

I Einführung in den Band

David Zimmermann, Ulrike Fickler-Stang, Lars Dietrich und Katharina Weiland

Editorial

Der Leitgedanke einer besonderen, wenn auch in ihrer Spezifik nicht immer leicht ausbuchstabierbaren Form von Professionalität in der Arbeit mit Menschen mit psychosozialen Beeinträchtigungen¹ ist einerseits relevante Begründung für die Existenz der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin. Andererseits begründet sich daraus eine umfängliche hochschulische Ausbildung diesbezüglicher Spezialistinnen und Spezialisten.

Mitbedingt durch die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und die Veränderungen des vielgliedrigen Schulsystems wird das Spezifische jener Professionalität im fachdisziplinären Diskurs hinterfragt, ebenso jedoch en passant im Kontext von Umgestaltungen des Hochschul- und Schulsystems unterlaufen. Die Wirkmächtigkeit der Antinomien der Anforderungsstruktur pädagogischer Arbeit ist in inklusiv arbeitenden Kontexten vielfach potenziert. Der infolge permanenter Leistungsstandsuntersuchungen entstehende Handlungsdruck auf Fachkräfte führt den Anspruch einer reflexiven Professionalität häufig ad absurdum (Terhart 2011, 204–210). Verkürzte Studien- und Referendariatszeiten sind weitere, aber wesentliche Bedingungsfelder der Fragmentierung und Gefährdung von Professionalität. Fachkräftemangel und die damit verbundene zügellose Einstellung von Seiteneinsteigerinnen und -einstiegern verschärfen diese Problematik. Kinder und Jugendliche mit psychosozialen Beeinträchtigungen und ihre Eltern sind die Hauptbetroffenen, wenn die Professionalität der schulischen und außerschulisch-pädagogischen Fachkräfte geringgeschätzt oder auf weitgehend unreflektiertes Handlungswissen reduziert wird.

Ist das Erziehen unter den gegebenen sozialen und bildungsorganisatorischen Bedingungen also ein „unmöglicher Beruf“, wie schon Freud (1925/1977, 7) mutmaßte?

Diese Frage zu beantworten, ist *nicht* Ziel des Bands (zumal Freud diese Redewendung selbst als „Scherzwort“ bezeichnete). Eine Vertiefung des fachdisziplinären Diskurses der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen zum eigenen Professions- und Professionalisierungsverständnis ist jedoch dringend vonnöten und wird durch den vorliegenden Band angestoßen.

Terhart (2011) arbeitet drei wissenschaftliche Perspektiven auf pädagogische Professionalität heraus, die in unterschiedlicher Intensität auch im vorliegenden Band bearbeitet werden (vgl. für sonderpädagogische Professionalität auch Lindmeier 2017, 51f.):

¹ Das hier im Fokus stehende Arbeitsfeld ist auch terminologisch durch eine ausgesprochene Heterogenität gekennzeichnet. Im deutschen Sprachraum sind neben dem Begriff „Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen“ unter anderem die Begriffe „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“, „Erziehungshilfe“ sowie „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ gängig.

1. den strukturtheoretischen Ansatz, der auf Handlungsfelder und Handlungsstrukturen fokussiert. Hierbei interessieren im Kontext (erheblicher) psychosozialer Beeinträchtigungen stets sowohl inklusive als auch separierende Settings, in denen sich jeweils spezifische Antinomien aufzeigen lassen,
2. einen kompetenzorientierten Forschungsansatz, mit dem Zusammenhänge spezifischer Fähigkeiten und Routinen auf Seiten der Lehrkräfte und Outputs in allen Entwicklungsbereichen auf Seiten der Lernenden untersucht werden sowie
3. eine berufsbiografische Forschungslinie, die ohne Zweifel in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen eine besonders lange Tradition und Bedeutung hat, da sich individuelle Motivationen und Bedürfnisse der Akteure ganz besonders stark in ihrer Verwicklung mit strukturellen Merkmalen der Institutionen und den subjektiv erlebten Handlungsmöglichkeiten zeigen.

Viele Zugriffe auf Professionalität in der Arbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen in inklusiven Klassenräumen fokussieren strukturelle Aspekte des Umgangs mit Heterogenität als Kern pädagogisch-didaktischen Handelns. Dies gilt etwa für das Classroom Management (vgl. Jennings/Greenberg 2009) oder den Response-to-Intervention-Ansatz (vgl. Casale et al. 2015). Professionalität wäre damit in Anlehnung an Helsper und Tippelt (2011) tatsächlich eher über die Anforderungs- und Handlungsstruktur bestimmt. Dies könnte zudem ein Argument für eine Angliederung der Professionalitätsdefinition an jene aller Lehrkräfte sein. Reflexionsorientierte und auf die spezifischen Sozio- und Psychodynamiken fokussierende Zugriffe lassen sich eher über einen Zugang zu Professionalität im Sinne der „stellvertretenden Krisenbewältigung“ (Oevermann 2013, 113) subsumieren. Unter dieser Lesart stehen die Spezifika einer nicht selten hoch herausfordernden Beziehungsdynamik mit der Kernklientel der Fachdisziplin im Mittelpunkt von pädagogischem Verstehen und Handeln. Jene Perspektive bietet zahlreiche Ankerpunkte für die Ausbuchstabierung einer besonderen Form der Professionalität.

Es lässt sich somit festhalten, dass die wissenschaftliche Disziplin und mit ihr die an den Hochschulen gelebten und gelehrt Zugriffe auf Professionalisierung durch eine erhebliche Heterogenität geprägt sind. Ein wesentliches Ziel dieses Bandes war es deshalb, die Bedeutung hoch differenter Perspektiven auf pädagogische Professionalität herauszuarbeiten und sie zur Diskussion zu stellen, ohne die stets mitzudenkende Verschränkung der Perspektiven zu verleugnen. Es war den Herausgeberinnen und Herausgebern deshalb ein besonderes Anliegen, Kolleginnen und Kollegen aus zahlreichen und im Professionalisierungsdiskurs ganz unterschiedlich verorteten deutschsprachigen und internationalen Hochschulstandorten zu einem Beitrag einzuladen. Zugleich finden sich in diesem Band mehrere Beiträge von Mitgliedern der Abteilung „Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen“ an der Humboldt-Universität zu Berlin, aus der heraus dieser Band verantwortet wird. Als zwar nicht junge, aber neu zusammengesetzte Hochschulabteilung versteht sich der Band somit auch als Statement im hier kurz skizzierten fachdisziplinären Diskurs.

Die Leitfragen des Bandes heißen also: Gibt es die oben genannte spezifische Professionalität im Sinne einer Anforderungs-, Reflexions- und Handlungsstruktur in der Arbeit mit psychosozial beeinträchtigten Menschen (vgl. Helsper/Tippelt 2011)? Wenn ja, welche Anforderungen bringt diese Spezialisierung für die schulische Arbeit und die hochschulische Ausbildung mit sich? Aufgrund der Komplexität dieser Fragestellungen sind Ergebnisse möglicherweise eher in Annäherungen und Fragezeichen als in definitiver Klärung und Ausrufezeichen zu finden. Trotz

berechtigter und den Diskurs bereichernder Heterogenität der Forschungs- und Lehrschwerpunkte in der Fachdisziplin bleibt zu hoffen, dass der Band ein Beitrag dazu ist, „Fachwissen, Handlungskompetenzen und reflexive Fallkompetenz als gleichermaßen wichtige Bestandteile des professionellen Selbst anzuerkennen, wobei berufsbiografische Forschung (und Lehre, die Hrsg.) eine wichtige vermittelnde und ergänzende Rolle spielen könnte“ (Lindmeier 2017, 52).

Zu den Beiträgen dieses Bandes:

Zur Einführung

Im Beitrag „Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen“ führt **David Zimmermann** in das Thema des Sammelbands ein. Ausgehend vom derzeitigen Fachkräftemangel arbeitet er heraus, dass sich strukturelle Defizite nur verschränkt mit einem Mangel an Professionalisierung analysieren lassen. Darauf aufbauend verweist er darauf, dass die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen bei Anerkennung einer hohen Heterogenität wissenschaftlicher Perspektiven immer nur als reflexive Professionalität zu konzeptualisieren sein kann.

Der erste Teil des Bands fokussiert auf hochschulische Zugänge der Professionalisierung von angehenden Fachkräften der Arbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen.

Birgit Herz stellt in ihrem Beitrag eingangs zwei Phänomene gegenüber: zum einen die Ökonomisierung des Bildungssektors, zum anderen die Bedürfnisse und die hohe Vulnerabilität des Klientels dieses Sektors mit Fokus auf die schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Der eindrücklichen Schilderung von Prozessen der Deprofessionalisierung werden Qualifizierungsansätze an der Leibniz Universität Hannover gegenübergestellt, deren Chancen und auch Schwierigkeiten im Hinblick auf die Entwicklung reflexiver Professionalität veranschaulicht werden.

Jonas Becker und **Marian Kratz** analysieren im Beitrag „Zurück zu den Widersprüchen“ die vielfältigen Verstehensebenen im Rahmen von Begleitseminaren zu Praxisprojekten. Bezugnehmend auf grundlegende Reflexionszugriffe der Psychoanalytischen Pädagogik zeigt sich, dass unbewusste Fantasien, Settings und manifeste Professionalisierungsvorstellungen unhintergebar verschränkt sind und gleichsam, welche Bedeutungen die umfangliche Reflexion des pädagogischen Geschehens hat.

Ulrike Fickler-Stang stellt in ihrem Beitrag ein dynamisches Reflexionsinstrument vor, welches gemeinsam mit Masterstudierenden und Universitätslehrenden entwickelt worden ist, um die sonderpädagogische Reflexion der Studierenden im Praxissemester des Förderschwerpunkts emotional-soziale Entwicklung zu professionalisieren. Eingebettet ist der Beitrag in den Professionalitätsdiskurs angehender Lehrkräfte, einhergehend mit strukturellen Veränderungen universitärer Ausbildungen und damit verknüpft mit der Frage, welche Anforderungen an personelle und institutionelle Angebote der Universitäten zukünftig gestellt werden.

Die Hochschule als Reflexions- und Erfahrungsraum zu nutzen, um Studierenden mittels tiefenhermeneutischer Filminterpretation ein psychodynamisch orientiertes Verstehen anzubieten, ist der Ansatz von **Marian Kratz**. Er stellt eine Seminarkonzeption vor, die die Möglichkeit eröffnet, Prozesse des Selbst- und Fremdverstehens bei Studierenden im geschützten Rahmen hochschulischer Lehr-Lernarrangements zu initiieren.

Stephan Gingelmaier und **Nicola-Hans Schwarzer** gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, welche Kompetenzen und damit verbundenen universitären Angebote Studierende benötigen, um einen Verstehens- und Handlungszugang im Umgang mit besonders aggressiven und herausfordernden Kindern und Jugendlichen zu entwickeln. Ihr Fokus liegt dabei auf dem Konzept der

mentalisierungsbasierten Supervision, um Studierende auf ihrem Weg der Professionalisierung und Selbstfürsorge zu unterstützen.

Inklusion an den Hochschulen ist einerseits Lehrinhalt, andererseits längst Realität in der akademischen Ausbildung. Ausgehend von Statistiken zur heterogenen Lebenswirklichkeit und der gestiegenen psychosozialen Belastung von Studierenden zeigt **Katharina Weiland** Anforderungen an die Hochschulen und die dort Lehrenden auf. Die gängigen Modelle des Nachteilsausgleichs reichen demnach nicht aus, um eine tatsächliche Chancengleichheit im Studium zu etablieren. Vielmehr sind hochschuldidaktische Erfordernisse abzuleiten, die wiederum einen Wandel im Professionalitätsverständnis von Lehrenden notwendig voraussetzt.

Der zweite Teil des Bandes thematisiert die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften in der Schule sowie in Kooperationsprojekten der Hochschule mit schulischen Einrichtungen.

Auf der Basis einer Diskussion des Erziehungsbegriffs fragen sich **Thomas Müller** und **Roland Stein** in ihrem Beitrag, was spezifisch sonderpädagogische Kompetenz ausmachen könnte. Dabei werden von ihnen sowohl Kompetenzbegriff als auch Kompetenzverständnis im Hinblick auf Aspekte der Professionalität kritisch hinterfragt – als auch die Option der Messbarkeit solcher Kompetenzen. Dabei ergeben sich für beide Autoren, über die Person der Professionellen hinaus, auch Ansprüche an eine entsprechende Weiterentwicklung von Schule.

Lars Dietrich präsentiert in seinem Beitrag quantitativ-empirische Forschungsergebnisse, um die Frage zu untersuchen, inwiefern positive Beziehungen in Schulen durch eine Verbesserung der Lehrqualität erreicht werden können. Zu diesem Zweck verwendet er ein großes Querschnitts-Datenset aus den USA ($N = 146.044$ Schülerinnen und Schüler). Mithilfe einer Strukturgleichungsmodell-Analyse zeigt er auf, inwieweit sieben Dimensionen der Lehrqualität, die sogenannten *Tripod 7Cs*, statistische Voraussagen über die Qualität von Lehrkräfte-Lernenden- und Lernenden-Lernenden-Beziehungen treffen können.

Am Beispiel des Kooperationsnetzwerks der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg verdeutlicht **Werner Bleher** zentrale Grundsätze für das Gelingen interner und externer Zusammenarbeit in pädagogischen Arbeitsfeldern. Das mehrgliedrige Modell der Schulpraktischen Studien ist Anlass zur Reflexion darüber, wie und mit welcher Unterstützung Studierende eine pädagogische Haltung entwickeln können. Die soziale Asymmetrie zwischen pädagogischen Professionellen und ihrer Klientel wird dabei ebenso in den Blick genommen wie die entsprechend notwendige Habitussensibilität angehender Pädagoginnen und Pädagogen.

Die Autorengruppe **Bernard Rauh**, **Margit Datler**, **Jean-Marie Weber**, **Tilman Griesinger** und **Jörg Meißner** skizziert eingangs empirische Forschungsbefunde, die sich mit der Wirkung von praxisorientierten Phasen in der universitären Lehrkräfteausbildung befassen. Nach einer kritischen Diskussion der durchaus differenten Ergebnisse stellen sie Lehr-Lernformate vor, die ein Plädoyer für fallbasierte und reflexive Praktikumsgestaltungen aller Akteure darstellen und gleichzeitig die in der Forschung gezeigten Gelingensbedingungen aufgreifen. Eingerahmt in einen psychoanalytisch fundierten Referenzrahmen werden Möglichkeiten und Grenzen universitärer Begleitung aufgezeigt und abschließend sich daraus ergebende Desiderate für zukünftige Forschungsprojekte formuliert.

Karolina Urton, **Jürgen Wilbert** und **Michel Knigge** stellen in ihrem Beitrag erste Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitforschung vor, in deren Fokus das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit von Studierenden im Praxissemester steht. Die Autorengruppe sieht die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit als einen zentralen Aspekt in der Professionalisierung Studierender im Lehramt, um mit den vielfältigen Rollenerwartungen und Heterogenitätser-

fahrungen im Kontext Schule umzugehen. Im Beitrag werden u.a. Faktoren diskutiert, die zur Etablierung von Selbstwirksamkeit beitragen.

Michael Jopling analysiert in seinem Beitrag, wie Änderungen in Politik und Praxis in England seit dem Jahr 2010 zu Veränderungen in der Zusammenarbeit zwischen Schulen und anderen Akteuren geführt haben, um vulnerable Kinder, Familien und junge Menschen zu unterstützen. Zu diesem Zweck stellt er die Ergebnisse zweier Reformen vor, die beide entwickelt wurden, um die Versorgung gefährdeter Familien zu verbessern. Dabei befürwortet er eine multiple Definition von ‚vulnerability‘ anstatt jene Dimension in verschiedenen Bereichen isoliert zu betrachten.

Das Ziel von **Josef Hofman** ist es, den englischsprachigen Forschungsstand zu forschungsba-
sierten Feedback-Interventionen explorativ zu erfassen und deskriptiv auszuwerten. Dadurch sollen Feedback-Inhalte, Konstruktoperationalisierungen und Forschungsdesigns dargestellt werden und unter Berücksichtigung der Anforderungen an den Unterricht mit psychosozial beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern kritisch diskutiert werden.

Wir wünschen Ihnen eine spannende, bereichernde Lektüre sowie Anregungen für weitere Forschung und Lehre im Kontext pädagogischer Professionalisierung.

Literatur

- Casale, G., Hennemann, T. & Grosche, M. (2015). Zum Beitrag der Verlaufsdagnostik für eine evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis am Beispiel des Förderschwerpunkts der emotionalen und sozialen Entwicklung. *ZfH*, 66, 325–334.
- Freud, S. (1925/1977). Geleitwort zur ersten Auflage. In A. Aichhorn (Hrsg.), *Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Zehn Vorträge zur ersten Einführung* (S. 7–8) Bern [u.a.]: Huber.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession oder Professionalisierung ohne Ende?: Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (Beiheft), 268–288. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Jennings, P.A. & Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Lindmeier, B. (2017). Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Sonderpädagogische Förderung heute. 1. Beiheft*, 51–77. Weinheim: Beltz Juventa.
- Oevermann, U. (2013). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (3., durchgesehene Auflage). (Edition Professions- und Professionalisierungsforschung, S. 113–142) Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (2011) Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (Beiheft), 202–224 (Themenheft). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

David Zimmermann

Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – eine Einführung

Zusammenfassung

Im Beitrag werden Spezifika der professionellen Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen diskutiert. Dabei werden zunächst Spannungsfelder, die sich aus dem derzeitigen Fachkräftemangel einerseits und den institutionellen Veränderungen andererseits ergeben, aufgezeigt. Daran anschließend wird ein Entwurf einer spezifischen Professionalität sowie der damit verbundenen Konsequenzen für die hochschulische Ausbildung angehender Fachkräfte vorgelegt.

1 Gefragte Ware vs. Haltung und Professionalität

„Der Bedarf bei den Schulleitungen, Wissen über Schüler mit emotional-sozialem Förderbedarf zu erlangen, ist riesig!“ – „Erstmals haben wir am Gymnasium mit so einem Schüler zu tun.“ – „Wir wissen nicht mehr weiter.“ – „Wir benötigen unbedingt ein Konzept für diese Schüler.“ (Auszüge aus aktuellen E-mails von Lehrkräften und Leitungskräften der Schulverwaltung an den Autor.)

„Unterrichten statt Kellnern.“ (Programm des Senats von Berlin) „Hauptsache, man kann gut mit Kindern.“ (Mehrfach von Vertreterinnen und Vertretern der Schulämter geäußerte Haltung zur Einstellung von Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger in sämtliche Schulformen.)

In nahezu allen Bundesländern haben sonderpädagogische Fachkräfte derzeit überaus gute Berufseinstiegschancen. Ihre formelle (und vermutete praktische) Qualifikation ist zur heiß begehrten Ware auf dem Bildungsmarkt geworden (Strauß 2017). Dass es sich tatsächlich um einen „Markt“ handelt, lässt sich angesichts der aggressiven Abwerbepolitik zahlreicher Bundesländer gegenüber Hochschulabsolventinnen und -absolventen und Referendarinnen und Referendaren sowie zunehmender finanzieller Anreize für Lehrkräfte kaum leugnen. Längst können in den meisten Ländern trotz vielfältiger Rekrutierungsprogramme nicht mehr alle offenen Stellen mit umfassend qualifizierten Fachkräften besetzt werden; mehr und mehr Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger werden in die schulische Arbeit eingebunden, was wenig überraschend zu nachhaltig wirksamen Prozessen der Deprofessionalisierung beiträgt (vgl. Herz 2016). Pädagogische Kompetenz, die über ein „gut mit Kindern können“ hinausreicht, wird bei Einstellungen nahezu nie geprüft. Ebenso fehlen häufig über didaktische Grundkurse hinausgehende Nachqualifizierungsangebote. Das o.g. Programm „Unterrichten statt Kellnern“ ist ein Anwerbeprogramm des Berliner Senats für Lehramtsstudierende. Wohlgermerkt sollen die Studierenden dabei nicht etwa in ihren ersten Praxiserfahrungen begleitet und unterstützt werden. Vielmehr ersetzen sie mit bis zu 14 Unterrichtsstunden pro Woche vollausgebildete Lehrkräfte (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018).

Während eine große, an der Entwicklung der Schülerzahlen orientierte Prognose zum Lehrkräftemangel im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung den Bereich „Sonderpädagogik“ noch konsequent ausspart (vgl. Klemm/Zorn 2017), sind die Bundesländer und mit ihnen die Schulbehörden angesichts des dramatischen Mangels an heterogenitätssensibler Expertise in den

Schulen längst alarmiert. Aufgrund des oftmals nicht förderschwerpunktspezifischen Einsatzes von Professionellen und Para-Professionellen (dies gilt für inklusive wie für separierte Organisationsformen) ist eine quantitative Präzisierung des Fachkräftemangels für die Arbeit mit psychosozial erheblich beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen nicht möglich. Die teils gewichtige Zunahme der Feststellungsverfahren im schulischen Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ in fast allen Bundesländern (vgl. Liesebach 2015) ist jedoch ein wichtiger Hinweis darauf, dass der Fachkräftemangel in genau diesem Professionalisierungsbereich besonders groß sein dürfte¹. Eine dramatische Fehleinschätzung bestand in der bildungspolitischen Vorannahme (die sich, so könnte interpretiert werden, noch in der Studie der Bertelsmann-Stiftung widerspiegelt), dass die inklusive Beschulung dieser Gruppe (wie auch jener mit dem Förderschwerpunkt Lernen) weitgehend unproblematisch sei. Damit verbunden ist die fachlich nicht tragfähige Idee, es handle sich bei der Klientel der genannten Förderschwerpunkte um „die ‚leichten‘ Formen von Beeinträchtigungen“ (Stein 2018, 19), deren schulische Teilhabe folgerichtig geringere Ressourcen als von Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten „Geistige Entwicklung“ oder „Körperlich-Motorische Entwicklung“ erforderten.

Das hier diskutierte Problem ist jedoch nicht ausschließlich und auch nicht primär ein ressourcenbezogenes. Ebenso wenig handelt es sich beim Mangel an spezialisierter pädagogischer Expertise ausschließlich um ein Folgephänomen einer „deindividualisierenden Typisierung“ (Wocken 2012, online) hoch belasteter Kinder und Jugendlicher, auch, wenn derartige Labeling-Prozesse als Teil von sonderpädagogischen Feststellungsverfahren stets umfassend reflektiert werden müssen. Denn wären Ressourcenmangel einerseits sowie bundesdeutsche Spezifika des schulischen Selektions- und Allokationsprinzips (vgl. Silkenbeumer/Wernet 2012) andererseits allein verantwortlich für die aktuellen Schwierigkeiten der schulischen Förderung dieser Gruppe, müssten sich diese umfassenden Herausforderungen im internationalen Vergleich als etwas spezifisch Deutsches zeigen. Dem ist jedoch nicht so: Trotz ganz unterschiedlicher Terminologien und schulstruktureller Traditionen in Staaten wie beispielsweise Großbritannien, Schweden, Finnland oder Kanada handelt es sich sowohl bei der bildungspolitischen Fehleinschätzung als auch bei der von Pädagoginnen und Pädagogen wahrgenommenen besonderen Herausforderung, die in der inklusiven Beschulung psychosozial erheblich beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher liegt, um ein internationales pädagogisches Thema (vgl. Ahrbeck 2014; Mowat 2014). Jahnukainen (2015, 68) schreibt: „In particular, organizing the education of behaviorally challenging pupils seems to be a crucial question.“ Und weiter zitiert der Autor aus Interviews mit Lehrkräften aus Kanada und Finnland:

„Kids with behavioral issues, we have to be very careful about what will help them (Kanada). [...] Groups are mixed and placed with pupils with heavy modifications and, maybe some with behavioral problems, emotional problems. And then when the teacher tries to keep this on the right course, it won't work (Finnland).“

Auch in zweien der so genannten Vorzeigeländer von inklusiver Schulentwicklung zeigen sich also durchaus ähnliche Problemlagen, denen im Vergleich zu Deutschland allerdings andere strukturelle Lösungsansätze gegenüberstehen mögen. Gehen Ressourcen- und Professionalisierungsbedarfe in jenem Bereich auszugehen.

1 Zudem ist die Kernklientel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen deutlich größer als es der schulische Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ suggeriert. Aufgrund administrativer Spezifika (z.B. systemischer Ressourcenzuweisung; individueller sonderpädagogischer Feststellungsverfahren erst ab der dritten Klassenstufe) sowie fachlicher Zusammenhänge (z.B. Unterrepräsentation ängstlich-zurückgezogener Kinder und Jugendlicher im FSP) ist von einer deutlich größeren Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit hohem Unterstützungsbedarf in jenem Bereich auszugehen.

sierungsmängel eine Allianz ein, ist Popp und Methner (2016, 148) zuzustimmen, wenn sie schlussfolgern: „Für Lehrkräfte mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ergibt sich ein Anforderungsprofil, welches teils bis an die Grenzen der Belastbarkeit führt.“ Schülerinnen und Schüler mit erheblichen psychosozialen Beeinträchtigungen bilden demnach sowohl hinsichtlich notwendiger personeller Ressourcen als auch hinsichtlich der Frage nach spezifischer pädagogischer Professionalität die wohl gewichtigste Nagelprobe für ein zukunftsfähiges Schulsystem (vgl. Stein/Müller 2015; Willmann 2011, 11).

Zusammenfassend ist von einer Interaktion der nachfolgenden Bedingungsfelder auszugehen, die zur derzeitigen hohen Belastung für Fachkräfte wie auch für die Kinder und Jugendlichen beitragen (sowie sich wechselseitig verstärken):

- strukturelle Verantwortungslosigkeit, die sich in zu großen Klassengruppen, fehlenden Räumlichkeiten oder dem Mangel an qualifizierten Fachkräften ausdrückt (vgl. von Freyberg/Wolff 2006),
- eine fortdauernde Dominanz des schulischen Allokations- und Selektionsprinzips, das defizitorisch in unauf löslicher Spannung zum Inklusionsparadigma sowie zu den auf Kontinuität fokussierten Beziehungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit zahlreichen Verlust- und Scheiternserfahrungen steht (vgl. Silkenbeumer 2015; Sturm 2015),
- eine weitgehend unhinterfragte Vorherrschaft von Handlungs- und Kompetenzorientierung als Kernmerkmal der gängigen Professionalisierung für Lehrkräfte in Hochschule und Weiterbildung unter Vernachlässigung von reflexiver Professionalisierung (vgl. Gräsel/Trempler 2017; Reiser 2006),
- eine wirkmächtige affektive Verwicklung von Lehrkräften in die Konfliktdynamiken erheblich psychosozial beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler, weitgehend ohne von einem professionellen Selbstverständnis begleitet zu sein, das über korrektive Beziehungsgestaltung definiert ist und dem Angebote für entsprechende Reflexions- und somit Abstinenzangebote zur Seite stehen würden (vgl. Gingelmaier 2017; Zimmermann 2018).

Strukturelle Rahmung, initiiert durch bildungspolitische Entscheidungen einerseits und Institutionsentwicklung, getragen durch die einzelnen Fachkräfte andererseits, bilden die Klammer ausreichend guter pädagogischer Arbeit. Die Professionalität von Fachkräften der Arbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen aber steht im Zentrum einer passgenauen Begleitung und Förderung hoch belasteter Kinder und Jugendlicher. Letztere Dimension sowie ihre Anbahnung in der Hochschule sollen deshalb im weiteren Verlauf des Beitrags diskutiert werden.

2 Professionalität in der Arbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen

2.1 Reflexive Professionalisierung

Fachliche und relationale Aspekte pädagogischer Arbeit lassen sich terminologisch voneinander unterscheiden, sind in pädagogischer Praxis aber unhintergebar miteinander verschränkt (vgl. Lindmeier 2017, 52). Der Terminus „unhintergebar“ verweist gleichsam darauf, dass diese Verschränkung den handelnden Personen nicht bewusst sein muss, aufgrund der weitgehend unbewusst-affektiven Verwicklung aller Akteure aber stets prägend für den Bildungsprozess ist (vgl. Datler/Thomandl 2015). Wissen über Entwicklungsverläufe, Gruppendynamiken, unterrichtsfachspezifische Kenntnisse und didaktische Aspekte einerseits und Reflexionsfähigkeit zum Erleben und Verhalten der Kinder und Jugendlichen sowie zur eigenen emotionalen

Beteiligung andererseits definieren folgerichtig gemeinsam ein angemessenes Professions- und Professionalitätsverständnis.

Zur Fundierung dieses mutuellen Zusammenhangs von Gegenstand und Beziehungsdynamik liefert die psychoanalytische Theoriebildung wesentliche Ankerpunkte. Ihr zufolge muss der schulische Bildungsprozess unter der Perspektive eines komplexen Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehens analysiert werden (vgl. Hirblinger 2007). Dies bedeutet, dass die pädagogische Beziehung inklusive des durch sie vermittelten Gegenstands immer „Merkmale eine[r] Wiederholung der Beziehung zu einer bedeutsamen Figur der eigenen Vergangenheit“ (vgl. Sandler et al. 2015, 43) beinhaltet. Ein solches In-Szene-Setzen der eigenen, bewusst oder unbewusst repräsentierten früheren Erfahrung in der aktuellen Beziehung findet sowohl durch die Schülerinnen und Schüler als auch durch die Lehrkräfte statt, worauf schon Bernfeld (1925/2013) eindringlich hingewiesen hat. Dieses „Übertragung“ genannte Interaktionsgeschehen löst, etwas vereinfacht, Gegenübertragungsmomente bei den Interaktionspartnern und -partnerinnen aus, also emotionale Reaktionen auf die situative Beziehungsdynamik. Gerade weil sich Aspekte des komplexen Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehens nicht abseits des Unterrichtsgeschehens (oder neben selbigem) entfalten, sondern ihre affektive Dynamik durch die Gegenstände des Fachs sogar verstärkt werden kann, lassen sich die fachliche und reflexive Kompetenz nur theoretisch voneinander abgrenzen. Neidhart (1977, 97) schreibt:

„Aus der Statik geplanter Unterrichtsschritte wird die Dramatik spontaner Unterrichtsszenen. In ihnen vermischt sich die aktuelle unterrichtliche Interaktion mit objektiven Erfahrungen und mit subjektiv verarbeiteten Erlebnissen vergangener Szenen der Interaktionspartner. Diese werden meist in didaktisch inadäquaten, aber psychodynamisch sinnvollen Affekten und Verhaltensweisen ausagiert. Die dadurch entstehenden Verstehensdifferenzen können insofern zu einem ‚fruchtbaren Moment im Bildungsprozess‘ werden, als sie den Lehrer zu einer Rückübersetzung des unverständlichen Verhaltens in symbolisch vermitteltes, pädagogisches Handeln auffordern.“

So wie fachliche Expertise ohne Reflexionsfähigkeit unnütz ist, dürfte eine hohe Reflexionsfähigkeit ohne fachliche (akademische) Grundlagen vielfach zur Küchenpsychologie werden, da sowohl eine Anbindungsmöglichkeit an differenzierte Theoriebildung als auch die von Neidhart genannte „Rückübersetzung in symbolisch vermitteltes Handeln“ nicht möglich wäre. Unter Letzterem kann nur verstanden werden, dass die Unterrichtsgegenstände genutzt werden, um eine partielle Bearbeitung der inneren und äußeren Konflikte der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen und gleichzeitig, um ihre Lern- und soziale Entwicklungsfähigkeit wiederherzustellen. Reiser (2016) hat diese Möglichkeiten eines im besten Sinne „Fördernden Dialogs“ für das Unterrichtsfach Mathematik herausgearbeitet und damit exemplarisch die unausweichliche Verbundenheit der Fachdidaktik mit professioneller Reflexionsfähigkeit der Lehrkräfte betont. Wentzel (2010) arbeitet in einer Metaanalyse und mit Fokus auf empirisch-quantitative Studien zwei wissenschaftliche Perspektiven auf die Lehrkraft-Lernenden-Beziehung heraus. Sie unterscheidet zwischen der auf Affekte fokussierenden und der eher auf (didaktische) Handlungen der Lehrkraft orientierten Forschungsperspektive. Werden einige der zugrunde gelegten Studien genauer geprüft, so zeigt sich auch hier, dass beide Perspektiven nur theoretisch, nicht aber im Hinblick auf eine ganzheitliche Analyse konkreter Unterrichtssituationen zu trennen sind.

2.2 Spezifika der Professionalisierung

Fachliche, didaktische und Reflexionskompetenz sind also miteinander verschränkt zu denken. Dieses komplexe Professionalisierungsverständnis der schulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit psychosozialen Beeinträchtigungen ist allerdings noch relativ wenig an die

differenzierten Professions- und Professionalisierungsdiskurse, die u.a. in der Soziologie, aber auch in den Bildungswissenschaften verankert sind, angebunden (vgl. Laubner/Lindmeier 2017). Die nachfolgenden Aspekte einer spezifischen Professionalität müssten deshalb sowohl empirisch als auch theoretisch geprüft und ausbuchstabiert werden:

Im Sinne Oevermanns (2009, 113) lässt sich die Professionalität als „stellvertretende Krisenbewältigung“ konzeptualisieren. Aufgrund ihrer lebensgeschichtlich bedingten und generalisiert im Sinne eines „gelebten Misstrauens“ (T. Müller 2017, 96) repräsentierten Welt- und Objektbilder sind Kinder, Jugendliche aber auch oft ihre Eltern nur eingeschränkt in der Lage, ihre Konflikte auf der Basis von rein äußerlich strukturierender Unterstützung zu lösen. Vielmehr bedarf es auch eines die emotionalen Konflikte aufgreifenden Dialogs, auf dessen Basis die inneren und äußeren Krisen partiell bewältigt werden können. Jene notwendige advokatorische Funktion von professionellen Erwachsenen für diese Gruppe von Kindern und Jugendlichen ergibt sich gleichsam aus deren gesellschaftlicher Marginalisierung. Professionalität wird dementsprechend insbesondere über pädagogische Beziehungen, deren Kontinuität und Ausgestaltung dokumentiert (Thole/Polutta 2011, 108).

Die mit derartiger Professionalität verbundenen Praktiken sind in der Schule wie in der außerschulischen Pädagogik vielfach mit umfassenden Formen der „De-Autonomisierung von Lebenspraxis“ (Oevermann 2009, 114) verbunden. Ist Erziehung stets als asymmetrisches Verhältnis zu verstehen, so gilt dies für die pädagogische Arbeit mit psychosozial erheblich beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen in noch stärkerem Maß (vgl. Hirblinger 2017). Die „De-Autonomisierung“ rechtfertigt sich aus dem im Punkt 1 Skizzierten und bedarf gleichwohl einer ständigen Prüfung, um nicht in Bevormundung und Stereotypisierung der Kinder, Jugendlichen und Eltern seitens der pädagogischen Professionellen überzugehen und somit Scham und Gewalterfahrungen zu reproduzieren (vgl. Dörr 2016b, 23f.).

Allein die hier genannte Ambivalenz bedingt ein stetes Wechselspiel aus Nähe und Distanz. Nur eine professionelle (und institutionell gestützte) Form affektiver Verwicklung, eine Teilhabe an der inneren (und partiell äußeren) Welt der Kinder und Jugendlichen, kann in eine Abstinenz im Sinn des Nachdenkens über Nöte, Wünsche und Beziehungsbedürfnisse beeinträchtigter junger Menschen überführt werden (vgl. B. Müller 2012).

Obwohl es sich also im Vergleich mit weiteren pädagogischen Professionen nicht um gänzlich andere Professionalitätscharakteristika handelt, geht es dennoch begründeter Weise nicht um eine bloße Zuspitzung dessen, was alle pädagogischen Fachkräfte können sollten (vgl. Dörr 2017). Ähnlich wie von B. Müller (2013) für die Soziale Arbeit ausbuchstabiert, kann sehr wohl von spezifischen Herausforderungen in der Arbeit mit der Kernklientel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen ausgegangen werden (vgl. Zimmermann 2018). Jene Spezifika lassen sich wie geschrieben über psychoanalytische Theoriebildung, gleichsam aber auch über die Traumatheorie greifbar machen. Letztere fokussiert unter anderem auf langfristige, sequentiell traumatische Prozesse des Ausschlusses und der Gewalt, innerhalb derer die Schule als Teil traumatischer Prozesse zu verstehen ist, sowie auf die besondere Kraft dissoziativer Symptomatik im Klassenkontext (vgl. Jäckle 2016; Zimmermann 2016).

2.3 Reflexivität in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen über differente fachdisziplinäre Bezüge hinweg

Somit sind der psychoanalytischen und der Traumatheorie in gewissem Sinne Vorrangstellungen im Kreis der Bezugsdisziplinen der Pädagogik zugewiesen, da nur sie den fachlich fundierten Einbezug des primär unbewussten und nicht selten durch Hilflosigkeit und Ohnmacht dominierten emotionalen Beziehungsgeschehens als Teile reflexiver Professionalität ermögli-

chen. Das Positionspapier der Dozierendenkonferenz der akademischen Disziplin „Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen“² (vgl. Bleher/Gingelmaier 2018) weist jedoch darauf hin, dass die Frage der Beziehungsreflexion mittlerweile als Kernmerkmal der pädagogischen Professionalität über sehr unterschiedliche theoretische Zugriffe hinweg verstanden wird. Die Marginalisierung reflexiver Haltung und Kompetenz, wie sie in den letzten Jahrzehnten vor allem durch die Fixierung auf so genannte evidenzbasierte Methoden zu konstatieren war (vgl. Ahrbeck et al. 2016), könnte sich angesichts der unübersehbaren Notwendigkeit in der Praxis zumindest partiell wieder in eine Anerkennung umkehren. Jene Anerkennung spiegelt sich auch in einem umfänglichen fachdisziplinären Forschungsgeschehen zur pädagogischen Professionalität, dem ganz unterschiedliche Theoriemodelle zugrunde liegen (vgl. Leidig/Hennemann 2017; Ruoho et al. 2016).

Zudem wird im genannten Positionspapier erneut deutlich, dass Fragen reflexiver professioneller Entwicklung niemals ohne Bezugnahme auf die Institutions- und Organisationsentwicklung zu denken sind. Dass eine Isolation des Professionalisierungsdiskurses ohne soziale Rahmung gefährlich ist, hat unter anderem Herz (2015) aus fachdisziplinärer Sicht herausgearbeitet. Denn auch engagierte und zudem sehr gut ausgebildete Fachkräfte geraten an ihre Grenzen, wenn die Rahmenbedingungen als solche Hilflosigkeit und Isolation befördern, wie C. Müller (2019) an einer Fallstudie der Arbeit mit jungen Geflüchteten zeigt. Jantzen (2017, 57) bemerkt dazu:

„Und zu allem Überfluss werden ganze Generationen von LehrerInnen in den Tsunami der schulgesetzlich verordneten Inklusion (eine Rechtslage, die ich gut finde) geworfen, ohne auch nur eine halbwegs adäquate Vorbereitung und Unterstützung erfahren zu haben oder zu erfahren (was absolut schädlich und schändlich ist).“

Reflexionsorientierter Aus- und Fortbildung sowie Supervision dürfte nahezu regelhaft eine nachhaltige Wirkung versagt bleiben, wenn die äußeren Rahmenbedingungen bei hoher Belastung einseitig zugunsten psycho- und soziodynamischer Verstehensmodelle vernachlässigt werden.

3 Professionalisierung an der Hochschule

Wie lässt sich ein solcher Professionalitätsanspruch nunmehr in ein Studienprofil an der Hochschule überführen? Nicht unberechtigter Weise wird doch vielfach über die Zumutungen des so genannten Bologna-Systems für Studierende und Lehrende geklagt (vgl. Faulstich/Zeuner 2015; Keeling 2006). Statt mittel- und langfristige Professionalisierung zu befördern, produzierten die konsekutiven oder auch unverbundenen Kurz-Studiengänge, denen wiederum hoch strukturierte Curricula zugrunde liegen, kurzfristigen Wissenszuwachs, der nicht in eine professionelle (pädagogische) Identität überführt werden könne. Daran ist zweifelsohne Vieles richtig. Gleichwohl kann bezweifelt werden, ob die klassischen „bundesdeutschen“ Lehramtsstudiengänge (und nur darauf sollen sich diese Überlegungen beziehen) wirklich dazu beigetragen haben, nachhaltige *pädagogische* Professionalisierung zu befördern. Der berechtigte Vorwurf einer Überladung mit Fachlichem und Didaktischem bei Marginalisierung des Pädagogischen ist doch deutlich älter als der so genannte Bologna-Prozess. Und auch hier gilt: Strukturelle Veränderung (der Studiengänge) und Professionalisierung (nunmehr auf Seiten der Hochschul-

2 Zur Vermeidung eines Terminologie-fixierten Diskurses soll hier lediglich darauf hingewiesen werden, dass diese Fachdisziplin bzw. ihre Hochschulabteilungen u.a. die Namen „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“, „Erziehungshilfe“ oder „Inklusionspädagogik/Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ tragen.

lehrenden) müssen gemeinsam gedacht werden. Und dass das BA-/MA-System gar keinen Platz für intensive Lehr-Lern-Prozesse ließe, darf zumindest hinterfragt werden.

Interessanterweise liefern gerade die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wesentliche Anhaltspunkte dafür, was inhaltliche Klammer der Ausbildung an der Hochschule (wie auch im Referendariat) sein müsste:

„Reflexion und Evaluation des unterrichtlichen Handelns und der eigenen Rolle sind für die Lehrkräfte unabdingbar, um unbewusste Handlungsmuster aufzudecken, eigene Anteile bei schwierigen Interaktionen bewusst zu machen und nach Möglichkeit Veränderungen einzuleiten“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) 2000, 14).

Weniger überraschend sind hier die zunächst nicht näher definierten Termini „Reflexion“ und „Evaluation“. Die Bezugnahme auf „unbewusste Handlungsmuster“ und „eigene Anteile bei schwierigen Interaktionen“ ist hingegen tatsächlich überraschend und verweist deutlich auf eine ganz spezifische, affektive Dynamiken und Selbstreflexion einbeziehende Form der Professionalität im schulischen Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Wird diese KMK-Empfehlung ernst genommen, sind Fähigkeiten des An-der-Szene-Teilhabens (vgl. exempl. Clos 1992) sowie des Nachdenkens über das eigene „innere Kind“ (vgl. Bernfeld 1925/2013) als unausweichliche und zentrale Bestandteile der universitären Ausbildung mitzudenken.

Es liegen durchaus seit mehreren Jahrzehnten Entwürfe für Fallarbeit, professionelle Reflexion und Förderung von Beziehungsfähigkeit als Schwerpunkte im Lehramtsstudium vor, allerdings in einem hoch heterogenen Verständnis dessen, wodurch jene Reflexivität fundiert ist (vgl. Beck et al. 2000). Aktuelle Beispiele derartiger Ausbildungsbestandteile in der Lehrerbildung finden sich bei Hechler (2018), Turner (2016), Busse und Zwiebel (2014), C. Müller und Schwarz (2016) sowie in Form eines postgradualen Studiengangs an der Universität Wien (2018).

Neben berechtigten strukturellen Fragen (wie werden aus Lehrprojekten feste Bausteine des Curriculums?) stellt sich eine bedeutsame professionalisierungsbezogene Frage: Wie kommt es, dass Aspekte reflexiver Professionalisierung in universitärer Lehre durchaus fundiert angestoßen werden, ganz offensichtlich aber nicht als Klammer der gesamten sich entwickelnden Lehrkraftidentität internalisiert werden können (vgl. Zimmermann et al. 2017)? Neben relevanten anderen Gesichtspunkten lassen sich jene Dynamiken auf die Reduktion von Bildungsprozessen in den hochschulischen Milieus zurückführen. T. Müller (2018, 14f.) greift in einer differenzierten Ausbuchstabierung von „Erziehung“ auf die aristotelischen Termini der „poiesis“ und der „praxis“ zurück. Während erstere auf das Produkt, demnach auf das Ergebnis fokussiert sei, gewinne „praxis“ ihren Sinn bereits im gemeinsamen Sein in der pädagogischen Beziehung. Dies lässt sich nun ohne weitere Schwierigkeit auch auf die Frage reflexiver Professionalisierung an der Hochschule übertragen:

„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 Darübersprechens immer schon vorgegeben ist. Freilich ist ein Ziel solcher Reflexion – neben der Einsicht in Sachverhalte – immer auch Ermöglichung künftigen pädagogischen Handelns.“ (Henningsen 1967, 55, Hervorh. D.Z.)

Genau dies – die Reflexion als zunächst unabhängig von Handlungsoptionen zu begreifen – stellt sich in der Realität der Hochschullehre als äußerst herausfordernd heraus. Dies gilt besonders – und hier liegt die Klammer zu Teil eins des Beitrages – wenn zahlreiche Studierende während des Studiums unangeleitet und nicht selten isoliert pädagogische Beziehungen gestal-

ten müssen. Eine daraus hervorgehende Not spiegelt sich dann in Wünschen nach Lösungen und Tipps in den hochschulischen Lehrveranstaltungen. Ganz ähnlich zum Handlungsdruck von Lehrkräften in der Schule erleben dann Hochschuldozierende (wie übrigens auch viele Supervisorinnen und Supervisoren) einen erheblichen Druck, schnelle Lösungen für komplexe Problemlagen anzubieten. Dennoch: Sollen reflexionsförderliche Studienanteile nachhaltige Professionalisierungseffekte erbringen, bedingt das die Loslösung von einem „poiesis“-Modell hochschulpädagogischen Miteinanders. Das „praxis“-Paradigma in der Lehrkräfteausbildung billigt dem Verstehen wie auch dem hinreichend guten Ertragen von Nicht-Verstehen ausreichend Raum zu (Dörr 2016a, 49). In einer ähnlichen Richtung argumentiert Vera King (2012). Sie betont die Bedeutung der Zurückhaltung gegenüber intrusivem Agieren und somit gegenüber der Enteignung adoleszenter Möglichkeitsräume in generativen pädagogischen Beziehungen. Angesichts viel diskutierter verlängerter Adoleszenz und immer jünger werdender Studierender kann dies nahezu bruchlos auf die Universität übertragen werden. Das heißt, in der „praxis“ hochschulischer Lehrender-Studierender-Beziehung muss den Studierenden ausreichend innerer und äußerer Raum zum eigenständigen Nachdenken über pädagogische Beziehungen ermöglicht werden, das nicht vorschnell einem dominanten theoretischen Rahmen (über den wiederum Macht und Hierarchie transportiert werden kann) angepasst werden muss. Auch vorgeblich reflexionsförderliche Seminare können sonst die Möglichkeitsräume von Studierenden enteignen!

Eine wesentliche institutionelle Voraussetzung für eine solche Form der reflexiven Professionalisierung an der Hochschule ist ohne Zweifel nicht nur in kontinuierlichen Beziehungen der Studierenden zu ihren Lehrenden zu suchen (auch, wenn dies unabdingbar ist), sondern ebenso im gesamten „Milieu“ der Hochschule:

„Die ‚Komponenten‘ einer solchen psychoanalytisch-pädagogischen Praxeologie³ – also die Formen der Wahrnehmungsverarbeitung, des Denkens und der pädagogischen Interventionen – können sich nur entfalten in einem *Setting* und in einem *affektiven Umfeld*, in dem Mentalisierung und Reflexionsfunktion in der Lehrerbildung auch durch das systemische Umfeld angemessen unterstützt werden.“ (Hirblinger 2017, 57, Hervorh. D.Z.)

Wenn der Begriff des „Milieus“ hier im Sinne einer ganz wesentlichen Grundlegung der Fachdisziplin, dem „therapeutischen Milieu“ nach Bettelheim (1955/1991) und Redl (1971/1987) ernst genommen wird, so lassen sich die Entwicklungswege der Studierenden nur parallel zu jenen der dort tätigen Lehrenden denken. Auch letztere benötigen deshalb ein „affektives Umfeld“ (vgl. Krumenacker 2002), in dem ihre grundlegenden Bedürfnisse nach Anerkennung erfüllt werden, das ihnen aber auch in angemessener Weise Selbstreflexion zumutet.

Mit der hier nur skizzierten Ausbuchstabierung eines „Hochschulmilieus“ könnten also, so die berechtigte Hoffnung, wesentliche Schritte zur langfristigen Internalisierung einer pädagogisch-reflexiven Identität bei Fachkräften der Arbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen unterstützt werden. Wenn dies ergänzt wird durch die Ausbildung entsprechender Handlungsfähigkeiten, durchaus auch im Kontext evidenzbasierter Programme, sowie einer fundierten Kenntnis der jeweiligen Fachinhalte, besteht berechtigte Hoffnung darauf, dass die Hochschule ihrer eigentlichen Funktion wieder stärker gerecht wird.

3 Hirblinger (2017, 29ff.) erläutert nachvollziehbar, dass der Terminus der „Praxeologie“ sich als pädagogisches Handeln interpretieren lässt, das durch fundierte Theorie geprägt ist und vice versa zur Weiterentwicklung der Theorie beiträgt.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion: Eine Kritik*. Brennpunkt Schule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B., Ellinger, S., Hechler, O., Koch, K. & Schad, G. (Hrsg.) (2016). *Evidenzbasierte Pädagogik: Sonderpädagogische Einwände* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen u.a.: Leske & Budrich.
- Bernfeld, S. (1925/2013). Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. In S. Bernfeld (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erziehung – Pädagogik und Psychoanalyse* (Bibliothek der Psychoanalyse, S. 11–130). Gießen: Psychosozial.
- Bettelheim, Bruno (1955/1991). So können sie nicht leben. Die Rehabilitation emotional gestörter Kinder. München: DTB.
- Bleher, W. & Gingelmaier, S. (2018). Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin: Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“/des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung“ an bundesdeutschen Hochschulen. *ZfH*, eingereicht.
- Busse, A. & Zwiebel, R. (2014). Das Profilstudienprogramm „Konfliktberatung für Pädagog/innen: Psychoanalyse in der Lehrerbildung an der Universität Kassel. In M. Gerspach, A.E.-S. Noerr, T. Naumann & L. Niederreiter (Hrsg.), *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis* (1. Aufl.) (S. 137–146). Stuttgart: Kohlhammer.
- Clos, R. (1992). Wer braucht eine Monsterschule? In H. Reiser & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Wer braucht Erziehung? Impulse der psychoanalytischen Pädagogik* (3. Aufl.) (S. 19–38). Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.
- Datler, W. & Thomandl, C. (2015). Psychagogik in der Schule: Über ein Subsystem zur Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit erheblichen emotionalen und sozialen Problemen. In Biewer, G., Böhm, E. Th., Schütz, S. (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe* (S. 75–93). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dörr, M. (2016a). Psychoanalytische Pädagogik. In W. Weiß, S.B. Gahleitner, T. Kessler & J. Koch (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 44–55). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Dörr, M. (2016b). Scham und Schamgefühle – am Beispiel der Leitung von pädagogischen Gruppen. In D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung* (S. 19–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dörr, M. (2017). Verwickelte Abstinenz. In B. Rauh (Hrsg.), *Abstinenz und Verwicklung. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik 7* (S. 25–42). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26, 25–35.
- Freyberg, T. v. & Wolff, A. (2006). Verstrickung und Verweigerung. Konfliktgeschichten nicht-beschulbarer Jugendlicher. In C. Gentner & M. Mertens (Hrsg.), *Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis* (S. 57–78). Münster/Westfalen: Waxmann.
- Gingelmaier, S. (2017). Pädagogische Verwicklungen mentalisierend entwickeln. In B. Rauh (Hrsg.), *Abstinenz und Verwicklung. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik 7* (S. 101–110). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Gräsel, C. & Trempler, K. (Hrsg.) (2017). *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals: Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2>. Zugegriffen: 06.11.2018.
- Hechler, O. (2018). *Feinfüßig Unterrichten: Lehrerpersönlichkeit – Beziehungsgestaltung – Lernerfolg* (1. Aufl.). Fördern lernen Prävention: Bd. Band 20. Stuttgart: Kohlhammer.
- Henningens, J. (1967). Peter stört. In A. Flitner & H. Scheuerl (Hrsg.), *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken* (3. Aufl.). (Beltz-Taschenbuch Pädagogik, S. 51–70). Weinheim: Beltz.
- Herz, B. (2015). Inklusionsemantik und Risikoverschärfung. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Inklusion als Ideologie* (Jahrbuch für Pädagogik, S. 59–76). Frankfurt am Main: Lang Edition.
- Herz, B. (2016). Deprofessionalisierungsprozesse in der schulischen Erziehungshilfe durch »Para-Professionelle«? *Behindertenpädagogik*, 55, 187–196.
- Hirblinger, H. (2007). Übertragung und Gegenübertragung in therapeutischen und pädagogischen Beziehungen: Über die Reinszenierung früherer Beziehungserfahrungen in therapeutischen und pädagogischen Kontexten. In H. Hierdeis & H. Walter (Hrsg.), *Bildung, Beziehung, Psychoanalyse. Beiträge zu einem psychoanalytischen Bildungsverständnis* (S. 165–189). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hirblinger, H. (2017). *Lehrerbildung aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive: Grundlagen für Theorie und Praxis*. Psychoanalytische Pädagogik: Bd. 46. Gießen: Psychosozial.
- Jäckle, M. (2016). Schulische BildungsPraxis für vulnerable Kinder und Jugendliche. In W. Weiß, S.B. Gahleitner, T. Kessler & J. Koch (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 154–164). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), 59–72.
- Jantzen, W. (2017). Inklusion als Paradiesmethapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In G. Feuser (Hrsg.), *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts* (Originalausgabe) (S. 51–76). Forum Psychosozial.: Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, 41(2), 203–223.
- King, V. (2012). Pädagogische Generativität: Nähe, Distanz und Ambivalenz in professionellen Generationenbeziehungen. In M. Dörr & B. Müller (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (3., aktualisierte Aufl.) (S. 62–75). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Klemm, K. & Zorn, D. (Bertelsmann-Stiftung, Hrsg.) (2017). *Demographische Rendite adé. Aktuelle Bevölkerungsentwicklung und Folgen für die allgemeinbildenden Schulen*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/27_In_Vielfalt_besser_lernen/Demographische_Rendite_ade_final.pdf [24.5.2018]. Zugriffen: 06.11.2018.
- Krumenacker, F.-J. (2002). Professionalisierung im pädagogisch-therapeutischen Milieu. In U. Finger-Trescher, H. Krebs, B. Müller & J. Gstach (Hrsg.), *Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Impulse der psychoanalytischen Pädagogik* (Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik, S. 111–122). Gießen: Psychosozial.
- Leidig, T. & Hennemann, T. (2017). Effektive Förderung zwischen Prävention und Intervention. In A. Methner, K. Popp & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht – Förderung – Intervention* (S. 106–122.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Liesebach, J. (2015). Dilemmata inklusiver Schulentwicklung. In B. Herz, D. Zimmermann & M. Meyer (Hrsg.), „... und raus bist du!“ *Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe* (S. 118–129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Laubner, M. & Lindmeier, C. (2017). Forschung zur inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. Eine Übersicht über die neueren empirischen Studien zur ersten, universitären Phase. In: C. Lindmeier und H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Sonderpädagogische Förderung heute 1. Beiheft.* (S. 154–201). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lindmeier, B. (2017). Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. In: C. Lindmeier und H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Sonderpädagogische Förderung heute 1. Beiheft.* (S. 51–77). Weinheim: Beltz Juventa, 51–77.
- Mowat, J.G. (2014). “Inclusion – that word!” Examining some of the tensions in supporting pupils experiencing social, emotional and behavioral difficulties/needs. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(2), 153–172.
- Müller, B. (2012). Nähe, Distanz, Professionalität: Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. In M. Dörr & B. Müller (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (3., aktualisierte Aufl.) (S. 145–162). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Müller, B. (2013). Professionelle Handlungsgewissheit und professionelles Organisieren Sozialer Arbeit. *Neue Praxis* (3), 246–262.
- Müller, C. (2019). „Es gibt keine Sprachlernklassen mehr, weil man gesagt hat, nein, die Kinder sollen wirklich inklusiv beschult werden.“ Die (pseudo-) inklusive Schule im sequentiell traumatischen Prozess. In M. Winingen, D. Zimmermann & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Migration, Flucht und Wandel Psycho- und soziodynamische Perspektiven auf aktuelle Herausforderungen in psychosozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern* (im Druck). Gießen: Psychosozial.
- Müller, C. & Schwarz, U.J. (2016). Psychosoziale Aspekte der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61(1), 23–38.
- Müller, T. (2017). „Ich kann Niemandem mehr vertrauen.“ *Konzepte von Vertrauen und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, T. (2018). Erziehung als Herausforderung. Gegenstandsbestimmung und Fragen einer Theorie der Erziehung. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (1. Aufl.) (S. 13–34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neidhardt, W. (1977). Kinder, Lehrer und Konflikte. Vom psychoanalytischen Verstehen zum pädagogischen Handeln. Weinheim: Juventa.
- Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (1. Aufl.). (S. 113–142). Wiesbaden: VS/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Popp, K. & Methner, A. (2016). Inklusiv Beschulung von Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt – nicht nur eine Herausforderung an das Schulsystem. In D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung* (S. 146–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Redl, F. (1971/1987). *Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik.* München: Piper.
- Reiser, H. (2006). Machbarkeitsversprechen und (sonderpädagogische) Professionalität. *VHN*, 75(2), 336–339.
- Reiser, H. (2016). Psychodynamische Aspekte von Leistungsstörungen im Schulfach Mathematik. In D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung* (79–93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ruoho, K., Kuorelathi, M. & Virtanen, T. (2016). Student Engagement: Understanding Student Perspectives on Education. In D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung* (S. 105–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sandler, J., Dare, C., Holder, A. & Dreher, A.-U. (2015). *Die Grundbegriffe der psychoanalytischen Therapie* (11. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung.* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf. Zugegriffen: 29.10.2018.
- Senatsverwaltung für Bildung & Jugend und Familie (2018). Flyer „Unterrichten statt Kellnern“. https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/einstellungen/.../flyer_studenten_web.pdf. Zugegriffen: 9. Juli 2018.
- Silkenbeumer, M. (2015). Förderrhetorik: Steigerungsdiskurse, pädagogische Pragmatik und routinisierte Handlungspraxis. In B. Herz, D. Zimmermann & M. Meyer (Hrsg.), *„... und raus bist du!“ Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe* (S. 36–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Silkenbeumer, M. & Wernet, A. (2012). *Die Mühen des Aufstiegs: von der Realschule zum Gymnasium: Fallrekonstruktionen zur Formierung des Bildungsselbst.* Pädagogische Fallanthologie: Bd. 9. Opladen u.a.: Budrich.
- Stein, R. (2018). Förderbereich emotional-soziale Entwicklung: der Personenkreis. *Behinderte Menschen*, 41(4/5), 19–22.
- Stein, R. & Müller, T. (2015). Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, S. 19–43). Stuttgart: Kohlhammer.
- Straush, A. (2017, 05. Mai) Erst lehren, dann lernen. *Süddeutsche Zeitung*. <http://www.sueddeutsche.de/karriere/lehremangel-erst-lehren-dann-lernen-1.3490129>. Zugegriffen: 24. Mai 2018.
- Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26, 25–32.
- Thole, W. & Polutta, A. (2011). Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (Beiheft), 104–121.
- Turner, A. (2016). Inklusion erleben und verstehen. Work-Discussion als Praxisreflexions-Modell für inklusive Lehr-Lernprozesse. In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung Individuelle Förderung Institutionelle Herausforderung* (S. 165–167). Stuttgart: Kohlhammer.
- Universität Wien (2018). *Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule.* <https://www.postgraduatecenter.at/weiterbildungsprogramme/bildung-soziales/integration-von-kindern-und-jugendlichen-mit-emotionalen-und-sozialen-problemen-im-kontext-von-schule/>. Zugegriffen: 06. November 2018.
- Wentzel, K.R. (2010). Students' Relationships with Teachers. In J.L. Meece & J.S. Eccles (Hrsg.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (S. 75–91). New York: Routledge.
- Willmann, M. (2011). Inklusion als Menschenrecht–Integration per Gesetz? *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56(1), 33–50.
- Wocken, H. (2012). Rettet die Sonderschulen? – Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung. *Zeitschrift für Inklusion*, 4 (online).
- Zimmermann, D. (2016). *Traumapädagogik in der Schule. Pädagogische Beziehungen mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen.* Gießen: Psychosozial.
- Zimmermann, D. (2018). Pädagogische Konzeptualisierungen für die Arbeit mit sehr schwer belasteten Kindern und Jugendlichen. *VHN*, 87(4), 305–317.
- Zimmermann, D., Müller, C. & Scheele, L. (2017). Möglichkeiten und Grenzen der reflexiven pädagogischen Beziehungsarbeit. In B. Rauh (Hrsg.), *Abstinenz und Verwicklung. Annäherungen in Theorie, Praxis, Forschung und Gesellschaft* (1. Aufl.) (215–230). Leverkusen: Budrich.

II Professionalisierung für die Arbeit mit psychosozial beeinträchtigten Menschen in der Hochschule

Birgit Herz

Deprofessionalisierungstendenzen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe: Ein exemplarischer Blick auf das universitäre Qualifizierungs-„Setting“

Zusammenfassung

Der Beitrag benennt mögliche Konsequenzen aus der Ökonomisierung des Bildungs- und Erziehungssystems für jene Heranwachsende, die in emotional, sozial und kognitiv schwer beeinträchtigenden Lebenslagen sozialisiert werden. Deprofessionalisierung durch Standardabsenkungen in der pädagogischen Angebotsqualität führt auch hier zu tendenziell technokratischen Alltagsroutinen. Diesbezüglich werden die derzeitigen universitären Rahmenbedingungen für die Qualifizierung des pädagogischen Fachpersonals unter Bezug auf zwei Praxisbeispiele kritisiert.

1 Problemaufriss

Der Professionalisierungsdiskurs in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung erhielt spätestens seit den PISA- und IGLU-Ergebnissen an den deutschen Universitäten neues Gewicht und gesteigerte forschungspolitische Aufmerksamkeit (vgl. ex. Merkens 2004). Man ging davon aus, „dass gerade die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit pädagogischen Prozessen das professionelle pädagogische Lehrerhandeln unterstützt“ (vgl. Heinzel 2004, 59). Im Zuge umfangreicher Studien (vgl. ex. Böttcher u.a. 2008) sollte die Qualität des Unterrichts – und das heißt prioritär die Leistungsfähigkeit – verbessert und nach internationalen Standards konkurrenzfähiger werden. Bildungsinhalte sollten sich deutlich stärker an ihrer „späteren ökonomischen Verwertbarkeit im Wettbewerbsprozess der Globalisierung“ (Jacobs 2011, 129) orientieren. „Kompetenz“ avancierte zum neuen Schlüsselbegriff (vgl. Cervenka/Nölle 2004). Der Professionalisierungsdiskurs in der Sozialpädagogik und Sozialarbeit fokussierte das Spannungsfeld zwischen Diversität einerseits und Normalisierungsdruck andererseits (vgl. Otto/Ziegler 2012) sowie die Ambivalenzen des öffentlichen Mandats zwischen Hilfe und Kontrolle (vgl. Herz 2010; 2018; Meier 2015) und problematisiert derzeit u.a. verstärkt die Konsequenzen einer zunehmend ökonomisch determinierten Praxis (vgl. Schimpf/Stehr 2012; vgl. Kommission Sozialpädagogik 2018).

Seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und der gleichzeitigen politischen Propagierung eines inklusiven Bildungs- und Erziehungssys-

tems entstehen neue Facetten des theorie- wie praxisbezogenen Professionalisierungskurses (vgl. Herz 2014a; Graf u.a. 2015). Deren administrativ dominierte Implementierung wird zwar als normative Leitidee begrüßt, ihre ideologische Steuerung und ökonomische Instrumentalisierung allerdings international (vgl. Slee 2001; Graham/Jahnukainen 2011; Hodkinson 2012) und national (vgl. Ahrbeck 2014; Kluge u.a. 2015) auch vielfach kritisiert. Anastasia Liasidon schreibt: „... rhetorical emphasis on inclusion and its legislative promoting is educational ideology“ (Liasidon 2016, 228); und bei Michael Winkler heißt es: „Die Inklusionsrhetorik reagiert ... auf eine reale gesellschaftliche Unordnung, auf Brüche und Verflüchtigung allzumal institutioneller und insbesondere sozialstaatlicher Regelungen sowie auf ... Ausgrenzungs- und Ausschließungsvorgänge“ (Winkler 2016, 82). Eklatantes Beispiel für solche Ausgrenzungs- und Ausschließungsvorgänge ist die Zunahme und Verstetigung von Kinderarmut (vgl. Zander 2013; Tomlinson 2013), wovon mittlerweile fast jedes 3. Kind in den urbanen Zentren betroffen ist (vgl. Tophoven u.a. 2017; Klundt 2017).

Analoge Exklusionssphänomene betreffen die sozialräumliche Ghettoisierung bestimmter Wohngebiete, prekäre Übergänge sozial- und bildungsbenachteiligter Schulabgängerinnen und Schulabgänger in selbstständige Erwerbsarbeit und/oder Ausbildung oder die (zudem noch medial und politisch missbrauchte) Flüchtlingsnot (vgl. Hußmann 2015; Pfaff 2017). Sie werden durch eine workfare Politik übertönt (vgl. Dahme/Wohlfahrt 2011).

Mit der Inklusionsrhetorik einher geht eine Förderrhetorik, die prioritär auf „Strategien der Leistungsoptimierung, Anpassung und verschleierte Sozialdisziplinierungen“ zielt (vgl. Silkenbeumer 2015, 39). Unter dem Einfluss der outputorientierten Steuerung des Bildungs- und Erziehungssystems (vgl. Heinrich/Kohlstock 2015) etabliert sich eine an naturwissenschaftlichen Kriterien orientierte Theorie- und Praxisentwicklung, die wiederum Deprofessionalisierungsprozesse befördert (vgl. Hechler 2016; Ahrbeck u.a. 2016).

Die Grundformen des pädagogischen Verhältnisses als „Akt des sich Einfühlen Könnens, der gelebten Teilhabe an fremder Erfahrung“ (Noormann 1997, 60) gehen verloren, die durch den „Triumph neoliberaler Doktrinen in der Wirtschaftspolitik der achtziger Jahre“ (Noormann 1997, 43) auch die Bildungs- und Erziehungssysteme erfasst haben. Mitgefühl, Anteilnahme und Rücksichtnahme werden „zum kontraproduktiven Luxus eines radikal ichbezogenen Lebensethos“ (Noormann 1997, 43).

Euphemismen wie Autonomie, Eigenverantwortung, Wissensgesellschaft und Umdefinitionen von Bildung in Humankapital, von Kenntnissen und Fertigkeiten in Kompetenzen, von Bildung als Bereitschaft zur Investition in die eigene Zukunft usw. (vgl. Lohmann 2010, 235f.) gehen mit einer Unterfinanzierung des öffentlichen Sektors insgesamt einher (vgl. Barz 2010; Engartner 2016).

In der Sozialpädagogik/-arbeit werden Klienten und Klientinnen zu Kunden und Kundinnen, deren Unterstützung bspw. bei Erziehungsfragen oder Lebenskrisen marktkonform organisiert ist. Unterricht, Erziehung, Beratung – sie alle orientieren sich weniger an Semantiken von Freiheit, Mündigkeit, Autonomie oder Emanzipation, sondern an juristisch legitimierbaren „inputs“, deren „outputs“ nach ökonomisch verwertbaren Kategorien und Kriterien zu funktionieren haben (vgl. Klausewitz 1999). Die Ökonomisierung aller Lebensbereiche befördert „Strategien der Egotaktik“ (vgl. Ecarius u.a. 2017, 24), d.h. ein „stärker auf den eigenen Vorteil ausgerichtetes Handeln und Verhalten“ (vgl. Ecarius u.a. 2017, 33).

Konkurrenz, Leistungswettbewerb, Rentabilitätsmaximen und Selbstvermarktungsstrategien sind weithin sozial akzeptiert und politisch legitimiert. Freilich begünstigen eine waren- und konsumförmig organisierte Lebenswelt fragile Habitusformen und Dispositionen zwischen

Normalität und Abweichungen (vgl. Herz 2014b), was durch unablässige Medienpermanenz noch bestärkt wird.

Die schulische und außerschulische Erziehungshilfe ist der staatliche Sektor, dem das Management von Krisen und Konflikten in der Sozialisation, Individuation und Enkulturation von Kindern und Jugendlichen sowie mit deren Erziehungsberechtigten zugewiesen wird.

Hier hat der erziehungswissenschaftliche Professionalisierungsdiskurs eine besondere Dynamik, weil sich alles um verletzte Bildungs- und Erziehungsprozesse von in ihrer psychosozialen Entwicklung massiv beeinträchtigten Heranwachsenden und Erwachsenen dreht. Gerade hier sieht sich die Inklusionsrhetorik mit allen Formen und Ebenen der Exklusion konfrontiert: Förderschule für Erziehungshilfe, teil- und stationäre Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Jugendstrafanstalten.

2 Klientel und Zielgruppe der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe

Die schulische Erziehungshilfe figuriert sich nach wie vor um die seit Ende der 1950er Jahre etablierte spezielle Förderschule, in der heute Kinder und Jugendliche mit „Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung“ mit einem an der Regelschule orientierten Curriculum beschult werden. Sie hat vor allem seit den 2000er Jahren in den alten und neuen Bundesländern eine enorme Expansion erfahren (vgl. Willmann 2010) – ein Trend, der trotz der zunehmenden inklusiven Förderung dieser Klientel in den allgemeinbildenden Schulen bis heute ununterbrochen anhält (vgl. Liesebach 2015). Im Fachdiskurs wird mittlerweile offen und/oder verdeckt von „Inklusionstauglichen“ und „Nicht-Inklusionstauglichen“ gesprochen (vgl. Popp/Methner 2016, 149).

Es ist hier Jochen Liesebach zuzustimmen, wenn er fordert: „Es sollte offen und transparent darüber diskutiert werden dürfen, wer die Zielgruppe inklusiver Bemühungen ist – auch wenn hier wieder Kategorien bemüht werden müssen –, unter welchen Bedingungen (sonder-)pädagogische Unterstützung stattfindet und wie die Ergebnisse dieser Unterstützung bei allen Beteiligten empfunden werden“ (Liesebach 2015, 127).

In der außerschulischen Erziehungshilfe sind vergleichbare Entwicklungen zu verzeichnen. Im prominenten Segment der Hilfen zur Erziehung mit einem hoch differenzierten Angebot an ambulanten, teilstationären und stationären Maßnahmen für in ihrer emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung gefährdeten oder beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen finden ebenfalls Exklusionsprozesse in der pädagogischen Praxis statt (vgl. Hazibar/Mercheril 2013; Heuer 2015). Sie kulminieren in stigmatisierenden Terminologien wie „Erziehungsresistent“, „Austherapiert“, „Systemsprenger“ u.ä. (vgl. Herz 2012), da immer offensichtlicher Erziehung „gerade im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen allzu oft mit Disziplinierungsmaßnahmen verwechselt“ werden (Müller/Stein 2015, 221).

Mit Blick auf die Biographien jener Heranwachsenden, die ihre Lebenspassagen in diesen (förder-)schulischen und sozialpädagogischen Systemen verbringen, lassen sich – bei aller Heterogenität der Klientel – gemeinsame Risikokonstellationen benennen, die eine besondere Herausforderung sowohl für die Professionalität von Lehrkräften, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Erzieherinnen und Erzieher implizieren als auch hohe Qualitätsstandards in Institutionen erfordern. Um zu verdeutlichen, warum sich bei dieser Zielgruppe die Einforderung von pädagogischer Professionalität mit einer besonderen Dringlichkeit stellt, sollen einige charakteristische Lebenserschwerisse benannt werden, ohne hier einer defizitorientierten Lesart Argumente liefern zu wollen.

Kinder und Jugendliche, die in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung massiv beeinträchtigt sind und dementsprechend schwerwiegende Verhaltensstörungen als psychische Notlösung und Kompensationsversuch zeigen, waren oder sind überwiegend physischen und/oder psychischen Grenzverletzungen ausgeliefert, sei es durch Vernachlässigung, Gewalt und/oder sexuelle Ausbeutung. Ihre selbst- und fremdverletzenden Verhaltensweisen aufgrund von Traumatisierungen und seelischer Pein durch unberechenbare Erwachsene – zumeist aus dem familiären Nahraum – bringen zum Ausdruck, wie massiv die jungen Menschen in all ihren Entwicklungspotentialen erschüttert wurden (vgl. Opp 2017).

Statt eines sicheren Bindungsverhaltenssystems entwickeln sie unsichere bzw. desorganisierte Bindungsmuster, permanent auf der (unbewussten) Suche nach der nie bzw. stets unzureichend erfahrenen elterlichen Fürsorge, Anerkennung, Zuwendung und Achtung. Aggressivität, Drogenmissbrauch, Schulverweigerung u.ä.m. sind nonverbale Botschaften über ihre schwerwiegenden emotionalen Krisen, ihre tiefe Einsamkeit sowie ihre ebenso große Hilflosigkeit in gewaltaffinen, bedrängenden Lebenslagen. Allmachts- und Omnipotenzfantasien sind Trugbilder individueller Autonomie und scheinbare emotionale Stärke ist Ausdruck ihrer Hilflosigkeit. Je früher Kinder solcherart traumatisierende Erlebnisse erdulden mussten, desto umfangreicher sind die Beeinträchtigungen aller Entwicklungspotentiale (vgl. Herz 2013; 2014c); sie führen dazu, dass eine Mentalisierung nicht geleistet, bzw. ein Gefühl emotionaler Sicherheit und Gehaltenwerdens durch angstfreie Nähe nicht entwickelt werden kann (vgl. Ziegenhain, u.a. 2007; Fonagy 2005; Fonagy u.a. 2011; Schore 2009). Ihre subjektiv sinnvollen Bewältigungsmechanismen in gravierenden Notlagen werden von professionellen Fachkräften immer noch zu oft auf der Symptomebene als schwerwiegende psychosoziale Verhaltensstörung wahrgenommen (vgl. Herz/Platte 2017). „Die Folge sind negative Interaktionsspiralen, die sich auf beiden Seiten aufschaukeln und in spezifische Delegationsketten münden“ (Baumann u.a. 2017, 103). Zudem kommt es oftmals zu weiteren Beziehungsdestabilisierungen in Form von Maßnahmeabbrüchen und damit zu sozialräumlichen, personellen und institutionellen Veränderungen. Die typischen schulischen Delegationsmechanismen sind nach Menno Baumann, Tilo Bolz und Vivian Albers: „Suspendierung, Versetzung in eine andere Schule der gleichen Schulform, die massenhafte Zunahme sogenannter „Inklusionshelfer“ und Schulbegleiter, Klassenkonferenzen und, wenn alle Stricke reißen, das vonseiten der Jugendhilfe entwickelte System der Schulersatzmaßnahmen“ (Baumann u.a. 2017, 11). Diese Delegationsmechanismen sind häufig auch „von „Nicht-Zuständigkeits-Erklärungen“ geprägt, die sich vielschichtig zwischen und in unterschiedlichen pädagogischen Systemen, wie z.B. der Schule, der Jugendhilfe, der Justiz und/oder der Kinder- und Jugendpsychiatrie, beobachten lassen“ (Baumann u.a. 2017, 103).

Analoge Delegationsmechanismen in der außerschulischen Erziehungshilfe führen zu weiteren Risikoverschärfungen bis hin zur geschlossenen Unterbringung oder Maßnahmen des Jugendstrafvollzugs (vgl. Kommission Sozialpädagogik 2015). Derartige Abbrüche haben wiederum gravierende Folgen für die Lebensqualität und gesellschaftliche Teilhabe von bereits ohnehin bindungsge- und verstörten Kindern und Jugendlichen. Eskalationsspiralen in den pädagogischen Praxisfeldern stehen diametral im Widerspruch zu den Ergebnissen der neueren Bindungsforschung. So konnten Joseph u.a. nachweisen, dass „almost 50% of children with insecure attachments with their parents could develop secure attachment relationships with others“ (Joseph u.a. 2014). Auch die Forschungsergebnisse über traumasensible Interventionen in der pädagogischen Praxis von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen bestätigen, dass Aufbau und Kontinuität verlässlicher Beziehungsangebote zentrale Voraussetzungen für förderliche Entwicklungsprozesse sind (vgl. de Thierry 2017).

3 Deprofessionalisierungsphänomene in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe

Aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik interessieren die unbewussten psychischen Prozesse in einem Arbeitsfeld, das zunehmend um seine legitimen und legitimierbaren personellen und sächlichen Ressourcen zu kämpfen hat.

Die Widerspiegelung biographischer Erfahrungen – Unberechenbarkeit, Willkür und psychophysische Ignoranz – spiegelt sich wieder in den Hilfe- und Unterstützungssystemen und führt zu Entwertungsspiralen und neuen Stigmatisierungskreisläufen (vgl. Herz 2013), deren destruktives Potential zwar bekannt ist (vgl. Hußmann 2012), sich aber als heimlicher Lehrplan der institutionellen Hinterbühnen einer bewussten Reflexion verschließt (vgl. Häußler 2017). Stattdessen erleben wir eine Renaissance an Trainingsprogrammen und Diagnoseinstrumenten, deren Programmatik vorgibt, eine erfolgreiche (inklusive!) erzieherische und bildungsbezogene Praxis zu gewährleisten (vgl. ex. Hartmann/Methner 2015; vgl. Lorenz u.a. 2018). Unter Nutzung des gängigen pädagogischen Jargons etablieren sich zumeist verhaltenstherapeutisch ausgerichtete Interventions- (und auch Präventions-)methoden, die von subtil bis offensiv ein autoritatives Verhaltensmanagement propagieren, das vornehmlich als Disziplinar- und Strafpraxis fungiert (vgl. Herz/Heuer 2014). Es ist hier der deutlichen Kritik von Manfred Gerspach zuzustimmen, dass die Machbarkeitsversprechen dieser technologischen „Programmpädagogik“ die Illusion nähren, „dass Erkenntnis ohne die Mühsal der Selbstreflexion möglich sei“ (Gerspach 2014, 180).

Sven Heuer und Fabian Kessel sprechen hier von der „funktionalistischen Umformatierung von Erziehung auf Menschentraining“ (Heuer/Kessel 2014). Oftmals erscheinen die Etikettierungen von Kindern und Jugendlichen als abweichend, auffällig, gewalttätig und kriminell in einem pädagogischen Jargon, „dass die Institutionen als Karriere produzierende Organisationen – und damit als gesellschaftliche Platzierungsagenturen – nicht mehr sichtbar werden“ (Stehr 2014, 44). So bleiben bspw. „Macht und Beschämung als verdrängte und verdeckte Dimensionen in Beziehungen zwischen Fachkräften und AdressatInnen erzieherischer Hilfen“ (Rosenbaum/Stremmer 2017) oder im Unterricht (vgl. Müller 2014) wirkmächtige Tabubereiche im pädagogischen Alltag.

Das pädagogische Fachpersonal ist dabei mit einem doppelten Dilemma konfrontiert: Einerseits dominiert in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe sowohl ein äußerer „Terror“ aus Arbeitsverdichtung bei Verlust ehemals sinnstiftender Berufsidentitäten (vgl. Winkler 2012; 2016), als auch ein innerer „Terror“ aus unbewussten emotionalen Verstrickungen in die Konfliktgeschichten der Klientel (vgl. Zimmermann 2015; Hirblinger 2017; Wutzler 2018). Beides begünstigt Deprofessionalisierungsprozesse, denn bindungsbezogene Lernerfahrungen sind nur bei solchen Lehrkräften zu erwarten, die sich selbst in ihrer Berufsausübung wohlfühlen (vgl. Schleiffer 2005, 174). Eine „emotionale Mitarbeitersicherung“, von der Menno Baumann, Tilo Bolz und Viviane Albers sprechen, ist bspw. bei den derzeitigen Berechnungen der Lehrerarbeitszeit ebenso eine offenkundige Leerstelle (vgl. Hartwig/Mußmann 2018) wie die enorme Steigerung der Fallzahlen im Jugendamt (vgl. Hußmann 2016). In der außerschulischen Erziehungshilfe befeuert das Feilschen um die knapp bemessenen kommunalen Mittel zudem einen hoch konkurrenzen Wettbewerb unter den Anbietern der Hilfen zur Erziehung (vgl. Kröger 2015), der „auf Kosten“ der Qualität ausgetragen wird. Hierunter leidet die pädagogische Professionalität der unterschiedlichen Hilfeangebote (vgl. Hußmann 2012). Emotionale Arbeitsanforderungen und organisatorische Arbeitsbedingungen aufgrund von Kürzungen und Reglementierungen klaffen zunehmend auseinander (vgl. Brückner 2018, 76). Erforder-

liche Kooperations- und Netzwerkstrukturen im Kontext einer multiprofessionellen und fallübergreifenden Kooperation werden durch derartig belastende Rahmenbedingungen a priori erschwert (vgl. Herz 2017a).

Der ökonomische Druck trägt zwangsläufig zu berechtigten Selbstschutzmechanismen der pädagogischen Fachkräfte bei, nämlich zur Delegation der durch ihre Verhaltensstörungen als außerordentlich belastend erlebten Kinder und Jugendlichen. So wird die eigene emotionale Beteiligung an eskalierenden Konfliktsituationen mit dieser Zielgruppe oder bei dysfunktionalen Teamprozessen als erste Wahl der Problemlösung ausgeblendet und abgewehrt (vgl. Häußler 2017).

Unter der Folie der aktiven Gestaltung und fachlichen Verantwortung von Erziehungs- und Bildungsprozessen kann eine völlig unrealistische, u.U. demonstrativ inszenierte emotionale Immunisierung und Distanz „kultiviert“ werden, deren Eigendynamik bei gescheiterten Entwicklungsverläufen dem Unvermögen und Versagen der Kinder und Jugendlichen, bzw. des Elternhauses zugeschrieben wird (vgl. Meier 2015). Bindungsrepräsentationen (ggf. auch Traumatisierungen) der Fachkräfte bspw. werden peinlich genau ausgeklammert und sind schon gar nicht Gegenstand kritischer Selbstreflexionen (vgl. Rätz 2017, 138); eigene Schamerfahrungen der Professionellen sind ebenso tabuisiert (vgl. Dörr 2016) wie die Sinnfindung des eigenen Berufes oder die Klärung, inwieweit das eigene Verhalten beziehungsfördernd oder -störend wirkt (vgl. Baumann u.a. 2017, 74).

Solche bewussten Auseinandersetzungen sind allerdings ausgesprochen bedeutsam, wenn es um eine professionelle Förderung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit schwerwiegenden Verhaltensstörungen geht (vgl. Willmann 2015; Herz/Zimmermann 2015).

In Bezug auf die Forschungsinitiativen des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung wie bspw. der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2018) oder der „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für Inklusion“ (vgl. Die Bundesregierung 2016) könnte optimistisch davon ausgegangen werden, dass hier wegweisende Innovationen zu erwarten sind, deren Impulsgeber vor allem in Hochschulen und Universitäten auftreten (vgl. Greiten u.a. 2018). Hier wird das zukünftige pädagogische Fachpersonal rekrutiert und wissenschaftlich qualifiziert. Daher soll im Folgenden ein kurzer Blick diesen akademischen Bildungsinstitutionen gelten.

4 Die Hochschulen und Universitäten als pädagogisches Propädeutikum? Hochschule 4.0

Die Universitäten befinden sich in einem durch ökonomische Steuerungsprinzipien bestimmten tiefgreifenden Transformations- und Veränderungsprozess (vgl. Liesner 2010; Herz 2017b). Kern ist eine „Verbetriebswirtschaftlichung“ der Theorieentwicklung unter dem Diktat der Drittmittelrelauique, d.h.: unter dem Diktat von Auftragsforschung. „Auftraggeber-Auftragnehmer-Beziehungen werden zum konstitutiven Merkmal von Forschung schlechthin und die Produktion von Normativitäten zum Zweck“ (Wohlfahrt/Dahme 2014, 224). Der damit einhergehende Mentalitätswandel zeigt sich bspw. bei Berufungsverfahren, wo Drittmittelvolumen von Bewerberinnen und Bewerberinnen die Kriterien der Berufungsverfahren dominieren (vgl. Herz 2017b). Ein weiteres Beispiel ist die Verdrängung ehemals genuin pädagogischer Terminologien, wie bspw. „pädagogische Haltung“ oder „Berufsethos“ durch den technisch konnotierten Kompetenzbegriff, der als vermeintlich messbare Größe pädagogische Professionalität ausweisen soll.

Ein anschauliches Beispiel für derartige „Missverständnisse“ sind die regelmäßig erhobenen Lehrevaluationen über die Dozentinnen und Dozenten mittels standardisierter Evaluationsbögen. Abgefragt wird darin eine scheinbar nach rationalen Kriterien bewertbare Lehrleistung. Konkret

dokumentiert wird allerdings die subjektive und von emotionalen Befindlichkeiten abhängige Beziehungsdefinition der Studierenden zu Dozenten oder Dozentinnen. Die psychodynamische Wirklichkeit zwischen Studierenden und Lehrenden ist in dieser scheinbar objektiven Evaluationskultur jedoch exkommuniziert; am ehesten wird sie noch abgebildet in den studentischen Facebook-Domänen – allerdings nicht mehr rückbezogen in einen Dialog mit den Lehrenden. Die Dimensionen der diffusen, unbewussten, individuell ganz unterschiedlichen und heterogenen Persönlichkeitsanteile von Studierenden, v.a. auch im Kontext ihrer eigenen Lernbiographie, sind in einer solchen Lernkultur „heimatlos“. Zweifellos bestimmt aber die Qualität ihrer professionellen Selbstreflexion über Erfolg oder Misserfolg der späteren Berufspraxis (vgl. Dlugosch 2013).

Konfliktsicherheit, die Reflexion der fragilen Balance zwischen Nähe und Distanz, die Fähigkeit des Haltens und Aushaltens von schwierigen, gestörten und verstörenden Verhaltensweisen, die eigene Positionierung gegenüber gesellschaftlichen Normalitäts- und Normativitätsidealen usw. bestimmen auf ganz diffuse Art und Weise die eigene Handlungskompetenz in den gewählten pädagogischen Berufsfeldern. Obschon in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe bspw. die professionelle Selbstreflexion zu einem Kernelement der Berufsausübung zählt (vgl. Dörr/Müller 2012; Dörr 2017), wird ihr im Kanon der Kompetenzlisten allenfalls ein Nischendasein zugewiesen. Symptomatisch für dieses Nischendasein ist die Situation ihrer wichtigsten Referenztheorie, der Psychoanalytischen Pädagogik, die wiederum an den universitären Studiengängen für die Erziehungshilfe kaum noch vertreten ist.

In Konkurrenz mit einer empirischen Erziehungswissenschaft im Gefolge evidenzbasierter diagnostischer Screeningverfahren und Trainingsprogrammen widerlegen auch ermutigende Publikationen, wie bspw. der Band von Manfred Gerspach, Annelinde Eggert-Schmid Noerr, Thilo Neumann und Lisa Niederreiter über „Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule“ aus dem Jahr 2014 oder die Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Barbara Budrich Verlag nicht den Eindruck, dass es sich nicht mehr um eine repräsentative wissenschaftliche Domäne an den deutschen Universitäten handelt.

In diesem Kontext stehen die beiden folgenden Praxisbeispiele an der Leibniz Universität Hannover exemplarisch für die Schwierigkeiten, aber auch Chancen von Lehrangeboten, die eine persönlichkeitsbildende Professionalisierung von Studierenden zum Ziel haben.

5 Qualifizierungsansätze für die schulische und außerschulische Erziehungshilfe: Zwei Beispiele

Hochschulen und Universitäten verfügen als Orte der akademischen Lehre graduell über gewisse inhaltliche, methodische und didaktische Spielräume, um auch persönlichkeitsbildende Aspekte im Studium zu platzieren. Im Folgenden sollen exemplarisch zwei Lehreinheiten vorgestellt werden, die einerseits explizit die Klientel in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe sowie andererseits die theoriebegleitende Reflexion der Praxis mit dieser Klientel in spezifischen schulischen und außerschulischen Hilfe- und Unterstützungsinstitutionen beinhalten: Das „Curriculum Kinderschutz“ kann im Bachelorstudium Sonderpädagogik an der LUH im Umfang von 5 Lehrveranstaltungen und einem sechswöchigen Praktikum belegt werden; im Master Förderschullehramt in der Fachrichtung „Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung“ wird das Modul „Unterricht, Beratung und Förderung“ im Umfang von zwei Lehrveranstaltungen und einem vierwöchigen Schulpraktikum im zweiten Studienjahr angeboten.

5.1 Das Curriculum Kinderschutz

Das „Curriculum Kinderschutz“ wurde in inhaltlich enger Abstimmung mit dem Deutschen Kinderschutzbund und der Kinderschutzakademie in Hannover konzipiert. Mit Blick auf die vielfältigen Formen von Kindeswohlgefährdung bei psychisch und physisch verletzten Kindern und Jugendlichen handelt es sich um ein Kernthema im angestrebten Berufsfeld. Da am Institut für Sonderpädagogik an der LUH im Bachelorstudium noch keine Differenzierung in schulische und außerschulische Handlungsfelder stattfindet, können auch potentielle zukünftige Lehrkräfte dieses Angebot studieren.

Es beinhaltet fünf inhaltlich aufeinander aufgebaute Seminare sowie ein sechswöchiges Praktikum in spezifischen Handlungsfeldern der Sonderpädagogik – hier im Bereich Kinderschutz. Das Praktikum wird von einer begleitenden Intervision flankiert und schließt mit einer schriftlichen Praxisreflexion sowie einem Teilnahmezertifikat ab (vgl. Institut für Sonderpädagogik, Leibniz Universität Hannover). Trotz der differenzierten und thematisch in sich geschlossenen Seminarinhalte ist das Curriculum in die bestehende Modulstruktur integriert. Lediglich die Begrenzung der Gruppengröße auf 15 Studierende weist darauf hin, dass hier auch Raum und Zeit für subjektive, persönlichkeitsbezogene Auseinandersetzungen mit den vielfältigen Beeinträchtigungen und Erschwernissen der Klientel gegeben wird und bspw. erlebte eigene Belastungen oder die der Mentoren und Mentorinnen in den Institutionen rückbezogen werden können auf die eigene Biografie und Studienmotivation.

Ein Kernthema der praxisbegleitenden Intervision ist bisher vor allem das Dilemma zwischen der Unvereinbarkeit des Wunsches, einem Kind/Jugendlichen in einer Notsituation direkt helfen zu wollen und den diesbezüglich oft als widersprüchlich und konflikthaft erlebten Strategien und Begrenzungen in den Einrichtungen im Kontext rechtlicher Vorgaben. Ein weiteres Kernthema betrifft eine durch die Praxiserfahrungen mit teilweise stark dysfunktionalen Familiensystemen (Hygiene, Tagesstruktur, Ernährung, Drogen u.ä.) ausgelöste persönliche Selbstbesinnung über die eigene Lebensgestaltung und die eigenen Entwicklungsperspektiven. Die Studierenden zeigen hier im Kontext ihrer individuellen und gruppenbezogenen Praxisreflexionen eine hohe Bereitschaft und Motivation, über ihre Rolle(n) und Positionen auch in Bezug auf ihre eigene Lernbiografie nachzudenken.

5.2 Das Unterrichtspraktikum in einer Schule für Erziehungshilfe

In Niedersachsen werden Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen noch überwiegend in Förderschulen unterrichtet. Auf der Grundlage eines Kooperationsvertrages mit einer der größten Erziehungshilfeschulen in diesem Bundesland (ca. 160 Schüler und Schülerinnen) können maximal 15 Studierende ihr Unterrichtspraktikum im Verbund mit einem universitären Vorbereitungsseminar und einer praxisbegleitenden Intervision in dieser Einrichtung absolvieren.

Das Lehrangebot entspricht formal der vorgegebenen Modulstruktur, fokussiert allerdings stark die individuelle Lernbiografie der Studierenden mit einem Fokus auf die eigene Schulzeit (Seminarsequenz: „Schatten und Licht“). Es ist wohl nicht verwunderlich, dass die Erinnerungen der Schattenseiten zentral um die Themen Beschämung, Leistungsdruck, Versagensangst, soziale Stigmatisierung, Demütigung, Abwertung, Enttäuschung, Bloßgestelltwerden oder Sanktionierung kreisen. Bei den Lichtseiten dominieren entweder einzelne Unterrichtsfächer wie bspw. Kunst, was dann auch die eigene Fachwahl positiv beeinflusst hat – oder gemeinsame Feste in der Schule oder Klassenfahrten sowie der Zusammenhalt der Schülerinnen und Schüler. Die Berufswahl des Förderschullehrers oder der Förderschullehrerin steht für viele Studierende in direktem Zusammenhang mit ihrer als negativ wahrgenommenen eigenen Schulzeit.

In ihrem Praktikumsort treffen sie auf Schülerinnen und Schüler, für die Schule a priori stark negativ besetzt ist, und sie treffen auf Mentorinnen und Mentoren, die überwiegend Struktur und Disziplin, Regelkonformität und kontinuierliche Mitarbeit ihrer Schüler und Schülerinnen einfordern, obwohl dieser Anspruch – wenn überhaupt – oft nur unter massivem Druck und mit autoritärem Lehrerhandeln gelingt. Die Studierenden reagieren hier zumeist mit Kritik, Ablehnung, aber auch mit Anpassung oder ebenfalls mit autoritärer Unterrichtsgestaltung. Selten wird die Kinderrechtskonvention angesprochen, wenn eine Lehrkraft bspw. physisch übergriffig wurde. Studentischer Unterricht präsentiert sich bisweilen als lustlos, demotiviert und mit deutlichen Anzeichen von Überforderung.

Immer wiederkehrendes Thema der Praktikumsreflexion ist bspw. Sexualität – aufgrund der erlebten Inszenierungen der Kinder und Jugendlichen oder wegen Einkotens und Einnässens während des Unterrichts. Was im Vorbereitungsseminar theoretisch erarbeitet wurde, löst in der konkreten Konfrontation mit der pädagogischen Realität ein Konglomerat unterschiedlicher (negativer) Emotionen aus: Wut, Ohnmacht, Hilflosigkeit, Ekel u.ä.m. Dass die Thematisierung der Schülersexualität u.U. reflexiv rückgekoppelt werden müsste im Hinblick auf die eigene Körperlichkeit, bleibt unter dem Regime der Abwehr. Die eigenen unbewussten Triebimpulse werden verleugnet, kehren aber in „verkleideter“ Form in das pädagogische Praxisgeschehen zurück. Die abgewehrten und verleugneten eigenen Emotionen erfahren ihre unterrichtliche Übersetzung bspw. in demonstrativem Unverständnis, autoritativer Missbilligung oder abruptem Kontaktabbruch. Abwehr und Verdrängung sind aber bei meinen Unterrichtshospitationen auch konkret in der eigenen Unterrichtstätigkeit zu beobachten: Einige Studierende präsentieren sich wie zufällige Gäste in der Klasse oder pflegen mit ihren Schülerinnen und Schülern einen universitären Kommunikationsstil wie unter Kommilitonen.

Trotz kritisch-konstruktiver Seminarreflexionen über didaktische Modelle, Unterrichtsmethoden und Lernzielbestimmung in diesem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt (vgl. ex. Zimmermann/Reinhardt 2017) – oder über die Notlösungskreativität der Schülerinnen und Schüler in ihren belastenden Lebenssituationen – überwiegt die deutliche Orientierung an der Fiktion eines „normalen“ Unterrichts in einer „normalen“ Schule.

Zwar besteht weitgehend Übereinstimmung in der Erkenntnis, dass die bewusste Reflexion von Gefühlen eine zentrale Grundlage in diesem pädagogischen Praxisfeld bilden (vgl. Wigger 2017, 143); diese werden allerdings in der praxisbegleitenden Intervision überwiegend von der eigenen Person umgedeutet und umgeleitet auf die Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler.

So sind einzel- und/oder gruppenbezogene Psychodynamiken durchaus kommunizierbar, allerdings stets in (selbst-)schützender Distanz zur eigenen Person. Obwohl den Studierenden Fachtermini präsent sind – Übertragung/Gegenübertragung, Projektion, Abwehrmechanismen u.ä.m., fehlt in den – auch anonymisierten – Reflexionsangeboten ein Transfer auf die eigene Person.

5.3 Reflexion persönlichkeitsbildender Professionalisierung an der Hochschule

Vor allem zwei Faktoren in der gegenwärtigen universitären Qualifizierung des zukünftigen pädagogischen Fachpersonals erschweren die professionelle Selbstreflexion über emotionales Involviertsein und professionelle Distanz bei konflikthafter Interaktionsdynamiken:

- Erstens macht die Studienstruktur der konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengänge (vgl. Herz 2007a; 2007b) die Lehrenden zunehmend austauschbar und enthält somit selbst wenig Beziehungspotential.
- Und Zweitens bedarf es eines „geschützten“ Rahmens, eines personalen Sicherheitsgefühls und eines Dialograumes, um emotionale Themen in einer gemeinsamen Kommunikation angstfrei reflektieren zu können.

Das Setting bestimmt die persönlichkeitsbildenden Interaktions- und Kommunikationsstile zwischen Studierenden und Lehrenden. Eigene Gefühle in Praktika nicht wegzudrängen, sondern in universitären Interventionsangeboten zu reflektieren, „setzt voraus, dass man eine Kultur des Redens über eigene Gefühle und des professionellen Reflektierens derselben kennengelernt hat“ (Zimmermann u.a. 2017, 229). Im „Curriculum Kinderschutz“ zeigten die Studierenden eine große Bereitschaft, über ihre Praxiserfahrungen auch persönlichkeitsbezogen zu kommunizieren. Hier übernahmen die verschiedenen Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfen eine positive Modellfunktion, insofern die Studierenden mit ihren Mentorinnen und Mentoren und bei Fallbesprechungen sowie Supervisionssitzungen die Relevanz einer gemeinsamen Reflexion emotionaler Dynamiken erfahren konnten. Die Studierenden im Lehramt hatten keinen vergleichbaren Erfahrungsraum in ihrer Praktikumschule; Gefühle waren hochtabuisiert. Sie waren zudem bereits vier weitere Semester universitär sozialisiert. Es fehlten sowohl Modellerfahrungen außerhalb der Universität ebenso wie innerhalb ihres Studiums. Die sukzessive Aufhebung personaler Kontinuität im Studium, d.h. die Austauschbarkeit und Verdrängung direkter Lehr- und Lernaktivitäten bspw. durch digitale Lehrformate bei gleichzeitiger Permanenz der immer gleichen Modularisierung des Studiums an der Hochschule 4.0 zeigt Konsequenzen. Persönlichkeitsbildende Studiensequenzen lassen sich hier nur wenig regelhaft und kontinuierlich etablieren.

In der Kompetenzfixierung der derzeitigen Lehrerbildung sind persönlichkeitsbildende Prozesse von Studierenden wohl eher ein „Auslaufmodell“ und nur um den Preis von zeitintensivem Engagement von Studierenden und Lehrenden zu realisieren; was sich nicht auf Antrieb als „kapitalisierbar“, und das bedeutet, in Leistungspunkten „umrechnet“, erweist sich als wenig attraktiv. So müssen sich die hier skizzierten Praxisbeispiele bspw. auch immer wieder erneut legitimieren, weil sie nicht der vorgegebenen Gruppengröße entsprechen.

„Intensives Reflektieren über (eigene) unbewusste Prozesse und eine offene Auseinandersetzung darüber stoßen in der Hochschulausbildung jedoch aufgrund institutioneller Zwänge an ihre Grenzen. Denn die erforderliche distanzierte Nähe und das Vertrauen, die unter den ReflexionsteilnehmerInnen vorhanden sein sollten, sind im universitären Kontext nicht ohne Schwierigkeiten zwischen Lehrenden und Studierenden herzustellen“ (Zimmermann u.a. 2017, 228).

6 Nachdenkliches

Die hier skizzierten Beispiele lassen sich ebenso wenig generalisieren wie meine Erfahrungen in der Hochschullehre seit 1993, v.a. auch im Kontext von zeitintensiven Projektstudienangeboten (vgl. Herz 2004; 2006; 2007c). Vor der Einführung der konsekutiven Studiengänge ergaben sich vergleichbare Distanzierungsprozesse nicht, weil die aktive Teilnahme an Seminaren auf Freiwilligkeit beruhte und nicht jede studentische Aktivität in einen Studienleistungs- und/oder Prüfungsleistungs„schein“ münden musste. Allerdings entschieden sich lediglich 60% dieser Studierenden nach ihrem Studium für den Lehrberuf an Förderschulen. Lehramtsstudierende der heutigen universitären Lehrerbildung schließen in meiner Fachdisziplin direkt mit dem MEd-Abschluss ab, gehen ins Referendariat, also direkt in die Berufstätigkeit. „Objektiv“ führte die Systemänderung zu einem deutlich erfolgreicherem „output“ an Lehrkräften.

Es seien mir Zweifel erlaubt, ob alle diese jungen Kolleginnen und Kollegen der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen mit schwerwiegenden Verhaltensstörungen und ihrem herausfordernden und anspruchsvollen Berufsfeld gerecht werden können. Die konstante (unbewusste) Verdrängung emotional dichter Konfliktdynamiken – ein Kernelement ihrer spezifischen päd-

agogischen Praxis – gelingt nur mit enormem Energieaufwand, obwohl diese Konfliktstrukturen konkret existieren.

Es sei hier die Spekulation erlaubt, ob der Run auf technologisch orientierte und inhaltlich standardisierte Unterrichts- und Trainingsprogramme u.U. auch darauf zurückzuführen sein könnte, dass das hiervon begeisterte pädagogische Personal genau jene Hilfs- und Unterstützungsangebote akzeptiert und umsetzt, die der an den Universitäten praktizierten Exkommunikation des eigenen emotionalen Involviertseins in Beziehungsdynamiken entsprechen. Diese Hypothese würde die bereits erwähnte Kritik von Gerspach wiederum bestätigen, „dass Erkenntnis ohne die Mühsal der Selbstreflexion möglich sei“ (vgl. Gerspach 2014, 180) und korrespondiert zugleich mit jener von Ecarius u.a. untersuchten und ebenfalls bereits erwähnten „Strategien der Egotaktik“ (vgl. Ecarius u.a. 2017, 24): Sie können nämlich einerseits ohne besondere persönliche Ressourceninvestitionen eingesetzt und andererseits aufgrund ihrer Machbarkeitsversprechen als „kräfteschonend“ und „gesundheitserhaltend“ in Anspruch genommen werden.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B., Ellinger, S., Hechler, O., Koch, K. & Schad, G. (2016). *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Barz, H. (2010). *Handbuch Bildungsfinanzierung*. Wiesbaden: VS.
- Baumann, M., Bolz, T. & Albers, V. (2017). »Systemsprenger« in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz.
- Böttcher, W., Bos, W., Döbert, H. & Holtappels, H.-G. (2008). *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Brückner, M. (2018). Gefühle im Wechselbad: Soziale Arbeit als beziehungsorientierte Care Tätigkeit. In Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), *Wa(b)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext* (S. 65–79). Weinheim/Basel: Beltz, Juventa.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016). *Qualitätsinitiative Lehrerbildung*. Berlin. <https://www.qualitaetsinitiative-lehrerbildung.de/>. Zugegriffen: 20. Mai 2018.
- Cervenka, K. & Nölle, K. (2004). *Kompetenzorientierung in der Ausbildung von Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern*. Wiesbaden: Springer.
- Dahme, H.-J. & Wohlfahrt, N. (2011). Zwang und Strafe als Mittel der Sozialpolitik. Zur Kontrollfunktion aktivierender Arbeitsmarkt- und Fürsorgepolitik. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen* (S. 207–226). Wiesbaden: VS Springer.
- Dahme, H.-J. & Wohlfahrt, M. (2015). *Soziale Dienstleistungspolitik. Eine kritische Bestandsaufnahme*, Wiesbaden: VS de Thierry, B. (2017). Understanding the Impact of Trauma on Children in the Classroom. In D. Colley & P. Cooper (Eds.), *Attachment and Emotional Development in the Classroom* (S. 137–152). London: Jessica Kingsley Publisher.
- Die Bundesregierung (2016). *Richtlinie zur Förderung der Forschung zu „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“*. Berlin. <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1163.html>. Zugegriffen: 20. Mai 2018.
- Dlugosch, A. (2013). Biographische Forschung – ein Beitrag zur Professionalisierung in der (schulischen) Erziehungshilfe? In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe* (S. 296–305). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dörr, M. (2016). Scham und Schamgefühl – am Beispiel der Leitung von pädagogischen Gruppen. In Zimmermann, D., Meyer, M. & Hoyer, J. (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe* (S. 19–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dörr, M. (2017). Verwickelte Abstinenz. In B. Rauh (Hrsg.), *Abstinenz und Verwicklung* (S. 25–42). Opladen: Budrich.
- Dörr, M. & Müller, B. (2012). *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. München: Juventa.
- Ecarius, J., Berg A., Serry, K. & Oliveras, R. (2017). *Spätmoderne Jugend – Erziehung des Beratens – Wohlbefinden*. Wiesbaden: Springer.
- Engartner, T. (2016). *Staat im Ausverkauf*. Frankfurt am Main: Campus.
- Fonagy, P. (2005). Das Versagen der Mentalisierung und die Arbeit des Negativen. In C. Rohde-Dachser & F. Wellendorf (Hrsg.), *Inszenierungen des Unmöglichen – Theorie und Therapie schwerer Persönlichkeitsstörungen* (S.119–142). Stuttgart: Klett Cotta.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L. & Target, M. (2011). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett Cotta.

- Gerspach, M. (2014). Das Projekt als curricularer Anlass zu Fallverstehen und Selbstreflexion. In M. Gerspach, A. Eggert-Schmid-Noerr, T. Naumann & L. Niederreiter (Hrsg.), *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule* (S. 179–199). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerspach, M., Eggert-Schmid-Noerr, A., Naumann, T. & L. Niederreiter (2014) (Hrsg.). *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Graf, E.O., Kremser G., Proyer, M.D. & Zahnd, R. (2015). „Herausforderung Inklusion“, Professionalität als Herausforderung für die Inklusion? In H. Schubert, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 99–109). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graham, L.J. & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. In *Journal of Education Policy*, 26, 263–288.
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Köninger, M. (2018). *Lehrerbildung für Inklusion – Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Hartmann, B. & Methner, A. (2015). *Leipziger-Kompetenz-Screening für die Schule (KLS). Diagnostik und Förderplanung: soziale und emotionale Fähigkeiten, Lern- und Arbeitsverhalten*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hartwig, T. & Mußmann, F. (2018). *Zeiterfassungstudie zur Arbeitszeit von Lehrkräften in Deutschland*. Göttingen: Max-Träger-Stiftung.
- Häußler, G. (2017). Die Verschränkung von Abstinenz und Verwicklung in Psychoanalyse und Pädagogik. In B. Rauh (Hrsg.), *Abstinenz und Verwicklung* (S. 59–72). Opladen: Budrich.
- Hazibar, K. & Mercheril, P. (2013). Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behindertenpädagogik. In *Zeitschrift für Inklusion*, 1.
- Hechler, O. (2016). *Evidenzbasierte Pädagogik. Von der verlorenen Kunst des Erziehens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinrich, M. & Kohlstock, B. (2015). Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur ‚neuen Steuerung‘ im Bildungssystem. Wiesbaden: VS.
- Heinzel, F. (2004). Was bedeutet IGLU für Konzepte der Lehrerbildung im Grundschulbereich. In H. Merckens (Hrsg.), *„Lehrerbildung: IGLU und die Folgen“* (S. 53–64). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Herz, B. (Hrsg.) (2004). *„Um das Lernen nicht zu verlernen“. Niedrigschwellige Lernangebote für Jugendliche in der Straßenszene*. Münster: Waxmann.
- Herz, B. (Hrsg.) (2006). *Lernen für Grenzgänger. Bildung für Jugendliche in der Straßenszene*. Münster: Waxmann.
- Herz, B. (2007a). BA/MA Umstrukturierung in der Sonderpädagogik. In *Erziehungswissenschaft*, 35, 63–72.
- Herz, B. (2007b). Bringt „Bologna“ wirklich eine Harmonisierung der Studiengänge? In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihr Nachbargebiete*, 76, 267–271.
- Herz, B. (Hrsg.) (2007c). *Lernbrücken für Jugendliche in Straßenszenen*. Münster: Waxmann.
- Herz, B. (2010). Kinder- und Jugendhilfe/Sozialpädagogik. In: Ahrbeck, B. & Willmann, M. (Hrsg.): *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 27–35). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B. (2012). Fremd- und Selbstausgrenzung sind zur Routine erstarrt. In *Forum für Kinder- und Jugendarbeit*, 28, 21–23.
- Herz, B. (2013). Aggression – Macht – Angst. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 55–66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herz, B. (2014a). Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt? In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65, 4–14.
- Herz, B. (2014b). Inklusion: Barrierefreiheit außer für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen? In *VHN*, 83, 185–190.
- Herz, B. (2014c). Traumatisierung. In G. Feuser, B. Herz & W. Jantzen (Hrsg.), *Emotion und Persönlichkeit* (S. 200–209). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B. (2017a). *Zur historischen Proximetrie einer Wissenschaftsdisziplin: Sonderpädagogik und die Dialektik von Inklusion und Exklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herz, B. (2017b). Psychiatrie, Schule und Jugendhilfe: Kooperation und Grenzen der Fallarbeit. In Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren e.V. (Hrsg.), *Psychische Erkrankung und Sucht. Passende Hilfen für betroffene Kinder, Jugendliche und Eltern* (S. 37–56). Köln: Kinderschutz-Zentren e.V.
- Herz, B. (2018). Außerschulische Erziehung – Aspekte, Herausforderungen und Probleme. In Müller, T. & Stein, R. (Hrsg.); *Erziehung als Herausforderung* (S. 119–141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herz, B. & Heuer, S. (2014). Eine Pädagogik der Beschämung? Emotionale Gewalt als Disziplinartechnik. In *VHN*, 83, 246–249.
- Herz, B. & Zimmermann, D. (2015). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 144–169). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B. & Platte, A. (2017). Psychische Beeinträchtigungen im Kindes- und Jugendalter. In A. Methner, K. Popp & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht – Förderung – Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Heuer, S. (2015). Pädagogik der neuen Härte und Strafe? Die politische Restaurierung punitiver Kontrollfunktionen als repressive Tendenzen der sozialen Arbeit. In B. Redmann & M. Hußmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Jugendarrest* (S. 51–70). Weinheim, Basel: Juventa.
- Heuer, S. & Kessel, F. (2014). Von der funktionalistischen Umformatierung von Erziehung auf Menschentraining. In *Sozial Extra*, 1(46)1, 46–49.
- Hirblinger, H. (2017). Abstinenz und Verwicklung in „attraktiven Systemzuständen“ des Unterrichts: Anmerkungen zur Dynamik des intersubjektiven Geschehens in schulischen Bildungsprozessen. In B. Rauh (Hrsg.), *Abstinenz und Verwicklung* (S.73–88). Opladen u.A.: Verlag Barbara Budrich.
- Hodkinson, A. (2012). „Illusionary inclusion – what went wrong with New Labour’s landmark educational policy?” In *British Journal of Special Education* 39(1), 4–11.
- Hußmann, M. (2012). *Besondere Problemfälle Sozialer Arbeit in der Reflexion der Hilfeadressaten aus jugendlichen Straßenszenen in Hamburg*. Münster: MV Wissenschaft.
- Hußmann, M. (2015). Exklusion durch Kriminalisierung Jugendlicher. ... oder warum wir es im Jugendstrafrecht weitgehend mit „Unterschichtsjugendlichen“ zu tun haben. In B. Redmann & M. Hußmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Jugendarrest* (S. 23–41). Weinheim, Basel: Juventa.
- Hußmann, M. (2016). Vom Eingriff der „Verbindlichkeit“ in die „Freiwilligkeit“ sozialräumlicher Arbeitsansätze für Familien – Analysen zum schwierigen Diskurs über die Fallzahlensteigerung im Bereich der Hilfen zur Erziehung. In D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung* (S. 33–44). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Institut für Sonderpädagogik. *Leibniz Universität Hannover*. Hannover. <https://www.ifs.phil.uni-hannover.de/dokumente-download.html>. Zugegriffen: 20. Mai 2018.
- Jacobs, K. (2011). Der steinige Weg zur inklusiven Schulbildung – Probleme, Hemmnisse, Chancen. In *Behindertenpädagogik*, 50, 126–141.
- Joseph, M., O’Connor, T., Brishman, J., Manghan, M. & Scott, S. (2014). The Formation of Secure Attachments by Children Who Were Maltreated: An Observational Study of Adolescents in Foster Care. In *Developmental and Psychopathy* 26, 67–80.
- Klausewitz, J. (1999). „Für wen lohnt sich Bildung? Macht und Management als die neuen Paradigmen der Bildungspolitik“. In *Widersprüche* 19(71), 103–106.
- Kluge, S., Liesner, A. & Weiß, E. (2015). *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kluntz, M. (2017). Kinderarmut und Rechte in Deutschland. Berlin: Die Linke.
- Kommission Sozialpädagogik (2015). Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit. Weinheim, München: Beltz, Juventa.
- Kommission Sozialpädagogik (2018). Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kröger, R. (2015). Zukunftsfähige Hilfen zur Erziehung zwischen Einzelfallhilfe und Lebensweltorientierung. In *Dialog Erziehungshilfen* 4, 13–19.
- Liasidon, A. (2016). Discourse, power interplay and ‚disorder identities‘: an intersectional framework for analysis and policy development. In *International Journal für Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(2), 228–240.
- Liesebach, J. (2015). Dilemmata inklusiver Schulentwicklung. In B. Herz, D. Zimmermann & M. Meyer (Hrsg.), „... und raus bist Du!“ (S. 118–129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liesner, A. (2010). Universitäre Bildung und wirtschaftlicher Strukturwandel. In Liesner, A. & I. Lohmann (Hrsg.), *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung* (S. 245–258). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lohmann, I. (2010). Schule im Prozess der Ökonomisierung. In A. Liesner & I. Lohmann (Hrsg.), *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung* (S. 231–244). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lorenz, F., Magyar-Haas, V., Neckel, S. & Schoneville, H. (2018). Scham in Hilfekontexten: Zur Beschämung der Bedürftigkeit. In Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), *Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext* (S. 216–232). Weinheim/Basel: Beltz, Juventa.
- Meier, J. (2015). Jugendliche Gewalttäter zwischen Jugendhilfe und krimineller Karriere. In *Deutsches Jugendinstitut Impulse. Abschlussbericht. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention*. München: DJI.
- Merkens, H. (2004). *Lehrerbildung. IGLU und die Folgen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Müller, C. (2014). Emotionale Gewalt als Methode. Zur Kritik des Programms >>Bei Stopp ist Schluss!<< *Behindertenpädagogik*, 53(4), 391–399.
- Müller, T. & Stein, R. (2015). Erziehung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 248–262). Stuttgart: Kohlhammer.
- Noormann, H. (1997). Individualisierung und Gemeinsinn. In H. Noormann & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Die Eine Welt der vielen Wirklichkeiten* (S. 39–65). Frankfurt am Main: Iko-Verlag.

- Opp, G. (2017). Schmerzbasierendes Verhalten – eine paradoxe pädagogische Herausforderung. In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68(1), 22–30.
- Otto, H.U. & Ziegler, H. (2012). *Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. Zur Begründung des eigenen gesellschaftlichen Handelns*. Lahnstein: Verlag Neue Praxis.
- Pfaff, N. (2017). Ungleiche Jugend. In *Deutsches Jugendinstitut Impulse. Projekt Erwachsenwerden*, 1, 34–36.
- Plänklers, T., Laier, M. & Otto, H.-H. (1996). *Psychoanalyse in Frankfurt*. Tübingen: Diskord.
- Popp, K. & Methner, A. (2016). Inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt – nicht nur eine Herausforderung an das Schulsystem. In D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe* (S. 146–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rätz, R. (2017). Beziehung ist alles – aber nicht nur! *Forum Erziehungshilfe* 23(3), 137–141.
- Rosenbaum, N. & Stremmer, T. (2017). Macht und Beschämung, verdrängte und verdeckte Dimensionen in Beziehungen zwischen Fachkräften und Adressat_innen erzieherischer Hilfen. In *Forum Erziehungshilfe*, 23(3), (151–155).
- Schleiffer, R. (2005). Bindung und Lernen. In S. Ellinger & M. Wittrock (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der Regelschule* (S. 159–178). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schimpf, E. & Stehr, I. (2012). *Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS.
- Schore, A.N. (2009). Right Brain Affect Regulation: An Essential Mechanism of Development, Trauma, Dissociation and Psychotherapy. In D. Fosha, D.J. Siegel & M.F. Solomon (Eds.), *The Healing Power of Emotions* (S. 112–144). New York, London: W.W. Norton & Company.
- Silkenbeumer, M. (2015). Förderhethorik: Steigerungsdiskurse, pädagogische Pragmatik und routinisierte Handlungspraxis. In B. Herz, D. Zimmermann & M. Meyer (Hrsg.), „... und raus bist du!“ (S. 36–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. In *International Journal of Inclusion*, 5, 167–177.
- Stehr, J. (2014). Repressionsunternehmen „Konfrontative Pädagogik“. In *Sozial Extra*, 38(5), 43–45.
- Tomlinson, S. (2013). Social Justice and Lower Attainers in a Global Knowledge Economy. In *Sozial Inclusion* 1(2), 102–112.
- Tophoven, S., Lietzmann, T., Reiter, S. & Wenzig, C. (2017). *Armutsmuster in der Kindheit und Jugend. Längsschnittbetrachtung von Kinderarmut*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Wigger, A. (2017). Immer wieder in Kontakt gehen. In *Forum Erziehungshilfe*, 23(3), 142–150.
- Willmann, M. (2010). Schulische Erziehungshilfe. In Ahrbeck, B. & Willmann, M. (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 67–75). Stuttgart: Kohlhammer.
- Willmann, M. (2015). „Was hinter dem Verhalten steht“ – Pädagogische Beziehungsgestaltung und ihre Reflexion im Unterricht mit „schwierigen Kindern“. In M. Dörr & J. Gstach (Hrsg.), *Trauma und schwere Störungen* (S. 127–142). Gießen: Psychosozial.
- Winkler, M. (2012). Repressive Sicherheit – Soziale Arbeit und die dunkle Seite der Inklusion. In *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 10(2), 205–218.
- Winkler, M. (2016). Die vergessene Freiheit – über Veränderungen des pädagogischen Denkens. In *Widersprüche*, 36(4), 81–92.
- Wutzler, (2017). Falldynamiken und die Aushandlung von Kindeswohl und Kinderschutz. In *Sozialer Sinn* 18(2), 281–313.
- Zander, M. (2013). „Armut tut nicht weh und geht auch wieder vorbei?“. In *Sozialmagazin*, 4, 56–65.
- Ziegenhain, U., Schnoor, K., Schüßler, T. & Fegert, J.M. (2007). „Moralferne Kinder und Jugendliche“ – Fallanalyse eines jugendlichen Straftäters. In C. Hopf & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Frühe Bindungen und moralische Entwicklung* (S. 105–114). Weinheim, München: Juventa.
- Zimmermann, D. (2015). Das Leiden der anderen. Beziehungstraumatisierungen und institutionelle Abwehr. In B. Herz, D. Zimmermann & M. Meyer (Hrsg.), „... und raus bist Du!“ (S. 49–65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zimmermann, D. & Reinhardt, C. (2017). „Einmal das Getriebe wechseln!“ Warum didaktische Konzepte in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen nur wenig helfen. In A. Methner, K. Popp & B. Seeberger (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe* (S. 237–254). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zimmermann, D., Müller, C. & Scheele, L. (2017). Möglichkeiten und Grenzen der reflexiven pädagogischen Beziehungsarbeit. In: B. Rauh (Hrsg.), *Abstinenz und Verwicklung. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik* 7 (S. 215–230). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.