

Göhlich, Michael

Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung

Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, S. 138-152. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)

urn:nbn:de:0111-opus-70918



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 57. Beiheft

Pädagogische Professionalität

Herausgegeben von
Werner Helsper und Rudolf Tippelt

BELTZ

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2011 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Lore Amann
Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41158

Inhaltsverzeichnis

Werner Helsper/Rudolf Tippelt

Pädagogische Professionalität – Einleitung 7

Historische und theoretische Bestandsaufnahme zur Professionalität und Professionalisierung

Peter Lundgreen

Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität
in historischer Perspektive 9

Dieter Nittel

Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten
zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit 40

Reflexion von Professionalität in pädagogischen Feldern und Organisationen

Andreas Wildgruber/Fabienne Becker-Stoll

Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit –
Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen 60

Sigrid Blömeke/Gabriele Kaiser/Martina Döhrmann

Bedingungsfaktoren des fachbezogenen Kompetenzerwerbs von Lehrkräften.
Zum Einfluss von Ausbildungs-, Persönlichkeits- und Kompositionsmerkmalen
in der Mathematiklehrausbildung für die Sekundarstufe I 77

Werner Thole/Andreas Polutta

Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen
Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problem-
stellungen der Sozialen Arbeit 104

Wolfgang Seitter

Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung 122

Michael Göhlich

Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung 138

Bernhard Schmidt-Hertha

Qualitätsentwicklung und Zertifizierung: Ein neues professionelles Feld? 153

Neuere empirische Analysen zu pädagogischer Professionalität und zu Prozessen der Professionalisierung

Dieter Nittel/Julia Schütz/Sandra Fuchs/Rudolf Tippelt

Die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens bei Weiterbildung und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL 167

Karsten Speck/Thomas Olk/Thomas Stimpel

Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztags. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop) 184

Ewald Terhart

Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen 202

Nils Berkemeyer/Hanna Järvinen/Johanna Otto/Wilfried Bos

Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken 225

Aiga von Hippel

Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung 248

Eine abschließende Bestandsaufnahme – Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Feldern und im pädagogischen Studium

Werner Helsper/Rudolf Tippelt

Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion 268

Michael Göhlich

Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld

Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung

1. Einleitung

Reflexion ist der Pädagogik als Anspruch eigen. Schon Platons Politeia lässt sich als Reflexion pädagogischen Handelns, zunächst des Bedarfs an Erziehung, begreifen, auch wenn er die Reflexion auf die Erziehung ausgewählter Bürger begrenzt und die Erziehung der arbeitenden Bevölkerung als eine behandelt, „die keiner weitergehenden Abstimmung und Reflexion bedarf“ (Benner & Hellekamps, 2004, S. 947), und erst in der Neuzeit „sich die Reflexion über pädagogisches Denken und Handeln schrittweise aus ihrer linearen Abhängigkeit von vorgegebenen gesellschaftlichen Ordnungen löste“ (Benner, 1996, S. 19).

In der Moderne gewinnt, in Zusammenhang mit der Reflexion der pädagogischen Beziehung, die Selbstreflexion des pädagogischen Akteurs an Bedeutung, etwa romanhaft in Rousseaus *Emile* (vgl. Rousseau, 1998, S. 23ff.) und autobiographisch in Pestalozzis Schriften (vgl. Göhlich, 1996). Diese Forderungen nach einer – auf das pädagogische Gegenüber, das pädagogische Handeln, die pädagogische Beziehung, und/oder das pädagogische Selbst bezogenen – Reflexion sind im pädagogischen Diskurs bis heute gängig. So postuliert etwa Giesecke (1997, 127-128; Hervorheb. i.O.): „Wie das pädagogische Handeln überhaupt, so bedarf auch die pädagogische Beziehung der ständigen Reflexion. (...) Zur Reflexion der pädagogischen Beziehung gehört auch, über die eigenen Erwartungen nachzudenken.“ Ähnlich, wenngleich etwas gebrochener und zudem speziell auf die Ausbildung von Pädagogen bezogen, heißt es in einer jüngeren Publikation von Prange und Strobel-Eisele (2006):

Wenn von ‚Reflexion‘ als einer maßgebenden Kompetenz der pädagogischen Profession die Rede ist, dann gehört diese („diese“ bezieht sich auf die zuvor geforderte „hinreichende Klarheit“ über „die biographisch vermittelte Erfahrung des Erzogen-seins“; M.G.) *lernbiographische Selbstreflexion* unbedingt dazu. Sie kann sich weder in einsamer Besinnung noch in theoretischer Allgemeinheit erschöpfen; sie entsteht vor Ort und im beratenden Gespräch zwischen denen, die den Beruf erlernen, und denen, die ihn ausüben. Dafür eine geeignete Form zu finden, steht der Pädagogik noch bevor. (Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 195; Hervorheb. M.G.)

Die zitierten Reflexionspostulate Gieseckes und Pranges fokussieren auf das pädagogische Selbst. Die auf das pädagogische Handeln bezogene Forderung nach einer explizit wissenschaftlichen Reflexion findet sich prominent in Henningsens vielzitiertem Aufsatz ‚Peter stört‘:

Aus der Art und Weise, wie ein Lehrer konkret handelt, können wir, indem wir dies Handeln im Blick auf unsere eben entwickelten Gesichtspunkte und vor dem Hintergrund unserer pädagogischen Erfahrung interpretieren (*erziehungswissenschaftliche Reflexion* ist im wesentlichen Umfang Hermeneutik pädagogischen Handelns), ermessen, was ihm wichtig ist und welche Rangordnung er jenen Gesichtspunkten im Handeln zumisst. Nicht als ob nun der Lehrer, mitten in der Situation diese als solche erkennend und aus ihr ‚aussteigend‘, mit sich zu Rate ginge, Überlegungen gegeneinander aufwäge und eine Entscheidung herbeiführte. ‚Wenn ich anfangs zu überlegen, ist alles schon entschieden‘, sagt Sartre. Das Handeln ist aber nachträglich explizierbar, und in der hinterherkommenden Reflexion sind die Werte zu erkennen, die dieses Handeln, wie Sartre sagt, ‚wie Rebhühner aufscheucht‘. Gegenstand *erziehungswissenschaftlicher Reflexion* in der hier vorausgesetzten Bedeutung ist also ganz entschieden nicht Vorentwurf künftigen pädagogischen Handelns, sondern Hermeneutik einer pädagogischen Wirklichkeit, die im Augenblick des Darüber-sprechens immer schon vorgegeben ist. Freilich ist ein Ziel solcher Reflexion – neben der Einsicht in Sachverhalte – immer auch Ermöglichung künftigen pädagogischen Handelns. (Henningsen, 1967, S. 55; Hervorheb. M.G.)

Die im letztzitierten Satz erkennbare optimistische Funktionszuweisung an die Reflexion ist der Erziehungswissenschaft inzwischen, gerade wo sie sich als reflexive versteht, ein Stück weit verloren gegangen. In der Praxis lebt sie jedoch nicht nur weiter fort, sondern feiert geradezu fröhliche Urständ. Die Professionalisierung von Reflexion, genauer: die Professionalisierung der Unterstützung von Reflexion, nimmt rapide zu. Es entsteht eine zweite Ebene des Reflexionshandelns: Es geht heute nicht mehr nur um Reflexion als Mittel der Professionalisierung des (z.B. pädagogischen) Handelns, sondern es geht um die Professionalisierung der Reflexion(sunterstützung) selbst.

Dass sich die Pädagogik aufgrund ihrer im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts eingesetzten Selbstreflexion als Erziehungswissenschaft und ihrer dezidierten Abkehr von praxisbezogener Normativität die praktische Intervention schwer macht, mag mit dazu beigetragen haben, dass die in weiten Bereichen gesellschaftlicher Praxis zunehmende Professionalisierung der Reflexion bzw. der Reflexionsunterstützung nicht in erster Linie von der Profession der (z.B. Sozial- oder Erwachsenen-)Pädagogen, sondern häufiger von der Profession der Psychologen und anderen Professionen bedient wird. Trotz Anerkennung der Notwendigkeit pädagogischer Selbstreflexion gegenüber Machbarkeitsvisionen (vgl. Göhlich, 2008) ist der vorliegende Beitrag, indem er nicht nur von der Reflexion *in* pädagogischen Feldern handelt, sondern die Reflexionsarbeit selbst als pädagogisches Feld behandelt, auch ein Plädoyer dafür, dass die Pädagogik als Profession und Wissenschaft dieses Feld für sich entdeckt und gewinnt.

Der Beitrag setzt sich mit dem Phänomen der zunehmenden Professionalisierung von Reflexion(sunterstützung) in pädagogischen Feldern und als pädagogisches Feld auseinander. Dies erfolgt in drei Schritten: Zunächst werden Entwicklung und Stand der Professionalisierung von Reflexion bzw. Reflexionsunterstützung und der Expansion von „Reflexionsprofessionellen“ – um einen Begriff Helspers (2002, S. 76) aufzugrei-

fen (wobei es sich genau genommen um Reflexionsunterstützungsprofessionelle handelt) – beschrieben und, insbesondere anhand der in Selbstbeschreibungen einschlägiger Verbände und Studiengänge vorliegenden Daten, im Einzelnen belegt. Das zweite Kapitel zielt darauf, mittels einer modernisierungstheoretischen Interpretation nach Gründen des Phänomens zu suchen. In einem dritten Schritt wird die Professionalisierung der Reflexion(sunterstützung) als pädagogisches Problem und als pädagogische Chance erörtert.

2. Professionalisierung der Reflexion(sunterstützung) und Expansion der Reflexionsprofessionellen – Eine Beschreibung

Als Reflexion wird im pädagogischen Diskurs, das wurde einleitend deutlich, in erster Linie das Nachdenken über eine vollzogene pädagogische Praxis, eine gegebene pädagogische Beziehung oder einen bereits tätig gewordenen pädagogischen Akteur aus dessen Sicht bezeichnet, der sich selbst bzw. die gegebene Beziehung und vollzogene Praxis noch einmal beleuchtet, um aus ihr zu lernen. Diese Reflexion bzw. deren Unterstützung wird seit dem 20. Jahrhundert vor allem in der Sozialpädagogik und in jüngerer Zeit auch in anderen pädagogischen Feldern zunehmend professionalisiert. Neben bzw. über die Reflexion des eigenen Handelns als Bedingung der Professionalisierung dieses Handelns tritt die (wiederum reflexive und professionelle) Unterstützung der Reflexion, also eine professionelle Reflexion der zum professionellen Handeln gehörenden Reflexion. Als Form der Professionalisierung der Reflexion(sunterstützung) ist in erster Linie die Supervision (eine „Beratung zweiter Ordnung“; Belardi et al., 2007, S. 61) zu nennen, jedenfalls im Bereich der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Im schulischen Bereich findet sie sich seltener, dort ist dafür häufiger die Organisationsberatung bzw. -entwicklung zu finden, eine Professionalisierungsform der Reflexion(sunterstützung), die auch in Heimen und Erwachsenenbildungseinrichtungen zur Anwendung kommt.

Die Professionalisierung der Reflexionsunterstützung ist allerdings im gesellschaftlichen Kontext betrachtet weder überraschend noch etwas völlig Neues. In der Politik existiert die Funktion des Beraters seit Jahrhunderten. Im Bereich der Wirtschaft werden schon seit Mitte des 20. Jahrhunderts verschiedenste Varianten expliziter Organisationsberatung und -entwicklung und seit den 1970er Jahren des Coaching praktiziert. Die Grenzen zwischen der aus dem Arbeitszusammenhang der „Wohlfahrt“ (charity) bzw. der Sozialarbeit stammenden Supervision und dem in der Wirtschaft verbreiteten Coaching sind schon konzeptionell, vor allem jedoch in der Praxis fließend. Inzwischen ist die Nachfrage nach solch professionalisierter Reflexionsunterstützung auch in der Verwaltung, in Kirchen, in zivilgesellschaftlichen Organisationen groß. Die Unterstützung von Reflexion ist somit zu einem neuen professionellen Handlungsfeld geworden. Die in den letzten Jahren rasch angewachsene Menge an Reflexionsprofessionellen ist, was die disziplinäre Herkunft der einzelnen Akteure angeht, eine bunte Schar aus Psychologen, Betriebswirten, Philosophen, Soziologen, Pfarrern, Sozialarbeitern, jedoch bislang erst wenigen Pädagogen. Dabei könnte dieses Feld, wenn Reflexion als Bestandteil eines

menschlichen Lernprozesses und die Unterstützung menschlichen Lernens als Kern pädagogischer Praxis verstanden werden, als pädagogisches ausgewiesen und entsprechend professionell besetzt werden.

Wie stark die Professionalisierung der Reflexion und die Expansion der Reflexionsprofessionellen zugenommen haben, wird im Folgenden an den Formen der Supervision, des Coaching und der Organisationsberatung verdeutlicht.

Die Supervision entstand Anfang des 20. Jahrhunderts in den USA im Bereich der Wohlfahrt. Schon 1911 bietet das Charity Organisation Department der Russell Sage Foundation eine Weiterbildung in Supervision an, wobei Supervision als Unterstützung und Kontrolle sozialer Arbeit verstanden wird. Konkret ging es anfangs um die Überwachung und Anleitung der – die Almosen der Wohlfahrtsorganisationen verteilenden – ehrenamtlichen HelferInnen durch bezahlte Supervisoren. Remigrierende SozialarbeiterInnen, allen voran Dora von Caemmerer, führten die Supervision in den 1950er Jahren in den deutschsprachigen Raum ein, wobei Dora von Caemmerer selbst zunächst noch den Begriff Praxisberatung verwendet (vgl. Krauß, 2010, S. 720; Belardi (1994) greift dies im Titel seines Standardwerks „Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung“ auf). Anfang der 1960er werden Praxisberatung bzw. Supervision Ausbildungselemente an Fach-(später: hoch)schulen für Sozialarbeit. 1964 richtet der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge erstmals eine Weiterbildung in Praxisberatung bzw. Supervision aus. 1974 wird an der wenige Jahre zuvor gegründeten, explizit reformorientierten Gesamthochschule Kassel im Rahmen des Kasseler Modells der Aufbaustudiengang „Supervisor für Soziale Berufe“ eingerichtet. Bedeutsam für die Entwicklung war auch die Akademie für Jugendfragen in Münster, die schon 1971 ein „gruppendynamisches Organisationslaboratorium“ (vgl. Sievers, 2000, S. 260) veranstaltete und Ende der 1970er Jahre den ersten Fachkongress für Supervision „Supervision im Spannungsfeld zwischen Person und Institution“ ausrichtete (vgl. Akademie für Jugendfragen, 1980). Mit der Gründung der Zeitschrift „Supervision“ im Jahr 1982 wird der Diskurs publizistisch weiter vorangetrieben. Dass damit die Professionalisierung nicht nur speziell der Supervision, sondern auch anderer Formen der Reflexionsunterstützung betrieben wird, macht das heutige Selbstverständnis der Zeitschrift deutlich, sich an einen „qualifizierten LeserInnenkreis in den Bereichen Supervision, Organisationsberatung und Sozialwissenschaft“ zu wenden, zu dem auch „Fachkräfte aus den Bereichen Fortbildung und Personalentwicklung in Organisationen zählen“ (Homepage, Beltz Verlag). Mit der Gründung der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. (DGSv) 1989 wird die Supervision als Form der Reflexionsunterstützung schließlich auch verbandlich professionalisiert. Die Gesellschaft versteht sich als Berufs- und Fachverband von Berater/innen, die auf der Grundlage des Konzepts der Supervision Beratungsleistungen entwickeln und anbieten, und hat inzwischen über 3700 persönliche und 30 juristische Mitglieder (laut Homepage der DGSv). Von diesem Verband zertifizierte Ausbildungen zum Supervisor werden derzeit bundesweit von ca. 40 Ausbildungsstätten angeboten. Bemerkenswert ist die starke Präsenz kirchlicher Ausbildungsstätten (Diakonie, pastorales Feld, evang. bzw. kathol. Hochschulen und andere kirchl. Träger), die in der Übersicht der DGSv über Weiterbildungen und Studien-

gänge in Supervision zu erkennen ist. In den letzten Jahren werden zunehmend Studiengänge für Supervision eingerichtet. So gibt es seit 2004 einen Masterstudiengang „Supervision“ an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, ein weiterer Masterstudiengang „Supervision“ findet sich an der Katholischen Fachhochschule Münster, zudem wird seit 2008 an der Fachhochschule Frankfurt ein Masterstudiengang „Beratung in der Arbeitswelt (Coaching und Supervision)“ angeboten.

Der skizzierte Institutionalisierungsprozess ebenso wie die inzwischen erreichte Mitgliederzahl des Verbandes belegen die Expansion der Reflexionsprofessionellen, zumal zu berücksichtigen ist, dass es neben der Deutschen Gesellschaft für Supervision weitere Verbände gibt, in denen sich (jedenfalls: auch) Supervisoren finden. Zu nennen ist hier vor allem die 1993, also vier Jahre später, gegründete „Systemische Gesellschaft“, die im Untertitel als „Deutscher Verband für systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung e.V.“ firmiert. Der Systemischen Gesellschaft haben sich die meisten explizit systemisch ausgerichteten Weiterbildungsinstitute in Deutschland angeschlossen. Einen „Arbeitskreis Supervision“ gibt es zudem in der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGP) und in der Deutschen Gesellschaft für Palliativmedizin, die auf ihrer Homepage festhält: „Supervision ist in vielen palliativmedizinischen und Hospiz-Einrichtungen für haupt- und ehrenamtlich Mitarbeitende verpflichtend oder zumindest dringend empfohlen. Verstanden als tätigkeitsbezogene Beratung und Begleitung dient sie der notwendigen systematischen Reflexion einer besonders verantwortungsvollen Tätigkeit.“ In der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) gibt es keinen Arbeitskreis zu diesem Thema. Zumindest verbandlich überlässt die wissenschaftliche Pädagogik dieses Feld – die Supervision als professionelle Reflexion(sunterstützung) – anderen Disziplinen.

Wenngleich Supervision im pädagogischen Bereich bis heute, ihrer historischen Herkunft folgend, eher in sozialpädagogischen Feldern und Organisationen eingesetzt wird, findet sie sich auch im schulischen Bereich. Auch die Deutsche Gesellschaft für Supervision bemüht sich laut eigenem ausdrücklichen Bekunden darum, „Unterstützungssysteme für Schulleitungen und Lehrkräfte zu stärken und für strukturelle Veränderungsprozesse Orientierung in Bezug auf die Qualität von Beratungsdienstleistungen anzubieten“ (Homepage DGSv). Zu diesem Bemühen zählt die von ihr seit 2004 jährlich veranstaltete Konferenz zu „Supervision und Schule“ wie auch der Zusammenschluss einiger ihrer Mitglieder zu einem Arbeitskreis „Supervision und Schule“. Allerdings greifen Schulen bis heute erheblich seltener auf Unterstützungsleistungen wie Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung etc. zurück als Einrichtungen der Sozialen Arbeit oder Unternehmen. Dies wurde in einer vergleichenden Befragung von 1000 Organisationen und Unternehmen im bayerischen Regierungsbezirk Unterfranken deutlich (DGSv, 2008a, 2008b). Sie kam zu dem Ergebnis: „Supervision, Coaching und Teamentwicklung sind in verschiedenen Organisationen unterschiedlich weit verbreitet. Einrichtungen der psychosozialen Beratung (82%) und der Jugendhilfe (87%), aber auch Einrichtungen zur Hilfe für psychisch kranke (72%) oder für behinderte Menschen (55%) nehmen externe Beratungs- und Unterstützungsleistungen weit mehr in Anspruch als etwa Schulen (31%) oder vorschulische Einrichtungen (33%).“ (DGSv 2008a, 3) Zu Recht merken die Auto-

ren an, dass diese Spanne umso bedeutsamer ist, als etwa in Beratungseinrichtungen nur 69% der Mitarbeiter/innen in direktem Kontakt zu Klient/innen stehen, in Schulen aber über 85% der Mitarbeitenden direkt mit den Schüler/innen arbeiten.

Festzuhalten ist, dass der Feldanspruch der Supervision längst weit über die Sozialarbeit hinausgeht. In der Fachliteratur hat sich ein weites Verständnis von Supervision als berufsbezogene, auf Kompetenzerweiterung zielende Beratung durchgesetzt (vgl. Belardi, 1998, S. 44). Auch die heutige verbandliche Definition – „Supervision dient grundsätzlich der Entwicklung von Personen und Organisationen. Sie verbessert das Handeln von Menschen in beruflichen Rollen und in deren institutionellem Kontext.“ (DGSv, 2006, S. 3) – unterstreicht den weiten Feldanspruch.

Im Zuge dieses weiten Feldanspruchs überlappen sich Supervision, Coaching, Organisationsberatung und andere Formen professionalisierter Reflexionsunterstützung. In der Schweiz ist der Zusammenhang zwischen Supervision, Coaching und Organisationsberatung sogar verbandlich ausdrücklich hergestellt. Der dortige „Berufsverband für Supervision, Organisationsberatung und Coaching“ (BSO, gegründet 1976 als „Berufsverband für Supervision und Praxisberatung“) hat derzeit laut seiner Homepage 1300 Einzelmitglieder sowie 14 Ausbildungsstätten als juristische Mitglieder. Aber Titel und Sample der vom DGSv (2008a, 2008b) beauftragten Marktbefragung machen deutlich, dass der Zusammenhang der Formen professionalisierter Reflexion und die damit verbundene potentielle Feldweite jeder dieser Formen auch hierzulande befördert wird. Dabei wird festgestellt: „Supervision, Coaching und Teamentwicklung sind weit verbreitet. 58% der Befragten geben an, in den letzten drei Jahren ihren Mitarbeiter/innen – vor allem – Supervision als Unterstützungsinstrument angeboten zu haben. Dabei geht das Angebot Supervision häufiger mit dem Angebot Coaching einher als mit anderen Leistungen.“ (DGSv, 2008a, S. 3).

Wiewohl sich Coaching und Supervision also als Reflexionsunterstützungs-Angebote konzeptionell zumindest berühren, praktisch vermutlich sogar überlappen, hat sich auch die Form des Coaching inzwischen verbandlich organisiert. Die „Deutsche Gesellschaft für Coaching e.V.“ (DGfC) wurde 2002 als Interessenverband für professionelle Coaches gegründet. Derzeit (Stand Juli 2010) hat der Verband 211 Mitglieder. Dies ist allerdings nur die Spitze eines Eisbergs. Nach Berechnungen der International Coach Federation ist in den USA die Zahl der Coaches in den Jahren 1998 bis 2001 von 5000 auf 15000 gewachsen (vgl. Nuber, 2002, S. 38). In Deutschland hat sich die Zahl der Coaches zwischen 2003 und 2009 angeblich gar um das 20fache erhöht (vgl. Wenderoth, 2009). Laut Homepage des Verbands haben alle Mitglieder „eine berufsspezifische qualifizierte Ausbildung durchlaufen“, „erkennen als Selbstverpflichtung eine kontinuierliche Weiterbildung innerhalb ihres Tätigkeitsfeldes an“ und „verpflichten sich zu wissenschaftlicher Redlichkeit, zu wertschätzender Haltung, Schweigepflicht gegenüber Dritten und fairem Umgang mit geistigen Eigentum“. Coaching wird dabei definiert als:

eine professionelle, moderne, flexible und nachhaltige Form der Beratung, [die] hilft, Qualität zu sichern und verbessern, Probleme zu bearbeiten und Ziele zu erreichen, [sie] bezieht immer die persönliche Situation der KlientInnen mit ein (Einzel-

person, Team oder Gruppe), fördert und entfaltet die vorhandenen Möglichkeiten, hilft, Grenzen zu erkennen, zu verändern und Alternativen zu entdecken, unterstützt Reflexion, Stabilisierung und Bewältigung schwieriger Situationen, reflektiert und vertieft Hintergründe im beruflichen Kontext. (DGfC Homepage; Änderungen M.G.)

Wie die oben ausgeführte Entwicklung der Supervision sprechen auch diese Coaching-bezogenen Befunde – nicht nur die gewachsene Zahl der Coaches, sondern vor allem die verbandliche Institutionalisierung und Definition des Coaching, die Selbstverpflichtung der Mitglieder zu spezifischer Weiterbildung sowie zur Einhaltung eines beruflichen Ethos als Coach (ähnlich hat die DGSv ethische Leitlinien für die Supervision aufgestellt, vgl. DGSv, 2006) – für die zunehmende Professionalisierung der Reflexionsunterstützung in unserer Gesellschaft. „Für Trainings- und Kontroll-Coaching entsteht ein zunehmender Bedarf, weil sowohl interne als auch externe Coaches eine Reflexion ihrer professionellen Tätigkeit benötigen.“ (Pohl & Fallner, 2010, S. 8) Als weiterer Beleg kann die vor wenigen Jahren erfolgte Gründung der Deutschen Gesellschaft für Beratung (DGfB) gelten, die als Dachorganisation fungiert und inzwischen 31 Verbände, darunter auch die DGSv und die DGfC, auf Basis eines gemeinsamen Beratungsverständnisses, fachlicher Standards und ethischer Grundsätze verbindet. In den Mitgliedsorganisationen der DGfB sind laut deren Homepage inzwischen als 30.000 Berater/innen und zahlreiche Weiterbildungsstätten vertreten, die personen- und organisationsbezogene Beratungsleistungen sowie Weiterbildungen anbieten.

Wie im Bereich Supervision drückt sich die Professionalisierung zudem auch im Bereich des Coaching und anderer Reflexionsunterstützungsformen in der Einrichtung von Studiengängen aus. Der an der FH Frankfurt angebotene Masterstudiengang „Beratung in der Arbeitswelt (Coaching und Supervision)“ wurde bereits genannt. An der FH Olten in der Schweiz wird ein Masterstudiengang „Coaching“ angeboten. Weitere Coaching-bezogene Studiengänge sind beispielsweise der Masterstudiengang „Business Coaching und Change Management“ an der Europäischen Fernhochschule Hamburg und der Masterstudiengang „Innovative Veränderungsprozesse (Coaching und Systementwicklung)“ an der Internationalen Hochschule Calw. Im Wintersemester 2011 startet die Deutsche Sporthochschule Köln den Masterstudiengang „Exercise Science and Coaching“. Auch Universitäten bauen inzwischen entsprechende Angebote auf, so die Universität Kassel mit ihrem vor wenigen Semestern angelaufenen Masterstudiengang „Mehrdimensionale Organisationsberatung. Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung“. Das Design dieses Studiengangs belegt zugleich einmal mehr die Verwandtschaft von Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung als verschiedene Formate professionalisierter Reflexionsarbeit. Der seit 2006 bestehende Masterstudiengang „Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft“ kann als ein weiterer Versuch angesehen werden, die verschiedenen Formate professionalisierter Reflexionsunterstützung in der universitären Ausbildung zusammenzuführen.

Beziehen wir dementsprechend noch das Feld der Organisationsberatung bzw. -entwicklung ein, so erhöht sich die oben angeführte Menge an Belegen für die Professio-

nalisation der Reflexionsarbeit und die Expansion von Reflexionsprofessionellen nochmals. Hieran blieb die Profession der Pädagogen lange Zeit unbeteiligt, weil „Organisation“ im pädagogischen Diskurs negativ besetzt war und noch Mitte der 90er Jahre dem professionellen pädagogischen Handeln als Zwang und Einschränkung gegenübergestellt wird (vgl. Göhlich, 2005, S. 14). In den letzten Jahren hat sich dies gewandelt, jedenfalls sind Akteure pädagogischer Provenienz inzwischen nicht mehr nur bei der Organisationsentwicklung im Bereich der Schule (vgl. schon Dalin, Rolff & Buchen, 1990) beteiligt, sondern agieren als Personal- und Organisationsentwickler z.T. auch in Betrieben und anderen nicht originär pädagogischen Organisationen. Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive publizierte Reflexionen zur Organisationsentwicklung auch in nicht-pädagogischen Feldern indizieren und stärken diese Entwicklung (vgl. König & Volmer, 2008; Schiersmann & Thiel, 2009). Auch hier zeigen Studiengänge die spezifische Professionalisierung an. So gibt es seit 2001 den organisationspädagogisch ausgerichteten Masterstudiengang „organization studies“ an der Universität Hildesheim, seit 2006 den organisationspädagogisch ausgerichteten Masterstudiengang „Organisations- und Personalentwicklung“ an der FAU in Erlangen und den sozialpädagogisch ausgerichteten Masterstudiengang „Organisationsentwicklung. Beratung und Leitung in sozialen Organisationen“ an der Evangelischen Fachhochschule Ludwigsburg, sowie seit 2010 den Masterstudiengang „Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung“ an der Universität Dresden.

Die Befunde sind eindeutig: nicht nur die Reflexion als Bestandteil der Professionalisierung des Handelns, sondern auch die Professionalisierung der Reflexion – genauer: die Professionalisierung der Reflexion zweiter Ordnung, der Unterstützung der Reflexion durch verschiedene Beratungsformate – und die Expansion der Reflexionsprofessionellen schreiten zügig voran und sind bereits weit gediehen.

3. Gründe der Reflexionsprofessionalisierung – Eine modernisierungstheoretische Interpretation

Die Bedeutungszunahme der Reflexion, die den Bedarf an Reflexionsunterstützung und schließlich auch deren Professionalisierung nach sich zieht, ist im Kontext des gesellschaftlichen Wandels zu sehen. Bei der Suche nach Gründen bietet sich somit ein Rückgriff auf die Ende des 20. Jahrhunderts entwickelten Modernisierungstheorien von Beck und Giddens an, die den Zeitgeist, in dem die im ersten Abschnitt beschriebene Professionalisierung der Reflexionsunterstützung ihren Anfang nimmt, einfangen. Dementsprechend greift beispielsweise Tiefel (2004) in ihrer Dissertation zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne, in der sie auf das Verhältnis von Beratung und Reflexion fokussiert, sinnvollerweise auf diese Ansätze zurück. Auch Buchinger und Klinkhammer (2007) lassen in ihrer Erörterung der Zunahme von Coaching, Supervision und Organisationsberatung Rückgriffe auf die genannten Modernisierungstheorien zumindest ahnen.

Zur Erklärung des, von ihnen selbst bezüglich der modernen Gesellschaft festgestellten Umbruchs, greifen die genannten Modernisierungstheorien auf den Begriff bzw.

das Prinzip der Reflexivität zurück, bei Beck im Sinne gesellschaftlicher Rückkopplung, bei Giddens im Sinne kognitiver Reflexionsleistungen der Akteure (vgl. Lamla, 2009, S. 344). In der reflexiven Modernisierung lösen sich die Selbstverständlichkeiten der ersten Moderne auf. Diese Reflexivität in Becks Sinne umfasst sowohl (und vor allem) die zunächst unbemerkte Rückwirkung des menschlichen Handelns auf die Bedingungen des Handelns als auch die Reflexion. Die nicht-intendierten Nebenfolgen des zunehmenden Einwirkens menschlichen Handelns auf die Welt wirken auf die Handlungssysteme und damit auf die Handlungsbedingungen zurück. „Dieses Phänomen der Rückkopplung des menschlichen Handelns auf die Bedingungen des Handelns sowie der erzeugten Nebenfolgen ist das, was Beck als Reflexivität der Zweiten Moderne bezeichnet“ (Giesel, 2007, S. 212) Die Nebenfolgen bleiben ihm zufolge zunächst unreflektiert, können aber auf Dauer nicht von der Wahrnehmung ausgeblendet werden. Ihre unreflektierte Wahrnehmung erzeugt Gefühle der Unsicherheit und Angst und schließlich den Bruch tradierter Selbstverständlichkeit. Die durch die Wahrnehmung unbeabsichtigter Nebenfolgen eröffnete Einsicht in die Komplexität der Welt bringt die Notwendigkeit verstärkter Reflexion mit sich. In ähnlicher Weise spricht Giddens von einer erhöhten sozialen Reflexivität, die durch die Einsicht in die Komplexität und Kontingenz der Welt notwendig wird (vgl. Giesel, 2007, S. 213). Beck führt hierzu differenzierend aus:

In der ersten Sicht – für die die Beiträge von Anthony Giddens und Scott Lash stehen – wird reflexive Modernisierung (...) wesentlich an Wissen (Reflexion) über Grundlagen, Folgen, Probleme von Modernisierungsprozessen gebunden, in der zweiten Sicht, für die mein Beitrag steht (...), wesentlich an Nebenfolgen von Modernisierungen. (Beck, zit. n. Lamla, 2009, S. 367)

Wenngleich Becks Reflexivitätsbegriff letztlich dennoch auch Reflexion (zumindest als Folge) impliziert, zeigt das Zitat an, dass es für unsere Frage, wie die Professionalisierung der Reflexionsunterstützung modernisierungstheoretisch zu begründen ist, sinnvoller ist, auf Giddens zurückzugreifen.

Giddens kennzeichnet die zweite Moderne durch drei Entwicklungen: das Auseandertreten von Raum und Zeit, die Entbettung sozialer Systeme und Tätigkeiten, und die – hier besonders interessierende – institutionelle bzw. institutionalisierte Reflexivität (bei Giddens, 1993, S. 6, ist von „institutional reflexivity“ die Rede; in der deutschen Literatur wird meist der Begriff „institutionalisierte Reflexivität“ verwendet). Diese Reflexivität meint nicht einfach die reflexive Steuerung des Handelns. Giddens (1993) weist der Wissenschaft eine entscheidende Rolle bei der Institutionalisierung der Reflexivität zu. Die reflexive Aneignung von Wissen über die Kernprozesse der Moderne ist durch die Wissenschaft ein unverzichtbares Element der Reproduktion sozialer Systeme geworden und wirkt in die Gesellschaft zurück, so dass das Wissen nicht mehr demjenigen im herkömmlichen Sinne entspricht, auch nicht mehr dessen gegebene Gewissheit hat (vgl. Jäger & Meyer, 2003, S. 104). Es geht Giddens (1993) bei seinem genannten, dritten Charakteristikum der zweiten Moderne um die (bzw. den Modus der) reflexive(n) Aneignung von Wissen über die Gesellschaft bzw. die gesellschaftliche Praxis.

Im Gegensatz zu diesen traditionellen Gewissheiten vormoderner Gesellschaften besteht die Reflexivität des Lebens in der modernen Gesellschaft darin, dass keine soziale Praxis mehr vollzogen werden kann, ohne im Lichte immer neuer hinzukommender Informationen und Erkenntnisse permanent überprüft und gegebenenfalls verändert zu werden. (Wagenblaus, 2004, S. 56)

Damit wird die modernisierungstheoretisch mögliche Begründung für die wachsende Reflexionsnotwendigkeit und den aus ihr folgenden Reflexionsunterstützungsbedarf, der wiederum die steigende Nachfrage und letztlich die Professionalisierung der Reflexionsunterstützung zur Folge hat, deutlich: da nicht mehr von Traditionen geleitet, steht der Einzelne heute ständig vor Entscheidungssituationen, die der Reflexion als Verarbeitungs- und Stabilisierungsleistung bedürfen. Aufgrund von Individualisierung, Pluralisierung, Globalisierung, wachsender Komplexität und Kontingenz sind die Akteure in der reflexiven Moderne sowohl für sich selbst als auch ggf. als Organisationsmitglieder immer stärker und immer häufiger aufgefordert, Entscheidungen zu treffen, hierfür Wissen zu bilden bzw. abzurufen und zu prüfen, Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen zu revidieren, etwas Neues auszuprobieren und anderes mehr. Zu Recht weist Tiefel (2004) darauf hin, dass sich diese Aufforderung in immer kürzeren Abständen wiederholt, „weil diese neuen Arrangements von Selbst- und Weltverständnissen, von Gruppenzugehörigkeit oder aktivem Vertrauen in bestimmte Expertensysteme aufgrund der zunehmenden Reflexivität zeitlich nur von kurzer Dauer sind“ (S. 105). Mit der Zunahme von Reflexivität in Folge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse nimmt also auch die Notwendigkeit, zu reflektieren, zu.

Dies gilt auch für diejenigen, die den somit wachsenden Bedarf an Reflexionsunterstützung befriedigen, also für die Supervisoren, Coachs und Organisationsberater selbst. Und hierin liegt der Grund für die Professionalisierung der Reflexionsarbeit. Die Supervisoren, Coachs und Organisationsberater müssen sich selbst ständig neu vergewissern. Hierzu dienen ihnen die verbandliche Einheit, die Definition des Beratungsformats, die ethischen Prinzipien, die eigene Weiterbildung und schließlich Formen wie die Intervention, in denen ihnen selbst bei ihrer Reflexion über das eigene Reflexionsunterstützungshandeln Hilfe zuteil wird. Kam die erste Moderne, was die Professionalisierung des Handelns angeht, bis weit ins 20. Jahrhundert mit neuen Formen der Arbeitsteilung (der eine – im Betrieb: (Mit-)Arbeiter, im sozialen Bereich: Ehrenamtliche – handelt, der andere – im Betrieb: Führungskraft, später auch explizit zum Coach erklärt, im sozialen Bereich: hauptamtlicher Supervisor – reflektiert und leitet die Reflexion des Handelnden an) aus, so schlägt in der reflexiven Moderne die institutionalisierte Reflexivität auf diese die Reflexion der Handelnden Anleitenden bzw. Unterstützenden zurück. Supervisoren, Coachs und Organisationsberater sind heute gezwungen, sich selbst zu professionalisieren, um dem wachsenden eigenen Reflexionsbedarf zu genügen.

4. Professionalisierung der Reflexionsunterstützung – Chance und Problem der Pädagogik

Wie verhält sich nun die Pädagogik¹ hierzu? In der Praxis beteiligt sie sich zunehmend an der oben gezeigten Entwicklung. Wurde die Reflexionsunterstützung früher selbst in pädagogischen Feldern gerne Psychologen bzw. Psychoanalytikern überlassen, so agieren heute Pädagogen als Supervisoren, Coachs und Organisationsberater nicht nur in pädagogischen Feldern bzw. Einrichtungen, sondern zunehmend auch in nicht-pädagogischen Organisationen, in Betrieben, Kliniken und Behörden. Die Reflexionsarbeit ist grundsätzlich zu einem pädagogischen Handlungsfeld geworden. Darin liegt zweifellos eine Chance für die AbsolventInnen pädagogischer Studiengänge.

Für die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin stellt sich die Entwicklung hingegen weniger als Chance denn als Problem dar. Als reflexive Erziehungswissenschaft erkennt sie in Supervision, Coaching und Organisationsberatung Machbarkeitsvisionen (vgl. Göhlich, 2008). Auch die Professionalisierung der Reflexionsunterstützung erscheint aus dieser Sicht nur als eine Machbarkeitsphantasie zweiter Ordnung, als eine Selbsttäuschung der Praxis über die – wie bei pädagogischem Handeln grundsätzlich – trotz aller Professionalisierung bestehen-bleibende Ungewissheit. So weist etwa Winkler darauf hin, dass Reflexivität keineswegs zu einem Zuwachs kritischer Vergewisserung führt, sondern: „Im Gegenteil: die Pädagogik gewinnt als reflexive nur um den Preis gesellschaftlicher Affirmativität, der die möglichen Restbestände kritischer Potentiale offensichtlich aufzehrt“ (Winkler, zit. n. Maurer & Weber, 2006, S. 16).

Andererseits lässt sich gerade die einer reflexiven Pädagogik eigene Brechung als Potential ansehen, dass der Pädagogik in der reflexiven Moderne eine zentrale Funktion zuweist. In Winklers, allerdings im Hinblick auf den Fortbestand sozialpädagogischer Institutionen skeptischer, Aufsatz zur gesellschaftlichen Verallgemeinerung sozialpädagogischer Denkweisen wird dies zumindest angedeutet: „Die für Sozialpädagogik unlösbare Spannung zwischen Infrastruktur und Systemgestalt führt dazu, dass sie gleichsam in den gesellschaftlichen Zusammenhang hinein implodiert; ihre institutionellen Beschränkungen fallen, sie wird verstreut (vgl. Lüders, 1994). Dabei wirkt ein subtiler und sublimer Mechanismus. Denn moderne Gesellschaften befreien sich aus den Dilemmata eines Infrastruktur gewordenen pädagogischen Systems, indem sie diese in einen kommunikativen Prozess überführen, Sozialpädagogik wie Pädagogik insgesamt als einen Code zur prozeduralen Bewältigung von gesellschaftlich erzeugter Kontingenz zur Verfügung stellen; die Individuen lernen, sich selbst pädagogisch zu reflektie-

1 Als Pädagogik gilt mir Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft und pädagogische Praxis. Es wäre einen eigenen Beitrag wert, sich mit dem Problem auseinanderzusetzen, das sich die Pädagogik geschaffen hat, als sie sich in Erziehungswissenschaft umbenannte, um ihren wissenschaftlichen Anspruch zu unterstreichen, statt wie die Medizin als selbstbewusste praxisbezogene Wissenschaft einfach zwischen (medizinischer bzw. pädagogischer) Forschung und (medizinischer bzw. pädagogischer) Praxis zu unterscheiden. Die in den letzten Jahren zu beobachtende Tendenz, statt von Erziehungswissenschaft von Bildungswissenschaft zu sprechen, unterstreicht nur das Problem, statt es zu lösen.

ren und somit zu erziehen“ (Winkler, 1999, S. 98). In explizitem Anschluss an Giddens' Theorem beschreibt er dies als institutionalisierte Reflexivität: „Sozialpädagogik wird nämlich zu einem Code, dessen sich die individuellen Subjekte bedienen. Über ihn konstituiert sich ihre gesellschaftliche Integration, sie tragen das – wie es genauer heißen müsste – Sozialpädagogische als ein dispositionelles und operatives Zentralmoment im individuellen Bewusstsein. Aber unter dieser Voraussetzung bedürfen sie keiner institutionellen Form der Sozialpädagogik mehr. Diese löst sich auf in die Allgemeinheit des Sozialpädagogischen, das nicht mehr als Sozialpädagogik zu identifizieren ist“ (Winkler, 1999, S. 99). Eine ähnliche Argumentation findet sich bei Kade für den Bereich der Erwachsenenbildung. Mit dem Individualisierungsschub der zweiten Moderne werde Erwachsenenbildung als organisationsförmige Bildungsinstitution brüchig. „Erwachsenenbildung wird ein universeller Aspekt der Alltagskultur. Sie wird jenseits der Organisationen und Verbände selbst zu einer gesellschaftlichen Institution. Nicht fertig zu sein, sondern sich auf die eigene Biographie als eine durch Bildung immer erst noch herzustellen zu beziehen, das wird in diesem Sinne zum allgemeinen Merkmal eines nunmehr dynamisierten Erwachsenenbegriffs.“ (Kade, zit. n. Seelmayer, 2008, S. 40).

Aus heutiger Sicht erscheinen diese beiden Ende der 1990er publizierten Sterbebesänge auf sozialpädagogische und erwachsenenbildnerische Institutionen bzw. Organisationen verfrüht. Im Gegenteil: Im Zuge des wachsenden Bedarfs an Reflexion, an Reflexionsunterstützung, an Reflexion der Reflexionsunterstützung und letztlich an Professionalisierung der Reflexionsunterstützung sind weitere, neue Institutionen bzw. Organisationen entstanden, die allmählich als pädagogische begriffen werden. Hierzu zählen die inzwischen unzähligen Supervisions-, Coaching- und Organisationsentwicklungs-Agenturen ebenso wie die zahlreichen Ausbildungsstätten für diese Reflexionsunterstützungsformen. Zu deren Verständnis als pädagogische kann und muß die Pädagogik als Wissenschaft beitragen. Möglich wird dies, wenn Reflexion als Bestandteil menschlicher Lernprozesse und die Unterstützung menschlichen Lernens als Kern pädagogischer Praxis ausgewiesen wird. Ein pädagogischer Begriff des Lernens, der dessen inhaltliche Vielschichtigkeit als Wissen-, Können-, Leben- und Lernen-Lernen an der historischen Institutionalisierung von Reflexion und dessen Modalität zuvorderst an der Erfahrungsreflexivität festmacht (vgl. Göhlich, 2001; Göhlich & Zirfas, 2007), kann hierbei hilfreich sein.

5. Resümee

Die im ersten Abschnitt zusammen getragenen Befunde belegen, dass nicht nur die Reflexion als Element der Professionalisierung des Handelns, sondern auch die Professionalisierung der Reflexionsarbeit – genauer: die Professionalisierung der Reflexion zweiter Ordnung, der verschieden formatierten Reflexionsunterstützung – und die Expansion der Reflexionsprofessionellen seit dem Ausgang des 20. Jahrhunderts rapide zugenommen hat. Die im zweiten Abschnitt vorgenommene modernisierungstheoretische Interpretation macht deutlich, dass diese Entwicklung in der für die zweite Mo-

derne charakteristischen institutionalisierten Reflexivität der Gesellschaft begründet ist und als Antwort auf die Auflösung von Selbstverständlichkeiten, die Zunahme zu trefender Entscheidungen und die dennoch bestehende Ungewissheit bzw. Kontingenz zu verstehen ist. Der im dritten Abschnitt erfolgte Rückgriff auf und die Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Positionen zeigt, dass die Professionalisierung der Reflexionsunterstützung aus Sicht einer selbst reflexiven Erziehungswissenschaft als eine über die Kontingenz des Reflexionshandelns hinweg täuschende Machbarkeitsphantasie der Praxis zu kritisieren ist. Andererseits ist auch von der pädagogischen Wissenschaft als Chance zu erkennen, dass im Zuge des wachsenden Bedarfs an Reflexion, an Reflexionsunterstützung, an Reflexion der Reflexionsunterstützung und letztlich an Professionalisierung der Reflexionsunterstützung neue Institutionen bzw. Organisationen entstehen, die als pädagogische begriffen werden können, wenn Reflexion als Bestandteil menschlicher Lernprozesse und die Unterstützung menschlichen Lernens als Kern pädagogischer Praxis ausgewiesen wird.

Literatur

- Akademie für Jugendfragen (1980). *Kongress Supervision: Referate und Unterlagen zum Kongress Supervision im Spannungsfeld zwischen Person und Institution*. 20.-22. Sept. 1979 in Münster.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Belardi, N. (1994). *Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Belardi, N. (1998). *Supervision. Eine Einführung für soziale Berufe*. Freiburg: Lambertus Verlag.
- Belardi, N., Akgün, L., Gregor, B., Neef, R., Pütz, Th., & Sonnen, F. R. (2007). *Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung* (5. Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Benner, D. (1996). *Allgemeine Pädagogik* (3. Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Benner, D., & Hellekamps, S. (2004). Staatspädagogik, Erziehungsstaat. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 946-970). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Buchinger, K., & Klinkhammer, M. (2007). *Beratungskompetenz. Coaching, Supervision, Organisationsberatung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Dalin, P., Rolff, H.-G., & Buchen, H. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soest: Soester Verlagskontor.
- DGSv (Hrsg.) (2006). *Profession: Supervision*. Köln: DGSv Eigenverlag.
- DGSv (Hrsg.) (2008a). *Die Praxis von Coaching, Supervision und Teamentwicklung in Organisationen und Unternehmen. Eine Befragung von 1000 Organisationen und Unternehmen im bayerischen Regierungsbezirk Unterfranken. Ergebnisse für den Bereich der Organisationen*. Köln: DGSv Eigenverlag.
- DGSv (Hrsg.) (2008b). *Die Praxis von Coaching, Supervision und Teamentwicklung in Organisationen und Unternehmen. Eine Befragung von 1000 Organisationen und Unternehmen im bayerischen Regierungsbezirk Unterfranken. Ergebnisse für den Bereich der Unternehmen*. Köln: DGSv Eigenverlag.
- Giddens, A. (1993). *New Rules of Sociological Method* (2. Aufl.). Stanford: Stanford University Press.
- Giesecke, H. (1997). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns* (6. Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.

- Giesel, K. D. (2007). *Leitbilder in den Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, M. (2001). *System, Handeln, Lernen unterstützen. Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Göhlich, M. (2005). Pädagogische Organisationsforschung. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-Th. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 9-24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, M. (2007). „Gute Organisationen“? Organisationsinterne Beratung zwischen Exzellenz und Ethik. In M. Göhlich, E. König & Ch. Schwarzer (Hrsg.), *Beratung, Macht und organisationales Lernen* (S. 23-38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, M. (2008). Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Re-Vision im Horizont professioneller Ungewissheit. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-Th. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 263-276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, M., & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Göhlich, M., König, E., & Schwarzer, Ch. (2007). Beratung, Macht und organisationales Lernen. Eine Einführung. In Dies. (Hrsg.), *Beratung, Macht und organisationales Lernen* (S. 7-20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, M., Weber, S., Seitter, W., & Feld, T. (Hrsg.) (2009). *Organisation und Beratung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können. Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft* (S. 67-86). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Henningsen, J. (1967). Peter stört. In A. Flitner & H. Scheuerl (Hrsg.), *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken* (S. 51-70). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Jäger, W., & Meyer, H.-J. (2003). *Sozialer Wandel in soziologischen Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, E., & Volmer, G. (2008). *Handbuch Systemische Organisationsberatung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Krauß, E. J. (2010). Supervision für soziale Berufe. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriß Soziale Arbeit* (3. Aufl., S. 719-733). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamla, J. (2009). Die politische Theorie der reflexiven Modernisierung: Anthony Giddens. In A. Brodocz & G. S. Schaal (Hrsg.), *Politische Theorien der Gegenwart II* (3. Aufl., S. 347-376). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Maurer, S., & Weber, S. M. (2006). Die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden. Gouvernamentalität als Perspektive für die Erziehungswissenschaft. In S. M. Weber & S. Maurer (Hrsg.), *Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft* (S. 9-35). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nuber, U. (2002). Coach statt Couch. *Psychologie heute*, 4, 38-39.
- Pohl, M., & Fallner, H. (2010). *Coaching mit System. Die Kunst nachhaltiger Beratung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Rousseau, J.-J. (1998). *Emil oder über die Erziehung* (13. Aufl.). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Schiersmann, Ch., & Thiel, H.-U. (2009). *Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seelmayer, U. (2008). *Das Ende der Normalisierung? Soziale Arbeit zwischen Normativität und Normalität*. Weinheim/München: Juventa Verlag.

- Sievers, B. (2000). Das Management psycho-sozialer Dynamik und unbewußter Prozesse in Organisationen. In H. Pühl (Hrsg.), *Supervision und Organisationsentwicklung* (S. 260-273). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Tiefel, S. (2004): *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagenblass, S. (2004). *Vertrauen in der sozialen Arbeit*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Wenderoth, A. (2009). Wie mache ich mehr aus meinem Leben? *GeoWissen*, 43(4).
- Winkler, M. (1999). Integration ohne Grenzen? Zur gesellschaftlichen Verallgemeinerung sozialpädagogischer Denkweisen. In R. Treptow & R. Hörster (Hrsg.), *Sozialpädagogische Integration* (S. 83-101). Weinheim/München: Juventa Verlag.

Anschrift des Autors

Prof. Dr Michael Göhlich, FAU Erlangen-Nürnberg, Institut für Pädagogik,
Lehrstuhl für Pädagogik I, Bismarckstraße 1, 91054 Erlangen, Deutschland
E-Mail: Michael.Goehlich@rzmail.uni-erlangen.de