissen, Können und Handeln ist für pädagogische Tätigkeiten besonders lose gekoppelt“ (Helsper 2007, S. 577). Besonders gerne wird in diesem Rahmen das Freud'sche Bonmot vom Erziehen als einem „unmöglichen Beruf“ zitiert. Tenorth hat diesen Ansatz einer recht scharfen Kritik unterzogen und angesichts der Neigung zu dramatisierenden „Unmöglichkeits-Beschreibungen der Theorie“ im Hinblick auf eine Praxis, die tagtäglich zigtausendfach mehr oder weniger erfolgreich stattfindet, von letztlich wenig hilfreichen „Letaltheorien“ gesprochen (Tenorth 2006). Aber natürlich hat auch dieser Ansatz sein Qualitätskriterium dafür, was als Ausweis pädagogischer Professionalität fungiert. Terhart hat es folgendermaßen auf den Punkt gebracht: „Kompetenter, reflektierender Umgang mit unabstellbarer, aber gleichzeitig täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Unterdeterminiertheit

werden im strukturtheoretischen Ansatz zum Kernstück pädagogischer Professionalität“ (Terhart 2011, S. 206).

Als dritter Ansatz wird häufig der „berufsbiografische Bestimmungsansatz“ genannt. Dieser ist an dem Lebenslaufkonzept von Erikson und dem Entwicklungsaufgabenkonzept von Havighurst orientiert und versteht pädagogische Professionalität vor allem als ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Lehrerberuf – wie natürlich auch alle anderen pädagogischen Berufe – gewisse typische objektive Anforderungen mit sich bringt, dass diese aber auf jeweils individuelle Art wahrgenommen, bearbeitet und mit den subjektiven Interessen, Idealbildern, Bedürfnissen und Begrenzungen der Akteure vermittelt werden müssen. Die zugrundeliegenden Studien sind meist biografisch-rekonstruktiv angelegt und untersuchen, die Entwicklungsprozesse, in denen eine Person „zu subjektiv stimmigen und objektiv angemessenen und tragfähigen Lösungen ihrer beruflichen Entwicklungsaufgaben gelangt“ (Hericks 2009, S. 35). Es geht also darum, wie Menschen zu einer beruflichen Identität gelangen und wie diese in den Gesamtlebenszusammenhang der Betroffenen eingebettet ist.

3 Bernfelds Bemühungen um einen „ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung“

Bernfelds Bericht über das Kinderheim Baumgarten zählt zu den klassischen Dokumenten der Sozialpädagogik. Ähnlich wie bei Pestalozzi in Stans, bei Makarenko in der Gorki Kolonie oder bei Aichhorns Erziehungsanstalt in Oberhollabrunn, handelte es sich um eine „pädagogische Anfangssituation“, um eine Situation also, in der Regeln Routinen und Ordnungen erst etabliert werden mussten und dies bei einer großen Schar von Kindern und Jugendlichen mit höchst problematischen Vorgeschichten. Bei Bernfeld handelte es sich um jüdische Kriegswaisen aus Galizien, die in den drei verschiedenen Heimen, in denen sie bisher lebten eine drastische Drill und Prügelpädagogik erlebt hatten und die von einem kooperativen, sozialverträglichen, gruppenfähigen Verhalten denkbar weit entfernt waren:

„Vor allem waren die Kinder zutiefst misstrauisch; sie glaubten Worten gar nicht, sie glaubten sich von allen Erwachsenen bestohlen, betrogen, belogen, gequält, zurückgesetzt. Sie logen und stahlen skrupellos. Ihre Weltanschauung, ihre Reaktion auf die Welt, war ein überaus ausgeprägter, sehr intelligenter, ganz und gar hemmungsloser Egoismus Untereinander waren sie nichts weniger als kameradschaftlich, sie bestahlen, betrogen, verprügelten und quälten einander. Ihr ausschließliches Bedürfnis war physischer Art. Von unbeschreiblicher Wehleidigkeit für sich selber, waren sie brutal gegen andere. Ihre spontane

Belustigung war: Kartenspiel, Fußballspiel, Zank, Zerstören von Einrichtungsgegenständen, sinnloser Lärm – oder stundenlanges völlig inhaltsloses Hindösen auf der Ofenbank. Für anale Hemmungen hatten sie keinerlei Sinn; Beschmutzen der Aborte, Wege, ja der Betten war ihnen selbstverständlich“ (Bernfeld 1925, S. 117).

Bernfeld war, als er das pädagogische Konzept für das Kinderheim Baumgarten entwickelte, vor allem jugendbewegter Aktivist und von daher leidenschaftlicher Kritiker der konventionellen autoritären Strukturen des Schulsystems und des Generationsverhältnisses überhaupt. Von daher stand am Beginn des pädagogischen Experiments von Baumgarten der feste Entschluss, „von Anfang an und von Grund auf anders zu verfahren, als die bisherigen Erzieher“ (ebd., S. 119).

Ein zentrales Moment des pädagogischen Konzepts von Baumgarten war also die Kontrasterfahrung, die Überraschung, das Unterlaufen von eingeschliffenen Erfahrungs- und Erwartungsmustern. So schreibt Bernfeld etwa über die Kinder, die verblüfft darüber waren, dass die entdeckten Lügen, mit denen sie sich Ausgang erswindeln wollten, keinerlei negative Konsequenzen für sie hatten:

„Ihre Weltanschauung ging in die Brüche, denn sie waren sicher gewesen, nun endlich das Donnerwetter hereinbrechen zu sehen, dessen Fehlen sie seit dem Betreten des Baumgartner Lagers in eine unheimliche, noch nicht dagewesene Situation versetzt hatte“ (ebd., S. 125).

4 Welche professionellen Anforderungen stellte Bernfeld im Zusammenhang des Versuchs mit neuer Erziehung an seine MitarbeiterInnen im Kinderheim Baumgarten?

Auf die selbstgestellte rhetorische Frage was sie denn nun eigentlich getan hätten, um die eingefahrenen problematischen Verhaltensmuster der verwahrlosten Kinder zu verändern, was das Neue an ihrer Methode sei, antwortet Bernfeld: „wir haben überhaupt sehr wenig getan“ (ebd., S. 119) und er stellt dann ganz prinzipiell fest: „So ist des neuen Erziehers Tun viel mehr ein Nichttun, viel mehr Beobachten, Zusehen, Leben, als ein stetes Mahnen, Strafen, Lehren, Fordern, Verbieten, Anfeuern und Belohnen“ (ebd., S. 120). Es seien nicht so sehr einzelne erzieherische Maßnahmen, die ihn vom traditionellen Erzieher unterscheiden „als vielmehr seine ganze Gesinnung und Einstellung“. Die geforderte veränderte Einstellung bringt er an einer anderen Stelle auf folgende Formel: „unbedingte Liebe und Achtung gegenüber den Kindern; rücksichtslose Hemmung aller Macht-, Eitelkeits-, Herrscher-, Erziehergelüste in sich selber“ (ebd., S. 126). Der Erzieher solle sich dem Kind

gegenüber stets so freundlich und respektvoll verhalten, wie er wünscht, dass sich das Kind selbst später als Erwachsener, gegenüber seinen Mitmenschen verhalten möge. Als Voraussetzung dafür, dies leisten zu können – und damit kommt ein wichtiges psychoanalytisches Theoriestück ins Spiel, fordert er, dass dieser neue Erzieher zu seiner eigenen Kindheit „in einem ruhigen, klaren Verhältnis stehen“ müsse, damit er der Gefahr entgeht, sich selbst im Gegenüber bestrafen, verurteilen oder erziehen zu wollen. (ebd., S. 127). In diesen Sätzen ist der Kern von Bernfelds pädagogischer Beziehungsethik und zugleich von seiner Vorstellung von pädagogischer Professionalität enthalten. Um halbwegs eine Gewähr dafür zu haben, dass die Akteure bei jenem Versuch mit neuer Erziehung jene geforderten Voraussetzungen auch mitbringen, rekrutierte er „sein pädagogisches Personal vorwiegend aus jenem Bekannten- und Freundeskreis, der ihm schon in der Jugendkulturbewegung vor dem Ersten Weltkrieg gefolgt war“ (Dudek 2012, S. 215).

Die weitere Lektüre macht jedoch deutlich, dass Bernfelds Konzept sich nicht nur auf die Forderung nach einer veränderten pädagogischen Grundhaltung beschränkte, sondern methodisch wesentlich komplexer und differenzierter war. Bernfeld kam von der Jugendkulturbewegung her und hatte sich dort leidenschaftlich für die Idee der Schulgemeinde, der demokratisch selbstbestimmten Schülerschaft engagiert. So wie er das, was innerhalb der Jugendbewegung an hohen Idealen von gegenseitiger Achtung, Ehrlichkeit und Kameradschaftlichkeit im Umgang miteinander gepflegt wurde, auf den Umgang von Erziehern und Kindern zu übertragen trachtete, so versuchte er auch jene institutionalisierten Formen basisdemokratischer Interessensaushandlung, Entscheidungsfindung und Konfliktregulierung, die dort entwickelt worden waren, auf die Situation des Kinderheimes zu übertragen. Die Idee, die dahinterstand, war schlicht und einfach: Wenn die Kinder zu sozialvertragsfähigen Wesen gebildet werden sollen, wenn sie die Regeln, Ordnungen und Gebote, die für das Zusammenleben so vieler auf engem Raum und unter permanenter Ressourcenknappheit notwendig sind, einhalten sollen, dann dürfen sie diese nicht als Zwangsmaßnahmen und Schikanen der Erwachsenen betrachten, sondern dann müssen sie diese innerlich akzeptieren. Und dies tun sie am ehesten dann, wenn diese Regeln und Gebote aus demokratischen Diskussions- und Entscheidungsprozessen innerhalb der Kindergruppe selbst hervorgegangen sind.

In einem späteren Aufsatz geht Bernfeld noch einmal auf die prinzipiellen Probleme der Verwahrlostenerziehung, speziell auf die Frage, wie Ordnung und Disziplin in einer Einrichtung herzustellen sind, ein. Er verwirft die traditionelle Prügelpädagogik, aber er sieht auch, dass allein mit liebevollem Eingehen auf das Kind die Probleme nicht gelöst werden können. Er schreibt:

„Wir müssen nach Neuem suchen. Die liebevolle, prügelfreie Pädagogik als solche ist für die Anstalterziehung aber nicht das gesuchte Neue“ (Bernfeld 1926, S. 279). Das „Neue“, das er als Lösung des Dilemmas betrachtet und das tatsächlich sehr ernsthaft