

INHALTSVERZEICHNIS

EINFÜHRUNG

Vier Schritte zur pädagogischen Professionalisierung 7

WAHRNEHMUNG

Wahrnehmung des (Un-)Vertrauten 15

LEIB

Leiblichkeit als neue Perspektive 27

VIGNETTE

Die Vignette als Reflexionsinstrument 35

LERNEN

Lernen im pädagogischen Handeln 47

EPILOG

Das Gelingen in Ihre Hände legen 55

EINFÜHRUNG

Vier Schritte zur pädagogischen Professionalisierung



Ich möchte mich so gerne wieder einmal richtig einlesen und Neues lernen. Nur klingt in der Theorie immer alles so viel einfacher, als wenn du täglich drinsteckst und Entscheidungen treffen musst.



Ich denke, es tut einfach einmal gut, sich etwas herauszunehmen aus dem Geschehen und sich dieses neu anzuschauen.



Vier Schritte zur pädagogischen Professionalisierung

Hinführung zur Arbeit mit phänomenologischen Vignetten und Lektüren

Pädagogische Arbeit hat eine große Spannweite. Ihre Felder befinden sich in der Schule, in frühpädagogischen Einrichtungen, in der Begleitung, Betreuung, Assistenz von Menschen unterschiedlichen Alters mit unterschiedlichen Erwartungen und Bedürfnissen, in der Sozial-, Jugend- und Kulturarbeit, in betrieblichen und organisationalen Zusammenhängen. Eine einheitliche Lehrmeinung, wie pädagogische Professionalisierung erfolgen kann, ist schon allein aufgrund der Vielfalt der Tätigkeitsfelder und der direkt oder indirekt beteiligten Menschen nicht möglich. Zudem haftet allen pädagogischen Bemühungen jenes Dilemma an, das die Systemtheoretiker Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr (1982) als „Technologiedefizit“ bezeichnet haben: Im pädagogischen Handeln fehlt ein linearer Kausalzusammenhang von Ursache und Wirkung, sodass wir nicht über das bestimmen können, was von den Angesprochenen wie umgesetzt wird. Zugleich liegt darin auch das Schöne am pädagogischen Arbeiten: So wie wir über unser Handeln und den Erfolg unserer Arbeit nie eine kausale Sicherheit haben können,

da es beim Lehren, Lernen, Erziehen, Begleiten, Betreuen oder Fördern nicht um mechanisch steuerbare Vorgänge geht, so sehr bewegen wir uns damit im Gestaltungsbereich des Zwischen als Interesse, wie sich mit Martin Buber (2002: 12) der Raum der Begegnung zwischen Ich und Du verstehen lässt. Nach Jürgen Schiedeck (2000: 70) ereignen sich hier Wagnis und Geschenk von Beziehung. Wagnis und Geschenk deshalb, weil im Möglichkeitsraum *zwischen* Menschen, den Dingen und der Welt in jedem Gelingen immer ein Scheitern droht, in jedem Scheitern aber auch ein Gelingen verborgen sein kann (vgl. Peterlini 2016).

„Beim Lehren legen wir das Gelingen des eigenen Tuns in fremde Hand“, beschreibt Bernhard Waldenfels (2009: 32) die prinzipielle Ergebnisoffenheit pädagogischen Handelns. Im Verständnis von pädagogischem Geschehen als Handeln im Zwischen liegt zugleich das Potenzial pädagogischer Kunst: Sie kann sich, wenngleich in Hierarchien und Strukturen der Macht eingebunden, auf das Ge-

EINFÜHRUNG

Vier Schritte zur pädagogischen Professionalisierung

genüber einlassen, sich um den Austausch und die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, Erziehenden und Zu-Erziehenden, Auszubildenden und Auszubildenden bemühen. Dann kann von der fremden Hand, in die wir das Gelingen unseres Tuns gelegt haben, auch etwas zurückkommen, in jenem Verständnis von pädagogischer Arbeit, bei der die Lehrenden auch Lernende sind (vgl. Meyer-Drawe 1987).

Pädagogische Professionalisierung, wie sie in dieser Handreichung verstanden wird und auch Fragen der Entwicklung von Schule oder pädagogischen Einrichtungen einbezieht, vertraut auf ein solches Lernen, bei dem alle Beteiligten immer wieder bereit sind, gewohnte und (vermeintlich) selbstverständliche Sichtweisen für neue Erfahrungen zu öffnen. Gängige Idealmodelle professioneller Handlungskompetenz (vgl. Cramer et al. 2020: 131ff.) gehen meist ganz selbstverständlich davon aus, dass sich pädagogische Expert*innen durch eine sich zunehmend entwickelnde Haltung, Zielgerichtetheit und Handlungssicherheit charakterisieren lassen, ihre beruflichen Fähigkeiten und ihr professionelles Wissen sukzessive aufbauen und für praktische Situationen schnell und sicher angemessene Handlungen finden. Davon unterscheidet sich der phänomenologische Zugang durch seine Offenheit für Überraschendes und Unerwartetes, das uns irritieren, aber auch beflügeln kann.

zu sein. Dennoch gibt es keine schlüssigen Antworten darauf. Die wissenschaftlichen Anstrengungen sind vorrangig der (je nach Fachrichtung didaktischen, sozialisatorischen, diagnostisch-therapeutischen) Frage gewidmet, wie es begünstigt, angeleitet, gesteuert, eingefordert werden kann, welche Rolle die Sinne oder Synapsen dabei spielen (zur Einteilung nach auditiven, visuellen, kognitiven Lerntypen), und schließlich, wie sich der so genannte Output von Lernen messen lässt. Eine sichere Erklärung aber, wie sich Lernen ereignet, wie es sein kann, dass etwas Unbekanntes plötzlich vertraut, etwas Nicht-Gekonntes plötzlich gekonnt wird, können auch die Neurowissenschaften nicht liefern. Darauf, was Lernen ist, gibt auch die Phänomenologie keine sichere Antwort, oder besser: Sie sucht gar nicht danach. Phänomenologisches Explorieren ist nicht darauf gerichtet, was die Dinge sind, sondern wie sie den menschlichen Sinnen und – im Wahrnehmen, Erfahren, Begreifen, Verstehen und Erkennen – im Bewusstsein erscheinen. Es gehört für Käte Meyer-Drawe mit Verweis auf Walter Benjamin zur Eigentümlichkeit des Lernens, dass es sich nicht fassen lässt (vgl. Meyer-Drawe 2003: 509). Mit dem Aha-Moment, etwas gelernt zu haben, ist das Lernen selbst nicht mehr greifbar: „Nun kann ich gehen; gehen lernen nicht mehr.“ (Benjamin 1980: 267)



Sein und Schein – Die Phänomenologie Husserls

Die Abkehr von sicheren Aussagen über die Welt und die Hinwendung dazu, wie wir die Dinge erfahren, war die entscheidende Wende, mit der Edmund Husserl im 20. Jahrhundert mit den herrschenden Wissenschaftsströmungen seiner Zeit brach und die Phänomenologie begründete. Der pädagogische phänomenologische Zugang bemüht sich entsprechend um eine Haltung der Offenheit dafür, wie sich pädagogisches Geschehen zeigt und was daraus für künftiges Handeln gelernt werden kann. Es handelt sich mehr um einen „Denkstil“ (vgl. Lippitz 1984: 5) als um neue Wissensinhalte oder eine spezifische Methode. Am Beispiel des Lernens: Die Frage, was denn Lernen nun eigentlich ist, scheint auf den ersten Blick banal



Im phänomenologischen Verständnis stellt pädagogisches Handeln eine erfahrungsgeleitete, diskontinuierliche Praxis dar. Um diese mit Lerngewinn auf ihre Potenziale für Professionalisierung zu reflektieren, werden insbesondere irritierenden, überraschenden und auffordernden Aspekten sinnlicher Wahrnehmung und Erfahrung Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Agostini 2020: 15ff.). Lernen und pädagogisches Handeln werden als ineinander verwobenes und aufeinander bezogenes (responsives) Geschehen verstanden (vgl. Waldenfels 2002). Mit der Hinwendung zu diesem Geschehen als Übung der Aufmerksamkeit wird für pädagogisch Handelnde eine lernseitige Haltung angeregt, „im Gegensatz zu dem, was sie sich lehrseits aufgrund didaktischer Interventionen erwarten“ (Schratz 2020: 135). Im Vordergrund steht dabei nicht, das Verhalten etwa der Schüler*innen oder Zu-Erziehenden ändern zu wollen oder Probleme zu lösen, sondern erweiterte Sichtweisen für das Geschehen und die Beteiligten zu gewinnen.



Dazu wird der Blick auch für scheinbar unscheinbare Momente im Lerngeschehen geöffnet, die uns – als Wahrnehmende – ansprechen, affizieren. Damit ist gemeint, dass bestimmte Ereignisse die Aufmerksamkeit anziehen, gewissermaßen in den Bann ziehen. Diese Momente werden in Vignetten verschriftlicht (vgl. Schratz et al. 2012; Baur/Peterlini 2016). Als verdichtete Narrationen beschreiben sie Momente von Lerngeschehen, die irritierend sein können, zu Fragen anregen, ein Scheitern vermuten lassen oder auch ein ganz besonderes Gelingen. Solche Momente können unbedeutend wirken und doch mögliche Bedeutungen verbergen, auf die hin die Vignetten in den Lektüren als Deutungsmethode gelesen werden. Bei dieser Arbeit mit Vignetten und Lektüren, die im Zentrum des hier vorgeschlagenen Professionalisierungsansatzes steht, geht es nicht um Kategorisierungen, Optimierungen oder Problemlösungen, sondern um die Übung von Aufmerksamkeit, die offen bleibt für das Mehrdeutige: „Vignetten lassen aufmerken und lehren die Rücksichtnahme gegenüber den anderen, den Dingen und einer Welt, die sich zur Erscheinung bringt.“ (Agostini 2020: 37)

In dieser Handreichung, das im Rahmen des Erasmus+-Projektes „ProLernen“¹ entwickelt wurde, geht es also nicht um die Vermittlung von Rezepten und Kniffen aus einer Haltung von Wissen, wie pädagogisches Handeln besser, effektiver oder effizienter gestaltet werden kann, sondern um ein gemeinsames, beispielhaftes Lernen am Geschehen im Sinne eines Suchens, Erprobens, Diskutierens und Reflektierens. Leitend sind nicht Kategorien wie Richtig/Falsch, die einem kreativen Erforschen von Dingen und Welt oft im Wege stehen, sondern das gezielte Hinschauen, Hinhören und Hineinfühlen, wie sich Lernprozesse zeigen oder auch nicht zeigen, wie sie neu oder anders verstanden werden und welche Überlegungen für künftiges pädagogisches Handeln daran geknüpft werden können. In gemeinsamen – diskursiven oder szenischen – Lektüren der Vignetten werden unterschiedliche Lesarten und Deutungen – im Sinne der phänomenologischen Epoché und Reduktion – ausgelotet und gezielt offengehalten.

¹ Das Projekt „ProLernen – Professionalisierung von Pädagog*innen und pädagogischen Führungskräften durch Lernforschung mit Vignetten“ – wird vom Erasmus+-Programm mit der Fördernummer 2020-1-AT01-KA203-077981 mit einer Laufzeit von 01.11.2020 bis 30.11.2022 gefördert.

INTRODUZIONE

Quattro passi verso la professionalizzazione pedagogica 7

PERCEZIONE

La percezione del (non)familiare 15

CORPO

La corporeità come nuova prospettiva 27

VIGNETTA

La vignetta come strumento di riflessione 35

APPRENDIMENTO

L'apprendimento nell'agire pedagogico 47

EPILOGO

Il successo nelle vostre mani 55

INTRODUZIONE

Quattro passi verso la professionalizzazione pedagogica



Vorrei tanto tornare a immergermi nelle letture e imparare qualcosa di nuovo. Ma un conto è la teoria, un conto è trovarsi quotidianamente in situazioni che ti impongono di fare delle scelte.



Penso che possa essere di aiuto fare un passo indietro e riconsiderare la situazione che si ha davanti.



Quattro passi verso la professionalizzazione pedagogica

Avviamento al lavoro con vignette e letture fenomenologiche

Il lavoro pedagogista spazia in un campo molto vasto che comprende la scuola, le strutture per la prima infanzia, l'accompagnamento, la cura e l'assistenza a persone di diverse fasce d'età con aspettative e bisogni diversi, il lavoro sociale, giovanile e culturale, i contesti aziendali e organizzativi. Stabilire una dottrina univoca sul percorso di professionalizzazione pedagogica è cosa ardua considerata la varietà dei campi di azione e delle persone direttamente o indirettamente coinvolte. Inoltre, la pedagogia deve fare i conti con un dilemma che i teorici dei sistemi Niklas Luhmann e Karl Eberhard Schorr (1982) hanno definito "deficit tecnologico": nell'azione pedagogica, infatti, manca un nesso causale lineare tra causa ed effetto, per cui non abbiamo la possibilità di determinare a priori in che misura e come i nostri interlocutori reagiranno alle nostre sollecitazioni. Ma sta proprio qui il lato bello del lavoro pedagogico: se è vero che non potremo mai avere la certezza causale delle nostre azioni, visto che l'insegnamento, l'apprendimento, l'educazione, l'accompagnamento, la cura e l'incoraggiamento non

sono processi che si lasciano pilotare meccanicamente, è altrettanto vero che ci muoviamo nel "regno del tra", del frammezzo inteso come interesse. Tale era considerato da Martin Buber (cfr. 2002: 12) lo spazio dell'incontro tra Io e Tu. Secondo Jürgen Schiedeck, è qui che si realizzano il rischio e il dono dell'incontro (cfr. 2000: 70). Perché il rischio e il dono? Perché nello spazio delle possibilità tra uomo, oggetto e mondo, ogni successo porta in sé la possibilità del fallimento, e ogni fallimento può celare un successo (cfr. Peterlini 2016).

"Insegnando mettiamo il successo del nostro agire nelle mani altrui", così Bernhard Waldenfels (2009: 32) descrive il principio dell'apertura al risultato nell'agire pedagogico. Il potenziale dell'arte pedagogica è dato dal concepire l'evento pedagogico come azione che si svolge nel "regno del tra":

INTRODUZIONE

Quattro passi verso la professionalizzazione pedagogica

per quanto inserita nelle gerarchie e nelle strutture del potere, essa può entrare in relazione con l'interlocutore, adoperarsi a favore dello scambio e della relazione tra docente e discente, tra educatore ed educando, tra formatore e formando. In questo modo, dalla mano altrui nella quale abbiamo rimesso il successo del nostro agire possiamo ottenere un ritorno, secondo quella concezione del lavoro pedagogico che prevede che i docenti siano anche discenti (cfr. Meyer-Drawe 1987).

A questo approccio all'apprendimento si affida l'idea di professionalizzazione pedagogica in questo testo che vuole invitare a una riflessione sullo sviluppo della scuola e delle istituzioni pedagogiche: tutte le persone coinvolte hanno la disponibilità a sottoporre continuamente a nuove esperienze le posizioni solitamente assunte e (apparentemente) scontate. Spesso i modelli ideali di competenza professionale più diffusi (cfr. Cramer et al. 2020: 131 e segg.) danno per scontato che gli esperti di pedagogia si caratterizzino per un'attitudine in continua evoluzione, per orientamento al risultato e per sicurezza nell'agire, che incrementino passo dopo passo le loro competenze professionali e conoscenze tecniche e che siano in grado di individuare velocemente il modo di reagire appropriato alle varie situazioni pratiche. L'approccio fenomenologico, invece, rimane aperto alle sorprese e agli imprevedibili, che possono risultare irritanti ma anche stimolanti.



Essere e apparire – la fenomenologia di Husserl

La svolta con cui nel Novecento Edmund Husserl rompe con le correnti scientifiche dominanti e fondò la fenomenologia consistette nell'abbandonare le affermazioni certe sul mondo e nel rivolgere l'attenzione al modo in cui ne facciamo esperienza. L'approccio pedagogico fenomenologico ricerca un atteggiamento di apertura al modo in cui si manifestano gli eventi pedagogici e a ciò che essi insegnano per il futuro. Più che di nuove conoscenze o di un metodo specifico si tratta di uno "stile di pensiero" (Lippitz 1984: 5). Volendo fare un esempio, potremmo dire che, a prima vista, appare banale interrogarsi su cosa sia effettivamente l'apprendimento.

Purtuttavia, non esistono risposte convincenti a tale domanda. Gli scienziati si interrogano prevalentemente sulle modalità (didattiche, di socializzazione o diagnostico-terapeutiche, a seconda della disciplina) con cui favorire, orientare, pilotare o richiedere l'apprendimento, sul ruolo dei sensi e delle sinapsi (nella classificazione dei vari tipi di apprendimento: uditivo, visivo o cognitivo) e, infine, sulle modalità di misurazione del cosiddetto output dell'apprendimento. Ma nemmeno le neuroscienze sono in grado di fornire una spiegazione indubbia sul modo in cui si produce l'apprendimento, su come sia possibile che il non conoscere si trasformi improvvisamente in conoscenza e il non saper fare in saper fare. Neanche la fenomenologia sa dare una risposta certa alla domanda relativa a che cosa sia l'apprendimento, o meglio: essa non si preoccupa di cercarla. L'esplorazione fenomenologica non indaga la cosa in sé ma il modo in cui essa si manifesta ai sensi dell'uomo e alla sua coscienza attraverso la percezione, l'esperienza, la comprensione, l'intendimento e il riconoscimento. Richiamandosi a Walter Benjamin, Käte Meyer-Drawe afferma che la peculiarità dell'apprendimento è data dalla sua imperscrutabilità (cfr. Meyer-Drawe 2003: 509). Dal momento in cui scatta l'effetto eureka, l'apprendimento in sé cessa di essere perscrutabile: "Ora so camminare, ma non posso più imparare a camminare." (Benjamin 1980: 267)



Nella concezione fenomenologica, l'azione pedagogica rappresenta una pratica esperienziale e discontinua. Al fine di indagarne il potenziale di professionalizzazione e trarne profitto in termini di apprendimento, essa rivolge particolare attenzione agli aspetti irritanti, sorprendenti e sollecitanti della percezione e dell'esperienza sensoriale (cfr. Agostini 2020: 15 e segg.). L'apprendimento e l'agire pedagogico sono considerati tra loro intrecciati e interconnessi (responsivi) (cfr. Waldenfels 2002). Guardando a tale processo come a un esercizio di attenzione, gli attori pedagogici sono stimolati a un'attitudine che assume la prospettiva dell'apprendimento ("lernseits") "in contrapposizione a quanto si aspettano dalla prospettiva dell'insegnamento ("lehrseits"), in risposta agli interventi didattici" (Schratz 2020: 135). In primo piano non vi è la volontà di modificare l'atteggiamento di chi apprende o di chi viene educato o di risolvere dei problemi ma l'intenzione di rendere più ampia la propria visione rispetto a ciò che succede e alle persone coinvolte.



Per arrivare a ciò, lo sguardo dell'attore pedagogico considera anche i momenti del processo di apprendimento apparentemente meno degni di nota che lo coinvolgono e lo colpiscono. Esistono, infatti, eventi che calamitano l'attenzione. Questi momenti sono descritti nelle vignette (cfr. Schratz et al. 2012; Baur/Peterlini 2016). In quanto narrazioni dense, le vignette fotografano momenti dell'apprendimento che possono suscitare irritazione, sollevare interrogativi oppure indicare un insuccesso o un particolare successo. Seppur insignificanti all'apparenza, momenti del genere possono celare un significato che le situazioni esperienziali aiutano a decifrare. Lavorare con le situazioni esperienziali e con le letture, che stanno al centro dell'approccio professionalizzante qui proposto, non mira alla classificazione, all'ottimizzazione o alla soluzione di un problema ma è un invito ad esercitarsi a un tipo di attenzione che tiene conto di una molteplicità di possibili significati: "Le situazioni esperienziali affinano i sensi e ci insegnano il riguardo verso gli altri, verso le cose e verso il mondo che si manifesta." (Agostini 2020: 37)

Con questo testo, elaborato nell'ambito del progetto Erasmus+ "ProLernen"¹, non intendiamo dunque trasmettere ricette o trucchi del mestiere da una posizione di maggiore cognizione circa il modo di rendere l'agire pedagogico migliore, più concreto e più efficiente. Si tratta piuttosto di imparare insieme da situazioni esemplificative attraverso l'esplorazione, la sperimentazione, la discussione e la riflessione. A condurci non saranno categorie quali giusto/sbagliato, che spesso ostacolano l'esplorazione creativa delle cose e del mondo, bensì l'osservazione mirata, l'ascolto e l'immedesimazione, che ci permetteranno di cogliere il modo in cui i processi di apprendimento si manifestano o non si manifestano, le interpretazioni – nuove o diverse – a cui si prestano tali processi e gli spunti da trarre per azioni pedagogiche future. Attraverso la lettura condivisa – discorsiva oppure scenica – indagheremo e terremo sistematicamente in considerazione le diverse interpretazioni o decodifiche, nello spirito della epoché o riduzione fenomenologica.

¹ Il progetto „ProLernen – Professionalisierung von Pädagog*innen und pädagogischen Führungskräften durch Lernforschung mit Vignetten – è promosso dal programma Erasmus+ numero 2020-1-AT01-KA203-077981.