

David Zimmermann
Ulrike Fickler-Stang
Lars Dietrich
Katharina Weiland
(Hrsg.)

**Professionalisierung für
Unterricht und Beziehungsarbeit
mit psychosozial beeinträchtigt-
en Kindern und Jugendlichen**

Dialog Erziehungshilfe

Herausgegeben von
Birgit Herz, David Zimmermann, Matthias Meyer

David Zimmermann
Ulrike Fickler-Stang
Lars Dietrich
Katharina Weiland
(Hrsg.)

**Professionalisierung für Unterricht
und Beziehungsarbeit mit
psychosozial beeinträchtigten
Kindern und Jugendlichen**

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2019.n. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

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

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2291-6

Inhalt

I	Einführung in den Band	7
	<i>David Zimmermann, Ulrike Fickler-Stang, Lars Dietrich und Katharina Weiland</i>	
	Editorial	7
	<i>David Zimmermann</i>	
	Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – eine Einführung	12
II	Professionalisierung für die Arbeit mit psychosozial beeinträchtigten Menschen in der Hochschule	23
	<i>Birgit Herz</i>	
	Deprofessionalisierungstendenzen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe: Ein exemplarischer Blick auf das universitäre Qualifizierungs-„Setting“	23
	<i>Jonas Becker und Marian Kratz</i>	
	Zurück zu den Widersprüchen Tiefenhermeneutische Fallkasuistik in der Hochschullehre	37
	<i>Ulrike Fickler-Stang</i>	
	Professionalisierung von Studierenden in der Lehramtsausbildung im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung – gemeinsam Räume für Reflexion entwickeln und gleichberechtigte Partizipation schaffen	51
	<i>Marian Kratz</i>	
	Sozial-emotionale Beeinträchtigungen kulturkritisch verstehen lernen Tiefenhermeneutische Filminterpretationen in psychosozialen Studiengängen	63
	<i>Stephan Gingelmaier und Nicola-Hans Schwarzer</i>	
	Mentalisierungsbasierte Supervision für Studierende als Beitrag zur Selbstfürsorge und gelingenden Arbeit mit gewaltbereiten Jugendlichen: Hypothesen zum Unterbrechen des Kreislaufs adoleszenter Gewalt	75
	<i>Katharina Weiland</i>	
	Studierende in schwierigen psychosozialen Lebenslagen – Anforderungen an eine inklusive Hochschule	85
III	Professionalisierung für die Arbeit mit psychosozial beeinträchtigten Menschen in Hochschul-Schul-Kooperationen und innerhalb der Schule	97
	<i>Thomas Müller und Roland Stein</i>	
	Erziehungskompetenz als sonderpädagogische Kernkompetenz	97
	<i>Lars Dietrich</i>	
	How Teaching Quality Predicts Student-Teacher and Student-Student Relationships in Schools	107

<i>Werner Bleher</i> Kooperationsnetzwerke und Schulpraktika als Beitrag einer umfassenden Qualifizierung	118
<i>Bernard Raub, Margit Datler, Jean-Marie Weber, Tilman Griesinger und Jörg Meißnest</i> Schulpraktika zwischen Meister-Lehre und reflexiver Professionalisierung. Ausgewählte Forschungsbefunde, reflexionsfördernde Formate und zentrale Interaktionsdynamiken	132
<i>Karolina Urton, Jürgen Wilbert und Michel Knigge</i> Die Entwicklung der Selbstwirksamkeit und des Rollenverständnisses während des Praxissemesters von Studierenden des Lehramtes für Sonderpädagogische Förderung	145
<i>Michael Jopling</i> Vulnerable children at school: Lessons from England	158
<i>Josef Hofman</i> Feedbacks aus der Forschung Feedback-Interventionen zur Entwicklung des Unterrichts mit psychosozial beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern. Ein systematisches Review zum Forschungsstand	169
Anhang	181
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	182

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 Seminararkonzeption 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 forschungsbaasierten 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. Wohlgedenkt 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 defintorisch 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-Grünwald-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). *Feinfühliger 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.

Die spezifische Professionalität in der Arbeit mit psychosozial beeinträchtigten Menschen bedarf einer differenzierten Ausbuchstabierung und der Etablierung passgenauer professioneller Ausbildungsangebote in der Hochschule.

Eine Vertiefung des fachdisziplinären Diskurses der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen zum eigenen Professions- und Professionalisierungsverständnis ist dringend angeraten und wird durch den vorliegenden Band angestoßen.

Die Beiträge des Sammelbands fokussieren demnach die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Professioneller in den Bereichen Schule, Hochschule und in Kooperationsprojekten beider Institutionen.

Die Herausgeber*innen

David Zimmermann, Prof. Dr., leitet die Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen am Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

Ulrike Fickler-Stang, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an diesem Lehrstuhl.

Lars Dietrich, Dr., ist ebendort wissenschaftlicher Mitarbeiter.

Katharina Weiland, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Abteilungen Rehabilitationspsychologie sowie Rehabilitationstechnik und Neue Medien am selben Institut.

978-3-7815-2291-6



9 783781 522916