ESE

Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen

Heft 1 (2019)

Gemeinsam & Verschieden: Was sind Spezifika des Faches „ESE“?

Bibliografie:
David Zimmermann, Katharina Obens
und Ulrike Fickler-Stang:
Reflexionsfähigkeiten im Hochschulmilieu
entwickeln.
Theorie, Forschung und Lehre.
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 1 (1), 116-136.
https://doi.org/10.35468/5750-08

Gesamtausgabe online unter:
http://www.ese-zeitschrift.net
https://doi.org/10.35468/5750

ISSN 2629-0170

Reflexionsfähigkeiten im Hochschulmilieu entwickeln. Theorie, Forschung und Lehre

David Zimmermann, Katharina Obens und Ulrike Fickler-Stang

Abstract

Der Beitrag beschäftigt sich mit theoretischen Überlegungen und praktischen Umsetzungsideen zur Frage der Förderung von Reflexionsfähigkeit im Rahmen von pädagogischer Professionalisierung in der Hochschule. Dazu werden zwei Projekte aus der Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen an der Humboldt-Universität zu Berlin vorgestellt, die eine kontinuierliche Thematisierung von (schulischen) Beziehungsprozessen in verschiedenen Lehrangeboten umsetzen: Das erste Praxisbeispiel stellt ein forschungsorientiertes Methoden-Seminar im Bachelor-Studium dar, in dessen Verlauf ein studentisches Interviewprojekt zu ethischen Fragen in sonderpädagogischen Forschungsprojekten durchgeführt wurde. Das Seminarkonzept bietet als „Best-Practice-Beispiel" Anregung zur Thematisierung von „praktischer Ethik", im Sinne der Identifikation und Aushandlung ethischer Fragen im Vollzug studentischer Forschungsprojekte, als universitäres Lehr-Lernarrangement. Das zweite Beispiel thematisiert Erkenntnisse und Ideen zur Professionalisierung im Praxissemester. Gemeinsam mit Studierenden wurde ein Reflexionsinstrument (für Studierende und begleitende Mentoren) ausgearbeitet, welches das Nachdenken über schulische Erfahrungen (u.a. zu Emotionen im Unterrichtsgeschehen sowie der Schüler-Lehrer-Beziehung) für die Studierenden anleitet und zugleich Daten zum Nachvollzug der Prozesse des Theorie-Praxis-Transfers für die Weiterentwicklung der universitären Lehre erhebt. Der Artikel schließt mit Überlegungen zu den Grenzen und Möglichkeiten der Entwicklung einer reflexiven Professionalität in der Hochschule als „affektivem Milieu", wobei die Frage thematisiert wird, wie ein affektives Umfeld für Dozierende und Studierende aussehen müsste, das eine Professionalisierung im Sinne des „reflective practitioner" zumindest erleichtert.

Keywords

Lehrerbildung, Professionalisierung, Reflexionsfähigkeit, Praxissemester, Partizipation an der Hochschule, Forschungsethik

1 Annäherungen an professionelle Reflexionsfähigkeit

> 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, 2000, S. 14).

Die Leitlinien der Kultusministerkonferenz zum Förderschwerpunkt „Emotionale und Soziale Entwicklung" betonen grundlegende Professionalisierungsaspekte für Fachkräfte der Arbeit mit psychosozial beeinträchtigten Menschen. Guter Unterricht, entwicklungsförderliche Beziehungsarbeit und die Subjektlogik integrierende Erziehungsarbeit beruhen diesen Annahmen zufolge auf einer umfänglichen Reflexion des schulischen Miteinanders. Dies inkludiert die Perspektivübernahme für die Schülerinnen und Schüler unter der Maßgabe, dass deren Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten in erheblichem Maße durch unbewusste Psychodynamiken geprägt sind (denen wiederum reale äußere Beziehungserfahrungen zugrunde liegen). Von hoher Bedeutung ist hier, dass diese Reflexion nicht „nur" die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen zum Ziel hat. Vielmehr lassen sich auch die Bedeutung von Unterrichtsgegenständen und ihre Vermittlung (Didaktik) nicht reflektieren, wenn die unbewussten Dynamiken unberücksichtigt bleiben (Neidhardt, 1977; Zimmermann, 2019). Deshalb muss ihre Wirkmächtigkeit zunächst einmal (an-)erkannt werden, um dann partiell entschlüsselt zu werden.

Andererseits umfasst „Reflexion" hier noch einen zweiten Aspekt: Sich „selbst von außen zu sehen", also die eigenen Bedürfnisse, Wünsche, Fantasien und Ängste, die den Unterricht mitprägen, in das intensive Nachdenken über das Interaktionsgeschehen einzubeziehen. Zwar lässt sich gut begründen, dass es pädagogische Fachkräfte immer auch mit dem eigenen „inneren Kind" zu tun hätten (Bernfeld, 1925/2013, S. 118). Gleichwohl ist affektive Verwicklung eigener innerer Repräsentanzen der Fachkräfte mit denen erheblich beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher durchaus durch spezifische Emotionen wie Hilflosigkeit oder so genannte „goldene Fantasien" geprägt (Cohen, 2014; Zimmermann, 2018). Veränderungen im Beziehungsgeschehen und damit schlussendlich im Verhalten beruhen deshalb auf jener doppelbödigen Reflexion und können stets nur „eingeleitet", niemals hingegen geplant und in ihrer Wirkung berechnet werden.

Was bedeuten diese kursorischen Annäherungen an die KMK-Empfehlungen nunmehr für die hochschulische Bildung angehender Lehrkräfte mit dem Förderschwerpunkt „Emotionale und Soziale Entwicklung"? Zunächst einmal kann eine umfassende Professionalisierung in Anlehnung an das eben Geschriebene eigentlich nur in einer Verschränkung fachdidaktischer, erziehungswissenschaftlicher und spezifisch sonderpädagogischer Studienanteile gedacht werden. Unbestritten aber stellt die Internalisierung professioneller Reflexivität ein Kernparadigma der Ausbildung in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen dar. Jenseits idealistischer Konzeptualisierungen umfassender Bildungsprozesse an der Hochschule kann eine solche Reflexivität besonders in studentischen Forschungsprojekten, Lehrveranstaltungen sowie in Begleitveranstaltungen zu Praxisbestandteilen des fachdisziplinären Studiums angebahnt und vertieft werden.

Der oben skizzierte Mehrebenencharakter einer reflexiven Professionalisierung in der Arbeit mit (erheblich) psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen erfordert eine Integration (selbst-)reflexiver Veranstaltungsformate in die universitäre Lehre bereits zu Beginn

des Studiums. Erst ein kontinuierliches, auf intensives Nachdenken über Beziehungsprozesse ausgerichtetes Lehrangebot kann den zirkulären Prozess der Entwicklung von (Selbst-)Reflexionsfähigkeit bestmöglich unterstützen.
Unter dieser Perspektive werden im vorliegenden Artikel zunächst zwei Projekte aus der universitären Forschung und Lehre zur Förderung der Reflexionsfähigkeit vorgestellt und abschließend die Bedeutsamkeit eines hochschulischen Milieus als Kernbedingung für die Herausbildung pädagogischer Professionalität diskutiert. Der Beitrag stellt eine Weiterentwicklung eines gemeinsamen Panels der Abteilung „Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen" der Humboldt-Universität zu Berlin zur 10. Konferenz der Dozentinnen und Dozenten der Pädagogik bei Verhaltensstörungen/Erziehungshilfe an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg dar.

2 Projekt 1: „Selbstreflexionen lauschen", oder: Wie kann man Forschungsethik in der sonderpädagogischen Methodenlehre vermitteln?

Das Seminar-Forschungsprojekt zum Thema praktische Ethik in sonderpädagogischen Forschungsprojekten wurde im Wintersemester 2017/18 am Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Universität Würzburg realisiert. Dazu wurde im Rahmen eines Methoden-Seminars eine qualitative Pilotforschung konzipiert und mit Studierenden im Bachelor-Studium durchgeführt[1]. Das Seminar war nach dem Konzept der „forschungsorientierten Lehre" konzipiert. Jenes Konzept beinhaltet nach Huber ein Lehrkonzept, das zur (studentischen) Forschungstätigkeit hinführt, Etappen und Methoden (qualitativer) Forschungsprozesse vermittelt und eine eigenständige Durchführung von Forschungsmethoden ermöglicht (Huber, 2014, S. 24f.). Dabei wurde ein aktuelles und gesellschaftlich relevantes Thema der Disziplin aufgegriffen: Die Vorstellungen von Forschungsethik von Forschenden in der Sonderpädagogik, ihre praktischen Fragen zu ethischen Problemen und die Frage nach der Notwendigkeit von Ethik-Richtlinien für die Disziplin. Dazu wurden im Dezember 2017 bis Februar 2018 Interviews mit sieben forschenden Sonderpädagogen (Master-Studentinnen und -Studenten; Doktoranden und einem Professor) und einer Behindertenrechtsaktivistin durchgeführt.
Im Seminar wurden so zentrale ethische Fragen in einer Art doppelter Reflexionsschleife thematisiert: Zum einen wurde in der Durchführung der Interviews und gemeinsamen Analyse im Seminar die Frage thematisiert, wie Forschende in der Sonderpädagogik ihre ethischen Fragestellungen in Bezug auf die eigene Forschungspraxis problematisieren (und welche Erkenntnisse Studierende gewinnen können, wenn man Interviews mit Forschenden durchführt). Zum anderen wurden die generierten Forschungsdaten hinsichtlich wesentlicher ethischer Fragestellungen der Sonderpädagogik ausgewertet.
Die Ergebnisse der Pilotierung in Form eines Werkstattberichts können – so die Hoffnung – erste Hinweise auf Schwachstellen in der universitären Vermittlung von Forschungsethik liefern und die Auseinandersetzung mit dem Thema in der Sonderpädagogik (in Form eines Best-Practice-Beispiels) weitergehend befördern.

1 An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Studierenden für die engagierte Mitarbeit bedanken.

2.1 Reflexivität und Forschungsethik in der sonderpädagogischen Lehre

Aktuell gibt es in den Sozialwissenschaften eine lebhafte Diskussion zum Thema Reflexivität und Forschungsethik in der qualitativen Forschung (von Unger, Narimani & M'Bayo, 2014; von Unger, Dilger & Schönhuth 2016), die aber nur geringen Einfluss auf den sonderpädagogischen Diskurs hat. Dies ist für universitäre Professionalisierungsprozesse insbesondere deshalb bedauerlich, weil die Auseinandersetzung mit Forschungsprozessen nicht nur akademische Fragen tangiert. Vielmehr lassen sich im Rahmen studentischer Forschungsprojekte auch ethische Grundfragen pädagogischer Haltungen reflektieren, die für schulische wie außerschulische pädagogische Praxis von herausgehobener Bedeutung sind: Ethische Prinzipien wie Autonomie, Schadensvermeidung, Fürsorge und Gerechtigkeit (Beauchamp & Childress, 2001) können auch in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen und werden in Forschungsprozessen in praktische Fragen „übersetzt" und damit erfahrbar (beispielsweise in die Frage „Wie formuliere ich meine Einwilligungserklärung, damit auch Menschen mit weniger Lesekompetenz sie verstehen?").

Forschungsethische Fragestellungen beziehen sich folglich in erster Linie auf die Gestaltung der Forschungsbeziehungen, den Umgang mit Informationen und den Schutz von persönlichen Daten. Grundsätze wie die Notwendigkeit der Einholung eines informierten Einverständnisses (u.a. von Menschen mit geistiger Behinderung) stellen in der sonderpädagogischen Forschung oftmals ein Problem dar. In Bezug auf die Anonymisierung besteht heute, aufgrund der weiteren Verbreitung sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnisse über das Internet, die Gefahr, dass beispielsweise beforschte Schülerinnen und Schüler leichter identifiziert werden können.

Forschungsethische Fragen verlangen so nach der Reflexion eigener Wertvorstellungen und Einstellungen, auch in Bezug auf die oftmals marginalisierten Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer. Nicht zuletzt die Geschichte der Sonderpädagogik als Disziplin macht deutlich, dass exkludierende Praktiken und der Mangel an Auseinandersetzung mit ethischen Fragen in sonderpädagogischen Forschungsprozessen und in der Praxis tiefgreifende ethische Problemfelder darstellen[2]. Trotzdem gibt es – beispielsweise im Gegensatz zur Psychologie oder Soziologie[3] – noch keine eigenständigen Ethik-Richtlinien für die Forschungspraxis oder Einrichtungen ethischer Kontrolle in der Sonderpädagogik (Stein & Müller, 2015, S. 162).

Im Zuge des Aufkommens der Disability Studies und der Inklusiven Forschung hielten zwar nichtexkludierende Forschungsparadigmen und neue Qualitätskriterien (mit einiger Verspätung) Einzug in die deutsche Forschungslandschaft (Buchner, Koenig & Schuppener, 2016, S. 13). Trotzdem werden erstens der Reflexion forschungspraktischer ethischer Fragestellungen im Studium immer noch wenig Raum zuerkannt; zweitens in vielen aktuellen Methoden-Lehrbüchern ethische Fragen nicht als gesondertes Thema behandelt (vgl. u.a. Koch & Ellinger, 2015; Katzenbach, 2016) sowie drittens Fragestellungen „nichtexklusiver Ethik" in der aktuellen Literatur zumeist nur in Hinblick auf grundlegende Fragestellungen der (Ge-

2 Zur (kritischen) Geschichte der sonderpädagogischen Forschung vgl. Biewer & Moser, 2016, S. 24f.; zur Mitarbeit von Sonderpädagogen an NS-Gesetzgebungen vgl. Hänsel, 2012, S. 243; zur Sozialwissenschaft allgemein vgl. von Unger, Narimani & M'Bayo, 2014, S. 16).

3 In diesem Zusammenhang kritisiert von Unger aber auch die Praxis in der Soziologie, wo zwar Anfang der 1990er-Jahre ein Ethik-Kodex formuliert wurde (BDS & DGS, 1993, https://www.soziologie.de/de/die-dgs/ethik/ethik-kodex/.), es aber in der Praxis den Forschenden weitestgehend selbst überlassen wird, sich zu kontrollieren. Das Ergebnis ist – so von Unger – „ein fortgesetzter Winterschlaf" der akademischen Selbstkontrolle (von Unger, Narimani & M'Bayo, 2014, S. 17).

schichte der) Profession und der Berufspraxis, nicht aber der Forschung diskutiert (Dederich & Schnell, 2011; Moser & Horster, 2011). Sammelbände mit gezielt inklusiver Ausrichtung (u.a. Buchner, Koenig & Schuppener, 2016) behandeln jedoch zentral die Reflexion von Wertvorstellungen Forschender, diskutieren Machtstrukturen in Forschungsprojekten oder bieten „Tipps" für die praktische Umsetzung inklusiver Forschungsprozesse (Williams, 2016; von Unger, 2016a, 2016b). Einige sonderpädagogische Lehrbücher behandeln zudem auch Fragen der Wissenschaftsethik (Stein & Müller, 2015).

2.2 Seminarkonzeption

Innerhalb des Seminars wurden zunächst die Methodenkenntnisse vermittelt, Sitzungen zum Thema Forschungsethik durchgeführt und dann gemeinsam Interviewfragen zur Forschungspraxis und möglicher ethischer Probleme in sonderpädagogischen Forschungsprojekten erarbeitet. Die (teilweise eigenständige) Durchführung der Interviews ermöglichte eine direkte Auseinandersetzung mit forschungsbezogenen, ethischen Reflexionsprozessen der Interviewten (aller sonderpädagogischen Fachrichtungen der Universität Würzburg).
Dazu wurden gemeinsam ein Interessens-Cluster erarbeitet und folgende Forschungsfragen formuliert:

1. Welche ethischen Fragen beschäftigen die Forschenden, die unter den besonderen Bedingungen des Feldes der Sonderpädagogik forschen?
2. Stichwort Reflexivität: Wie gestaltet sich ihr Umgang mit der eigenen Position und Verantwortlichkeit als Forscherin und Forscher und wie positioniert man sich gegenüber Qualitätskriterien der Forschung (Feldzugang, informierte Einwilligung etc.)?
3. Welche Herausforderungen und Barrieren der sonderpädagogischen Forschung bedingen insbesondere ethische Fragestellungen in der praktischen Projektumsetzung?
4. Welche Literatur zum Thema haben die Forschenden gelesen, welche Diskurse greifen sie auf, wenn sie ihre Forschungspraxis in Bezug auf ethische Problemfelder reflektieren?
5. Und: Wünschen sich die Forschenden konkrete ethische Richtlinien für die Sonderpädagogik (prozedurale Ethik) oder mehr Lehre/Reflexionsmöglichkeit zu ethischen Fragen in eigenen Forschungsprojekten im Studium (praktische Ethik)?

Im Anschluss wurden aus den Forschungsfragen gemeinsam Leitfäden für problemzentrierte Interviews (Witzel, 1985) sowie ein Interviewleitfaden für ein Interview mit einer Behindertenrechtsaktivistin erarbeitet, die zur Frage von Erfahrungen von Menschen mit Behinderungen in Forschungsprojekten und der Notwendigkeit von Ethik-Richtlinien von der Dozentin in Berlin interviewt wurde. Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurden u.a. gebeten aus ihren Forschungsprojekten zu erzählen, sie wurden gefragt, was für sie Ethik in der Forschung bedeutet und sie wurden ermutigt, mögliche eigene ethische Problemstellungen und ihre Lösungswege zu schildern.
Da neben Dozierenden auch Masterstudierende interviewt wurden, wurden Zusatzfragen, ob sich die Interviewpartnerinnen und -partner im Laufe ihres Studiums bereits mit dem Thema Forschungsethik auseinandergesetzt hätten und ob sie meinten, dass im Studium intensiver auf dieses Thema eingegangen werden sollte, in die Interviews integriert.

2.3 Die Ergebnisse der studentischen Mikroforschung: „Was bedeutet Ethik im Forschungsprozess für Sie?"

Die Interviews dauerten 12 bis 120 Minuten, wurden von studentischen Hilfskräften transkribiert und von Katharina Obens unter der Mitarbeit von Andrea Dietz mittels einer

strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010)[4] ausgewertet. Dazu wurden computergestützt zu den einzelnen Fragestellungen induktive Kategorien gebildet und Interviews mithilfe von Ankerbeispielen codiert. Im Folgenden werden die Hauptergebnisse in knapper Form zusammengefasst und mittels der Ankerbeispiele dargestellt:
Zentrales Ergebnis der Mikroforschung ist, dass die befragten Master-Studierenden sich zunächst an den Grundsätzen der praktischen Ethik, bzw. dem kategorischen Imperativ von Kant orientieren. Eine Studierende drückte das in ihrer persönlichen Ethik-Definition (die wir hier als Ankerbeispiel darstellen) folgendermaßen aus: „[...] dass ich das Gefühl habe, dass ich da jetzt nichts verlange von den Leuten, was ich nicht auch machen würde".
Die vertiefte praktische Auseinandersetzung mit dem Thema Forschungsethik stellt sich nach unseren Ergebnissen insbesondere in der Qualifikationsphase ein, aber auch schon einzelne Master-Studierende teilten ihre Bedenken mit uns. Im Mittelpunkt stand dabei zumeist die Interviewer-Interviewten-Beziehung und eine befürchtete mögliche Retraumatisierung der belasteten Interviewpartnerinnen und -partner durch die Inhalte der Fragen, wie folgendes Ankerbeispiel darstellt:

> Zum Beispiel habe ich mir gedacht, ich habe halt eine Frage zu körperlichem Missbrauch, da habe ich mir gedacht: ‚Kann ich das fragen? Kann ich das nicht fragen? Löse ich da nicht was aus?

Im Blick auf beforschte Jugendliche (hier: junge Geflüchtete) in einem Forschungsprojekt wurde ein ganz anderes Verständnis vom Ablauf der Forschung bei den Befragten offenkundig, welches von den Forschenden viel Geschick und Sensibilität in der Vermittlung ihrer Forschungsinteressen abverlangte:

> Und dann haben wir kurz erzählt was wir machen und dann hat einer den Begriff Forschung gehört und hat das in den biologischen, medizinischen Bereich eingeordnet und hat dann gefragt: ‚Kommen wir dann in einen Käfig?'[…] Also da muss man wirklich in Kommunikation kommen und das erklären, was man vorhat.

Der interviewte Professor (als erfahrende Forscher) fasst ethische Fragen in erster Linie als Fragen des Datenschutzes (der neuen Datenschutz-Grundverordnung, DSGVO), der Beteiligung der Forschungsteilnehmerinnen und -nehmer und der Nutzerorientierung auf. Er thematisiert beispielsweise, dass noch vor wenigen Jahren in einem Forschungsprojekt zur Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung die Teilnahme derselben infrage gestellt wurde. Und kritisiert diese noch bis vor kurzem vorherrschende Praxis als Bevormundung. Mit der Gewissheit des Nutzens seiner Forschung für Menschen mit Behinderungen leitet der Befragte für sich auch die Rechtfertigung für sensiblere Fragen an die Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer her. Demnach haben ihn „ethische Fragen im eigentlichen Sinne, zum Beispiel, dass wir sehr persönliche Daten abgefragt haben" nicht tiefgehend beschäftigt, weil „ich immer davon ausgegangen bin, dass mein Interesse ein Interesse daran ist, die Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderungen zu verbessern, zu erweitern." Die zeitliche Perspektive von Selbstreflexionsprozessen durch mehr Forschungserfahrung wurde zudem bei Fragen der Nutzerorientierung und der theoretischen Fundierung der praktischen ethischen Fragestellungen oder Untersuchungsde-

4 Das Ziel strukturierender Inhaltsanalyse ist, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen" (Mayring, 2010, S. 65).

signs relevant: Eine Beschäftigung mit der Nutzerorientierung stellte sich (im Rahmen dieser Mikrostudie) erst mit einer umfassenderen Forschungserfahrung ein. Dabei wurde von guten Erfahrungen mit Publikationen in Leichter Sprache berichtet. Auch geben die Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler an, sich nicht mit ethischen Diskursen, z.B. aus den Disability Studies, bzw. mit den Richtlinien Inklusiver Forschung beschäftigt zu haben, was auf eine Unterrepräsentanz dieser Ansätze im Studium der Sonderpädagogik schließen lässt.

Die Entwicklung des Datenschutzes thematisiert der interviewte Professor und argumentiert, dass aus heutiger Perspektive ethisch relevante Fragestellungen unter den aktuellen Datenschutzrichtlinien vielleicht nicht mehr erhoben werden dürften. Dabei hat qualitative sonderpädagogische Forschung (beispielsweise aufgrund der geringen Anzahl an Förderschulen) Probleme mit der Anonymisierung. Der Befragte argumentierte am Beispiel eines Projektes aus dem Kollegenkreis folglich kritisch:

> Ein Projekt, was in allen Bundesländern erhoben werden sollte, war sexueller Missbrauch in Förderschulen […]. Da weiß ich, dass das Projekt in vielen Bundesländern abgelehnt wurde, weil schon die Erhebung der Informationen in Bezug zur Behinderung und zum Wohnort der Schüler Rückschlüsse auf die Person hätte erlauben können.

Dadurch aber, dass jene sensiblen Daten nicht erhoben werden durften, sei eine durch die Forschung unter Umständen realisierbare Sensibilisierung für sexuellen Missbrauch in Förderschulen nicht möglich gewesen:

> Wir sind beim Datenschutz jetzt in der sonderpädagogischen Forschung in einer sehr schwierigen Situation, sobald man sehr bedeutsame, personennahe Fakten sammeln will, kommt man oft in die Situation, dass das nicht mehr gestattet ist […]. Und damit werden aber diese Informationen nicht erhoben.

In Zeiten strenger Datenschutzrichtlinien auf der einen und großer Forschungsdatenbanken auf der anderen Seite stellt sich demnach merklich eine höhere Sensibilität, aber auch Kritik an der Praxis des Gesetzgebers und von Geldgebern ein: Eine Forschende formuliert demnach ihre Bedenken bezüglich der Abgabe ihrer sensiblen Daten (u.a. von Nichtregierungsorganisationen) an ein Forschungsdatenmanagement des Geldgebers der Drittmittelforschung. Zur Frage, ob im Studium der Sonderpädagogik eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema Ethik angestrebt werden sollte, wird deutlich, dass jene Diskussion von der Hälfte der Befragten als eine Domäne der Pädagogik bei geistiger Behinderung angesehen wird. Bezogen auf Pädagogik bei Verhaltensstörungen/Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen meint eine Befragte:

> Ich glaube, der Begriff Ethik fällt halt einfach nicht so oft, aber, wenn man sich das so ein bisschen übersetzt und weiterdenkt und ein bisschen über den Tellerrand schaut, dann sind das schon die Bereiche, die ja auch abgedeckt werden. Jetzt geht ja nun nicht jeder in die Forschung. Hauptschwerpunkt ist die Ausbildung auf Lehramt und [...] da ist jetzt Ethik in der sonderpädagogischen Forschung nicht das Thema, womit man sich so primär beschäftigt.

Die Masterstudierenden und Doktoranden befürworteten zwar eine Diskussion über ethische Forschungs-Indizes in der Sonderpädagogik, wünschten sich aber in erster Linie eine intensivere Auseinandersetzung mit forschungsethischen Fragen im Studium. Von professoraler Seite gab es Kritik an institutionalisierten Prüfverfahren – in erster Linie im Hinblick auf die umständlichen und zeitraubenden Verfahren der Schulbehörden. Alle Interviewpartnerinnen

und -partner meinen zudem, dass keine eigenen Richtlinien für die Sonderpädagogik entwickelt werden sollten, sondern vielmehr die Pädagogik als Disziplin allgemein die besonderen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in ethischen Richtlinien konsequent mitdenken sollte.
In diesem Sinne forderte die interviewte Behindertenrechtsaktivistin, bei den Haltungen der Forschenden anzusetzen. Sie sollten sich der eigenen Haltung zunächst bewusstwerden und sich auch im Prozess immer wieder vergewissern, ob die eigenen Forschungsprojekte nicht zumindest implizit weiterhin Menschen bevormunden:

> Also für sich, zu allererst die Haltung auch zu verinnerlichen, eben nichts über uns, ohne uns. Und immer wieder eine Schleife nehmen, auch wenn es dauert, auch wenn es mehr Zeit kostet und dadurch wahrscheinlich auch mehr Geld […]. Also genauso wie es mein Anspruch ist. Wenn ich zum Beispiel etwas in Leichter Sprache entwickle, dann lass ich das gegenlesen. Immer. […] Und frage: ‚Ist das in Ihrem Sinn?' […] Also für mich ist Partizipation tatsächlich erst Partizipation, wenn ich auch etwas mitentscheiden kann und eben nicht nur dabei bin. Dabei sein ist in dem Fall wirklich nicht alles.

Konkret geht es dabei auch um praktische Fragen, wie die Reduktion von Barrieren für die Mitforscherinnen und Mitforscher:

> Also sich da wirklich reinzuversetzen und zu sagen ‚Wie müssen wir das anbieten?' Auch zum Beispiel Einwilligungserklärungen in barrierefreier Form. Das finde ich, das geht nicht ohne. Und für mich ist das so ein Standard, der umgesetzt werden muss.

2.4 Diskussion

Die Interviews ermöglichten den Studierenden wertvolle Einblicke in Prozesse der ethischen Selbstvergewisserung und der Suche nach eigenen Standpunkten der forschenden Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. In der Erstellung der Interviewleitfäden und der Durchführung der Interviews konnten sie erste eigene Erkenntnisse sammeln und machten die Erfahrung, dass manche Interviewfragen sich in der konkreten Situation als sensibler herausstellten als zuvor antizipiert. Dabei konnte auch bereits im Seminar die Problematik der lediglich oberflächlichen Auseinandersetzung mit Forschungsethik im Sinne einer alleinigen Orientierung an institutionellen Prüfverfahren und Ethik-Kodizes diskutiert werden. Jene „Erfüllungspraxis" könnte – so unsere Befürchtung – eine nur vordergründige Illusion ethischer Forschungspraxis vorspiegeln. Stattdessen müsste ethisches Forschungshandeln als kritische und dialogische Aushandlung moralischer und politischer Fragen im Forschungsprozess verstanden werden (Cannella & Lincoln, 2011, S. 317). Nur dies rechtfertigt dann die begründete Hoffnung, dass die in studentischen Forschungsprojekten gewonnenen Erkenntnisse mit Blick auf relationale und gegenstandsbezogene Fragen von Forschenden und Beforschten auch auf andere, ebenso durch hierarchische Beziehungen geprägte professionelle Dynamiken reflektiert werden können.
Das Studierenden-Feedback zum Seminarende erlaubt aber Rückschlüsse auf die Wichtigkeit der Verschränkung eigener forschungspraktischer Tätigkeit in Methoden-Seminaren bereits im Bachelor-Studium (und so die prozessorientierte Hinwendung zum Thema Forschungsethik) und den Einbezug von Theorien aus den Disability Studies und Forschungsrichtlinien aus der Inklusiven Forschung in die sonderpädagogische Methodenlehre. Dazu kann die hier vorgenommene Beschreibung des Seminarkonzeptes und die Ergebnisse des Forschungsprojektes als „Best-Practice-Beispiel" der Weiterentwicklung der universitären Methodenlehre dienen. Damit einher geht die Hoffnung auf eine Intensivierung der Dis-

kussion über Forschungsethik – jenseits der Regelungen zu pädagogischen Forschungsprojekten, die auf Landesebene bei den Schulaufsichtsbehörden einzuholen sind und je nach Schulgesetz und Datenschutzrichtlinien der Länder differieren[5]. Zentrale Fragen in Bezug auf „praktische Ethik" (ethics in practice) im Sinne der Identifikation und Aushandlung ethischer Fragen im Vollzug eines Forschungsprojekts sollten dabei nicht sein: „Was ist alles erlaubt und wie erfüllen wir die Datenschutzrichtlinien?", sondern vielmehr „Wie begegnen wir unseren Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern?", „Wie gestalteten wir eine tragfähige und gleichberechtigte Beziehung zu den potentiell marginalisierten Menschen in unseren Forschungsprojekten?", „Wie planen wir erfolgreiche inklusive Forschungsprojekte?" und: „Wie verständigen wir uns mit allen Beteiligten über unsere ethischen Grundsätze und den Sinn und Zweck unserer Forschung?"

3 Projekt 2: „Besondere Kinder – besonderer Unterricht – besondere Reflexion?" Anforderungen an hochschulische Angebote im Rahmen studentischer Praxiserfahrungen in der Lehramtsausbildung

Das zweite hier vorzustellende Projekt steht im Zeichen der zunehmenden bundesweiten Verzahnung von theoretischen und praktischen Elementen im Master-Studium des sonderpädagogischen Lehramts (Müller, 2010; Schüssler et al., 2017). Der Beitrag stellt u.a. ein Instrument unterrichtlicher Reflexion vor, welches gemeinsam mit den Studierenden des Praxissemesters im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung der Humboldt-Universität zu Berlin entwickelt worden ist und der ebenso simplen wie komplizierten Frage nachspürt, was das Besondere im Förderschwerpunkt sein könnte. Zudem setzt sich der Teilbeitrag damit auseinander, inwiefern sich durch die neu etablierten Strukturen intensivierter Praxisphasen in der Lehramtsausbildung die Anforderungen an hochschulische Angebote der Begleitung verändert haben und wie diese Angebote perspektivisch bedürfnisorientierter gestaltet werden können und müssen. Hier stehen in erster Linie die Bedürfnisse der Studierenden im Mittelpunkt, die sich den veränderten strukturellen Herausforderungen stellen müssen. Der Prozess professioneller Reflexion betrifft aber insofern nicht nur die Studierenden, die sich in ihrer Rolle als temporäres Mitglied eines Kollegiums einfinden müssen, sondern auch die Professionellen auf Seiten der Universität, die sich in ihrer Rolle als Praxisbegleitende ebenso neu definieren müssen.

Seit nunmehr drei Jahren (ab 2015) ist in Berlin – wie in vielen anderen Bundesländern auch – das Praxissemester fest im Studium der Lehramtsausbildung aller Fach- und Schulrichtungen etabliert, wobei der Zeitpunkt der Durchführung im Studium von Bundesland zu Bundesland zwischen Bachelor- und Masterstudium variiert. Die Studierenden erhalten damit in der Regel die Möglichkeit, ein gesamtes Semester innerhalb des Studiums in einer Schule zu absolvieren.

> Ziel des Praxissemesters ist eine stärkere Verknüpfung von Universität und Schulpraxis, daher sind die Studierenden in diesem Semester in vielfältige Aktivitäten involviert, die an verschiedenen Lernorten stattfinden. Im Rahmen der praxisbezogenen Aktivitäten an der Schule sammeln die Studierenden wertvolle Erfahrungen. Diese Aktivitäten und Erfahrungen werden durch begleitende Lerngelegenheiten vor- und nachbereitet sowie reflektiert […] (Leitfaden Praxissemester, 2018, S. 7).

5 Eine Zusammenstellung der Regelungen der Länder finden Sie unter: https://www.forschungsdaten-bildung.de/genehmigungen.

Die im Zitat genannten Lerngelegenheiten werden maßgeblich durch ein enges Netz universitärer Angebote geschaffen. Wie dieses Netz konstruktiv und ergebnisorientiert genutzt werden kann, zeigt die gemeinsame Entwicklung eines begleitenden Reflexionsinstrumentes[6], welches die Studierenden auf verschiedenen Ebenen in ihrer Praxisphase einsetzen können, um selbstreflexive Prozesse anzuregen und Anschlüsse für Gespräche mit den begleitenden Lehrkräften zu stiften. Das Instrument ist ein Ergebnis der intensiven Zusammenarbeit über mehrere Semester zwischen Studierenden und Lehrenden der Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen der HU Berlin.

Das Praxissemester ist als intensive Phase für die Studierenden in ihrer Rollenfindung und in ihrer Professionalisierung ein markanter Ausbildungsabschnitt mit vielen Veränderungen, Erfahrungen und Fragen (u.a. Košinár, Leineweber & Schmid, 2016). Im Fach Sonderpädagogik und hier vor allem im Bereich Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen (schulisch in Berlin: Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung) sind die Studierenden vor große Herausforderungen gestellt: Zum einen sind sie selbst noch Studierende, werden aber in den Schulen aufgrund des enorm hohen Bedarfs an sonderpädagogischer Expertise über nahezu alle Fachrichtungen hinweg oftmals mit einem Expertenstatus ausgestattet, der ihrem Studien-, Erfahrungs- und Persönlichkeitsstand nur bedingt entspricht. Die damit verknüpften Erwartungen aller Beteiligten können deswegen fast zwangsläufig „nur" enttäuscht werden, denn die Studierenden können und sollen den komplexen Herausforderungen in den Schulen, beispielsweise symbolisiert durch die Ebenen „strukturelle Verantwortung(slosigkeit)", „Institutionsentwicklung" und „Professionalisierung", nicht durch vorschnelle Handlungsideen begegnen. Zu dieser teils ungünstigen Rollendiffusion gesellt sich zum anderen die Tatsache, dass nunmehr der Transfer überwiegend theoretischen Wissens aus dem Hörsaal in praktisches Handeln umgesetzt werden soll, welches gleichzeitig theoretisch fundiert ist und bleibt. Dabei stellt sich aus Sicht der Studierenden zurecht die Frage, wie dieser Transfer gut gelingen kann und wie dieses Gelingen niedrigschwellig und schulalltagsorientiert überprüft werden kann. Die Frage des Transfers in die Praxis begleitet die universitäre Lehrkräftebildung zwar von Beginn an, doch mit der Einführung des Praxissemesters wird diese Diskussion zunehmend ins Studium und damit viel intensiver in die Hochschulen überführt. Schon aus dieser Verantwortung heraus, die bei allen Herausforderungen ungleich viele Chancen zu innovativen und dynamischen Entwicklungen birgt, soll und muss sich universitäre Lehre deutlich fokussierter als bisher dieser Thematik annehmen und gleichzeitig sowie fast unmittelbar hierzu auftretende Fragen in den zum Praxissemester parallel laufenden Begleitveranstaltungen verhandeln.

Darauf eine Antwort zu finden und den Studierenden zur Reflexion ein Instrument an die Hand zu geben, war der klar formulierte Auftrag der Studierenden an die hochschulische Praxisbegleitung und zugleich auch der Auftrag an die Lehrenden selbst, mit der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen auf die veränderten Anforderungen zu reagieren. Dabei waren die Intentionen aus Sicht der Studierenden zunächst mit anderen Schwerpunkten versehen als aus Sicht der Universitätslehrenden, das avisierte Ziel aber im Grund recht ähnlich: Es sollte ein Instrument entstehen, welches die Möglich-

6 Detaillierte Informationen zum Instrument finden sich in: Fickler-Stang, U. (2019). Professionalisierung von Studierenden in der Lehramtsausbildung im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung – gemeinsam Räume für Reflexion entwickeln und gleichberechtigte Partizipation schaffen. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich und K. Weiland (Hrsg.), Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen (S. 51-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

keit bietet, über unterrichtliche Erfahrungen im Besonderen und schulische Erfahrungen im Allgemeinen zu reflektieren und damit zugleich Prozesse der Professionalisierung Studierender zu initiieren und zu begleiten. Denn Reflexion über Unterricht im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung ist immer auch Reflexion über Beziehungen (zu sich selbst, zu anderen und zum Thema) und zugleich ein Nachdenken über das Besondere im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler. Daneben ist die Frage nach einer besonderen Didaktik und Methodik unterrichtlichen Handelns von theoretischer und praktischer Relevanz – sowohl in der „akademischen" Wissensvermittlung gegenüber Studierenden als auch in deren Erfahrung im nunmehr etablierten Praxissemester im Rahmen der Lehramtsausbildung in Berlin (und anderswo). Das Reflexionsinstrument ist dynamisch – sowohl im Umfang als auch im Inhalt und wird in Zusammenarbeit mit den Studierenden der jeweiligen Kohorte im Förderschwerpunkt modifiziert und angepasst. Es dient zum einen als Möglichkeit, schulische Erfahrungen im Allgemeinen und unterrichtliche Erfahrungen im Besonderen niedrigschwellig und ohne großen Zeitaufwand im Schulalltag zu reflektieren. Zum anderen kann es als Struktur- und Systematisierungsleitfaden für begleitende Reflexionsgespräche mit den Mentorinnen und Mentoren vor Ort in der Schule genutzt werden. Hierbei besteht die Möglichkeit, sich auf ausgewählte Aspekte (bspw. Reflexion der Beziehungsebene, der subjektiven Wahrnehmung, didaktisch-methodischer Aspekte, der Sprachbildung etc.) zu fokussieren oder ganzheitliche Einschätzungen vorzunehmen. Die ersten – noch nicht evaluierten – Rückmeldungen aus der Praxis (Studierende und begleitende Lehrkräfte in der Schule) zeichnen ein positives Bild zum Einsatz. Die Studierenden empfinden eine Systematisierung verschiedener Themen hilfreich, zumal sich da eigeninitiativ sehr ausgewählte Schwerpunkte finden lassen und die Studierenden gleichwohl auch ganz grundlegende eigene Stimmungen reflektieren können.

Der Reflexionsbogen soll hier nur in Auszügen vorgestellt werden[7]: Neben grundsätzlichen Informationen zu schulorganisatorischen und unterrichtlichen Rahmenbedingungen und einer ersten Einschätzung der Studierenden von sich als Lehrperson zielt der Bogen zwar auch auf didaktische Momente ab (u.a. Zeit- und Unterrichtsplanung, Methoden, Binnendifferenzierung, Sprachbildung, Materialien, Umsetzung Förderplanung u.v.m.), hat aber in einem breiten Spektrum die Reflexion der Beziehungsebene zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern im Blick. Die folgenden Items sind nur ein Auszug aus dem Bogen, der auf vier verschiedene Ebenen fokussiert:

I Schulorganisatorische und unterrichtliche Rahmenbedingungen der jeweiligen Stunde/des jeweiligen Lehr-/Lernarrangements[8]
II Reflexion der Lehrkraft von einer ersten, eher globalen Einschätzung der eigenen Emotionen hin zu einer vermehrt systematischen Beurteilung der eigenen Person[9]
III Reflexion der Beziehung zwischen Lehrkraft und den Schülerinnen und Schüler
IV Reflexion des Ablaufs und der Qualität des Unterrichts mit dem Fokus auf didaktisch-methodische Aspekte

7 Die Autorin stellt die jeweils aktuelle Fassung gern zur Verfügung, bitte Kontakt aufnehmen. Einen ausführlichen Bericht finden Sie in: Fickler-Stang, U. (2019).
8 Darstellung des Bereichs I. „Schulorganisatorische…" fehlt aus textökonomischen Gründen.
9 Darstellung des Bereichs II. „Reflexion der Lehrkraft…" fehlt aus textökonomischen Gründen.

3.1 Illustrativer Auszug aus dem Reflexionsbogen[10] – Blick auf die Reflexion der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern (Ebene III) sowie der Qualität des Unterrichts (Ebene IV)

Ich…	**stimmt völlig**	**stimmt eher**	**stimmt eher nicht**	**stimmt gar nicht**	**keine Antwort möglich**
kann mögliche intensive (positiv/negativ) Gefühle gegenüber einzelnen Schülerinnen und Schülern (SuS) verstehen und reflektieren.	☐	☐	☐	☐	☐
spreche die SuS mit Namen an.	☐	☐	☐	☐	☐
versuche, die SuS zu motivieren.	☐	☐	☐	☐	☐
bin mir der sozialen Strukturen der Klasse bewusst.	☐	☐	☐	☐	☐
bin ehrlich den SuS gegenüber.	☐	☐	☐	☐	☐
beachte die Dynamik in der Klasse während der Interaktionen.	☐	☐	☐	☐	☐
habe Kenntnisse über die individuellen Lernstände auf kognitiver und sozialer Ebene der SuS.	☐	☐	☐	☐	☐
achte auf die Bedürfnisse der SuS.	☐	☐	☐	☐	☐
kenne wichtige biografische Ereignisse der SuS (v.a. im Förderschwerpunkt) und bleibe „auf dem Laufenden“.	☐	☐	☐	☐	☐
kenne die (schul-)diagnostischen Ergebnisse der SuS.	☐	☐	☐	☐	☐
nutze Rituale und Routinen der Klasse und entwickle eigene.	☐	☐	☐	☐	☐
gestalte einen guten Stundenbeginn.	☐	☐	☐	☐	☐
entwerfe/nutze gehaltvolle Arbeitsblätter.	☐	☐	☐	☐	☐
habe eine Vorstellung von Phasen mit einem gewissen Maß an Flexibilität.	☐	☐	☐	☐	☐
teile den SuS mit, was wir gemeinsam in der Stunde tun werden.	☐	☐	☐	☐	☐
erhalte den Unterrichtsfluss und Kontakt zur Klasse.	☐	☐	☐	☐	☐
beachte bestimmte Sprachaspekte und achte auf Sprachbildung.	☐	☐	☐	☐	☐
ermögliche den SuS die Mitgestaltung der Unterrichtsplanung.	☐	☐	☐	☐	☐
ermögliche und überprüfe Lernzuwachs auf verschiedenen Niveaustufen.	☐	☐	☐	☐	☐

10 Stand: 12/2018; Bogen an der Stelle mit großen Item-Auslassungen (sonst numerisch logisch folgend und ausführlicher, beginnend hier bei 3.1 bis aktuell 3.20 usw.), da hier nur illustrativ gedacht.

Ich…	**stimmt völlig**	**stimmt eher**	**stimmt eher nicht**	**stimmt gar nicht**	**keine Antwort möglich**
differenziere nach Lernvoraussetzungen und achte auf Unter- und Überforderungen.	☐	☐	☐	☐	☐
setze sonderpädagogische Förderplanung methodisch fundiert um (eigene Haltung reflektieren, Zumuten & Halten, Fördernder Dialog, Szenisches Verstehen).	☐	☐	☐	☐	☐
...					

Ein aktuelles Ziel ist es, das Instrument noch deutlich zu differenzieren und mit Hilfe der Erfahrungen aus der Praxis an die konkreten Bedürfnisse der Studierenden und Professionellen in längeren Praxisphasen anzupassen. Erste Ergebnisse der Evaluation des Einsatzes sind am Ende des dritten Durchgangs im Praxissemester zu erwarten und diese Rückmeldungen fließen in die Weiterentwicklung ein.

Die Studienordnungen im Lehramtsmaster eröffnen neben einer Reihe von weniger flexiblen Lehrformaten die Möglichkeit, für die Studierenden eine über nahezu drei Mastersemester laufende Begleitung mit einem hohen Maß an personeller Kontinuität anzubieten. Im vorliegenden Fall ergab sich daraus ein strukturelles Angebot, die Studierenden – längerfristig als sonst im universitären Kontext üblich und vor allem möglich – in fast gleichbleibender Gruppengröße und -zusammensetzung zu begleiten. Dieses Angebot setzt sich aus vorbereitenden Veranstaltungen im Semester vor dem Praxisphasenbeginn, begleitenden Besuchen in den Praktikumsschulen und universitär verankerten Nachbereitungsseminaren zusammen, wobei die Seminargruppe dieselbe bleibt. Die damit verknüpfte längerfristige gemeinsame Arbeit von Studierenden und Universitätslehrenden war durch ein hohes Maß an Verbindlichkeit, einen sehr persönlichen Rahmen und hochrelevante Anteile reflexiver Auseinandersetzung mit dem Fokus auf individuelle Entwicklungen der Studierenden selbst geprägt. Dieses Format konnte in den drei bisherigen Durchgängen beibehalten werden, wird sich aber perspektivisch aufgrund der stetig steigenden Studierendenzahlen in der Lehramtsausbildung konzeptuell verändern (müssen). Das bisherige Setting bietet sowohl für die Studierenden als auch für die Universitätslehrenden ein erstaunliches Entwicklungspotential, denn der zum Teil fast schon intime Rahmen – bezieht man als Referenz die sonstigen Lehrveranstaltungen der Studierenden ein, die in der Regel von hohen Gruppengrößen, einer gewissen Fluktuation und einsemestriger Laufzeit geprägt sind – schafft Reflexions- und Erfahrungsräume für die Studierenden, die einen hohen Bezug zum angehenden professionellen Selbst haben.

Der Fokus der Begleitung im Praxissemester in der universitären Lehramtsausbildung der Abteilung „Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen“ an der HU Berlin liegt auf der Beziehungsarbeit mit emotional und sozial zum Teil schwer beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern und der Vermittlung von Wissen über schwierige Beziehungen mit diesen, die von Destruktivität, Missbrauch, Misstrauen und Abbruchtendenzen geprägt sein können. Die Anerkennung einer unbedingt notwendigen pädagogischen Beziehung, die vielfach erst sehr langsam und teilweise paradox zu einem Arbeitsbündnis wird, ist die Voraussetzung für gelingende erzieherische und pädagogische Prozesse. Im Praxissemester geht es für die Studierenden vor allem darum, mit den besonderen Kindern und Jugendlichen, die hoch

belastet sind und zunächst kaum in der Lage, adäquat auf Beziehungsangebote einzugehen. Diese Beziehungen sind häufig von beiden Seiten zunächst mit Widerständen verbunden und haben ein nicht unerhebliches Konfliktpotential. Damit korrespondiert die Tatsache, dass die Studierenden in ihrer Rolle zum Teil auch noch sehr verunsichert sind – so sind sie zwar im Studium schon relativ weit, aber immer noch Studierende. Gleichzeitig sind sie keine Referendarinnen und Referendare (diese Tatsache bedarf dauernder Vermittlung gegenüber den betreuenden Schulen) und auch nur temporär Teil des Kollegiums, zudem gibt es vielfältige Anforderungen an die Studierenden (seitens der Hochschule und der Schule), die nur unzureichend in ihren Profilen sowie dem damit verbundenen Arbeits- und Organisationsaufwand miteinander abgestimmt sind. Diese Mischung aus verschiedenen Rollen, verschiedenen Arbeitsanforderungen und dem zum Teil intensiven Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern kann zu einem Lernzuwachs aber mitunter auch einer enormen Verunsicherung der Studierenden führen, die unbedingt einen haltenden Rahmen benötigt. Da die Schulen gerade am Anfang des Praxissemesters von den Studierenden kaum als haltgebende Organisationen wahrgenommen werden, kommt an dieser Stelle den universitären Begleitveranstaltungen eine existentielle Rolle zu. Hier besteht für die Studierenden die Möglichkeit, ihre Erfahrungen zu reflektieren und ohne nachhaltige Konsequenzen zu äußern und sich mit Anderen in ähnlicher Situation auszutauschen. Der Auftrag an die Universitätslehrenden lässt sich relativ klar umreißen, denn diese sind aufgefordert, als haltende Institutionen die Entwicklungsprozesse mit allen Fragen, Konflikten und Erwartungen reflexiv zu begleiten. Die Hochschule sollte dabei als Milieu höchstmöglicher Unterstützung im Sinne eines „Haltens“ und „Zumutens“ fungieren. Das Setting der begleitenden Lehrveranstaltungen ist diesem Rahmen angemessen, denn es ist weitgehend bewertungs- und prüfungsfrei. Die Studierenden sind lediglich aufgefordert, nach Beendigung des Praxissemesters einen Praktikumsbericht zu verfassen, der nochmals die Möglichkeit bietet, fachlich-inhaltliche und persönliche Themen schriftlich zu reflektieren. Diese Bausteine universitären Angebots müssen sich perspektivisch als Beratungs- und Intervisionssettings professionalisieren, um die Studierenden adäquat in ihrem Prozess des Lehrerinnen- und Lehrer-Werdens zu unterstützen und zu begleiten.

Die Erfahrung der letzten Durchgänge des Praxissemesters hat mehr als deutlich gezeigt, dass sich die Anforderungen an hochschulische Angebote verändert haben. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, bedarf es auch auf professioneller Seite der Notwendigkeit selbstreflexiver Elemente und eines transparenten kollegialen Austauschs. Die Auseinandersetzung mit persönlichen (unbewussten) Überzeugungen, eingebettet in institutionelle Strukturen mit einem spezifischen Auftrag und nur schwer nivellierbaren Machtverhältnissen bringt auch für die Universitätslehrenden ambivalente Situationen mit sich, die Einfluss auf die Arbeit mit Studierenden haben. Hier muss und soll Hochschule eigene Entwicklungen initiieren, die einen hohen Rückbezug auf die Begleitung von Studierenden haben und diese positiv und haltend in universitäre Angebote integrieren. Dazu zählt nicht zuletzt die Bereitschaft, sich kritisch mit dem Selbstverständnis universitären Handelns auseinanderzusetzen. Letzteres geschieht mit der Erkenntnis, dass das Verhältnis zwischen Erziehenden oder Lehrenden und den zu Erziehenden und Lernenden einen entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit pädagogischer Handlungsprozesse und Interventionen hat (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013). Die Vermittlung von Reflexionsfähigkeit allein durch die Betreuung im Praxissemester sicherstellen zu wollen, erscheint uns – in Anbetracht der vielfältigen Anforderungen im Praxissemester und der zeitgleich notwendigen Verarbeitung des „Praxisschocks“ – allerdings

als nicht zielführend. So kann erst in einer Verankerung in verschiedenen Elementen des Studiums und mittels einer vielschichtigen und vielstimmigen Anleitung zur Reflexivität, einer Reflexion von Hierarchien in Lehr-Lernprozessen (auch im Hochschulmilieu) sowie ausreichend innerer und äußerer Raum zum eigenständigen Nachdenken über pädagogische Beziehungen die Ausbildung von „reflective practitioners" (Schön, 1983) gelingen.

4 Reflexion als Leitparadigma pädagogischer Professionalität – gerade in der Hochschule

4.1 Fachliche, didaktische oder beziehungsbezogene Reflexion?

Das Schlagwort der „Reflexionsfähigkeit" gehört, wie nunmehr exemplarisch an Studienanteilen festgemacht, zum festen Kanon des pädagogischen Professionalisierungsdiskurses und spiegelt sich auch in den Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz wider. Der „reflective practitioner" (Schön, 1983) als Kernelement pädagogischer Professionalität erscheint damit alternativlos bzw. in den Worten der KMK „unabdingbar". Zwar handelt es sich beim Eingangszitat dieses Beitrags um die Empfehlungen zum Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung", wonach diese Empfehlungen keine Allgemeingültigkeit für pädagogische Erziehungs- und Beziehungsprozesse haben sollten, das ist allerdings kaum zu begründen.

Was genau mit Reflexionsfähigkeit gemeint ist, unterliegt im fachwissenschaftlichen Diskurs der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen allerdings einer erheblichen Bandbreite an Vorstellungen. Dies gilt noch einmal verstärkt, wenn der fachdisziplinäre als Teil des Professionalisierungsdiskurses für inklusive Bildung verstanden wird (Laubner & Lindmeier, 2017). Exemplarisch für die differenten Verständnisse von Reflexion seien folgende Zugriffe genannt:

- das Nachdenken über Rahmenbedingungen und gute Didaktik im Kontext von Classroom Management (Leidig & Hennemann, 2017),
- das sach- und vermittlungsbezogene Nachdenken in den Unterrichtsfächern unter Berücksichtigung des so genannten „student engagement" (Ruoho, Kuorelathi & Virtanen, 2016)
- das Nachdenken über das eigene professionelle Selbstverständnis (beliefs) (Moser, 2017)
- die emotionale und kognitive Rekonstruktion des unmittelbaren Interaktionsgeschehens zwischen Lehrenden und Lernenden unter Einbezug der weitgehend unbewussten Anteil (Würker, 2007).

Nach Terhardt (2011) und Lindmeier (2017) lassen sich jene Perspektiven den struktur- und kompetenztheoretischen sowie den berufsbiografischen Linien der Professionalisierungstheorie und -forschung zuordnen. Gleichwohl zeigen sich zahlreiche Überschneidungen: Im intensiven Nachdenken über professionelle *beliefs* müssen beispielsweise strukturelle Antinomien (Näheantinomie, Sachantinomie) als auch berufsbiografische Verwicklungen (demnach eigene Bedürfnisse und Nöte) umfänglich mitreflektiert werden. Ohne den Fokus auf solcherart „cross-kategoriales" Reflektieren kann das Nachdenken über das Unterrichts- und Beziehungsgeschehen sowie das professionelle Selbst Hilflosigkeit auslösen (z.B., weil das eigene Ideal unter den gegebenen Widersprüchen unerreicht bleiben muss). Oder Reflexion verkommt zur Wiedergabe gelernter Inhalte: „Ich reflektiere meinen Unterricht" oder „Hinter dem Verhalten steht ein guter Grund" sind dann Aspekte eines professionellen

Satzbaukastens, in dem Aussagen wie „Der sucht nur Aufmerksamkeit" zwar terminologisch ersetzt wurden, nicht aber mit Haltungen und Verstehen verbunden sind.
Fachliche, didaktische (dies inkludiert häufig strukturbezogene) und beziehungsorientierte (d.h. im engeren Sinn pädagogische) Reflexion bedingen sich also gegenseitig (Kunina-Habenicht et al., 2012). Während sich in einem Verständnis allgemeiner Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Reflexion der Beziehungsdimension noch als „fachunspezifisch(es) Wissen" (Kunina-Habenicht et al., 2012, S. 652) katalogisieren und somit von den anderen Dimensionen abspalten lässt, gilt dies für den Förderschwerpunkt „Emotionale und Soziale Entwicklung" nicht. Die fachliche Expertise und die Reflexionsfähigkeit greifen unmittelbar ineinander und können tatsächlich nur gemeinsam ausgebildet werden (Zimmermann, 2019). Denn das, was psychosoziale Beeinträchtigung definiert, lässt sich ohne das verinnerlichte und situative Beziehungsgeschehen gar nicht konzeptualisieren (Herz & Zimmermann, 2015). Angesichts der eingangs erwähnten wechselseitigen Verschränkung von Unterrichtsgegenstand und Beziehungsdynamik ist eine solche Trennung aber ohnehin fragwürdig. Ein hierarchisierender Diskurs zwischen den Dimensionen Fachlichkeit und Erziehung, wie ihn Ilm, Rolf & Schick (2018) unter der Maßgabe eines „Primats der Fachlichkeit" (so der Titel) initiieren, mutet vor diesem Hintergrund doch arg anachronistisch an.
Unweigerlich muss eine solche Analyse des komplexen schulischen Beziehungsgeschehens wie der damit geforderten reflexiven Professionalität ganz spezifische und kaum diskutierte Auswirkungen auf die hochschulpädagogische Praxeologie haben. Dies kann und sollte über die einzelnen Forschungs- und Lehrangebote hinaus auch am gesamten hochschulischen Umfeld festgemacht werden.

4.2 Die Hochschule als „affektives Milieu"

Eine spezifische Bedeutung zur Entwicklung einer reflexiven Professionalität hat ganz offensichtlich das Hochschulmilieu. „Milieu" steht für einen Lehr- und Lernort, der persönliche Weiterentwicklung ermöglicht, dies gilt für Dozierende wie für Lernende (Krumenacker, 2002). Es beschreibt einerseits die Formen des Miteinanders von Studierenden und Lehrpersonen, aber auch Fragen der Räumlichkeit und gemeinsamer Zielsetzungen sowie hochschuldidaktischer Realisierungen.
Trotz umfänglicher Anpassungen der Lehrkräftebildung im letzten Jahrzehnt scheint die Frage des Milieus, in dem sich die Reflexivität der angehenden Professionellen entwickelt, in der Forschung und den strukturellen Vorgaben für die Lehrkräfteausbildung nahezu durchgängig ausgespart worden zu sein. Eine entsprechende Recherche über das Referenzsystem „FIS Bildung" legt nahe, dass der hochschulische Milieu-Diskurs primär soziologische Perspektiven (insbesondere jene der spezifischen Situation von Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern unter Beachtung des Habitus-Konzepts) sowie Aspekte der Gender Studies (unter besonderer Beachtung von „typisch" weiblichen und männlichen Studienplatzwahlen) thematisiert (Gillessen, Keil & Pasternack, 2013; Lange-Vester & Sander, 2016). Eine Studie im Auftrag des Bildungsministeriums Mecklenburg-Vorpommern (Radisch et al., 2018), die Studienabbruchsquoten zwischen 30 und 85% im Lehramt belegt, arbeitet im Empfehlungsteil nur studienstrukturelle, dabei spezifisch Theorie-Praxis-Verschränkungs-Desiderata heraus. Dass die hohe Abbruchsquote durch das Hochschulmilieu selbst mitbedingt sein könnte, ignorieren die Autorinnen und Autoren.
Hirblinger (2017, S. 57) schreibt im Gegensatz dazu:

> Die ‚Komponenten' einer solchen psychoanalytisch-pädagogischen Praxeologie – 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.

Wie aber könnte nun ein affektives Umfeld für Dozierende und Studierende aussehen, das eine Professionalisierung im Sinne des „reflective practitioner" zumindest erleichtert?
Thomas Müller (2018, S. 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 des Hochschulmilieus 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, S. 55).

Genau dies – die Reflexion als zunächst unabhängig von Handlungsoptionen zu begreifen – stellt sich in der Praxis der Hochschullehre als äußerst herausfordernd heraus. Dies gilt besonders, wenn zahlreiche Studierende unangeleitet und nicht selten isoliert pädagogische Beziehungen gestalten müssen. Hier ist einerseits an die Praxisphasen im Studium selbst zu denken, die, wie oben beschrieben, häufig mit der Zuweisung einer Expertinnen- und Expertenrolle einhergehen. Andererseits arbeiten immer mehr Studierende während des Studiums in einschlägigen Tätigkeiten (Weiland, 2019). Hier entstehen zahlreiche Wünsche und Fantasien, die in die Seminare der Hochschule zurücktransferiert werden. Eine Lösungsorientierung (die ohnehin sehr prägend für die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen ist) als Paradigma von hochschulischer Professionalisierung ist also zunächst einmal nachvollziehbar.
Dennoch: Die langfristige Etablierung von reflexionsförderlichen Studienanteilen bedingt 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, 2016, S. 49).
Ein förderliches hochschulisches Milieu ermöglicht also Lern- und Entwicklungsprozesse oft junger Studierender, die keinem vorab fixierten Ziel entsprechen. Dies lässt sich im komplexen und hierarchischen Beziehungsgefüge zwischen Professorinnen und Professoren, Dozierenden und Studierenden allerdings nur realisieren, wenn die Hochschule ein ebenso affektives Milieu für die dort Tätigen darstellt. Auf diese Parallelität von Entwicklungsprozessen hat (hier mit Blick auf Schule und Wohnheim) bereits Redl (1971/1987) hingewiesen. Für die Hochschulabteilungen heißt dies zwingend, dass die zentralen Bedürfnisse von Mitarbeitenden (was alle Statusgruppen umschließt) außerhalb der Lehre befriedigt werden müssen, damit Studierende nicht im Sinne der eigenen narzisstischen Stabilisierung „verwendet werden" (Trescher, 1990). Dies geschieht z.B. dann, wenn die Verinnerlichung des vom/von der Dozierenden präferierten Theorierahmens das eigentliche Ziel der Lehrveranstaltung zu sein scheint, nicht aber die Förderung autonomen Nachdenkens. Das affektive Milieu ist deshalb nicht zuletzt durch ein intensives Nachdenken und Nachspüren über Macht-Ohnmacht-

Prozesse innerhalb der Fachabteilungen geprägt. Geschieht dies in umfänglicher Art und Weise, so beinhaltet auch dies eine Reflexion struktureller Verantwortung(slosigkeit), einen kompetenztheoretischen Blickwinkel (was muss z.B. die Professorin/der Professor mitbringen, um ein Team gut leiten zu können?) als auch und insbesondere eine berufsbiografische Perspektive aller Akteure.

Diese kursorischen Annäherungen an ein Hochschulmilieu bedürfen unzweifelhaft der weiteren Ausbuchstabierung und eines Diskurses in der Scientific Community der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen.

Literatur

Beauchamp, T.L. & Childress, J.F. (Hrsg.). (2001). *Principles of Biomedical Ethics* (5th ed.). New York: Oxford University Press.

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-Verlag.

Biewer, G. & Moser, V. (2016). Geschichte bildungswissenschaftlicher Forschung zu Behinderungen. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung – Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 24-36). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Buchner, T., Koenig, O. & S. Schuppener (Hrsg.). (2016). *Inklusive Forschung – Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Cannella, G.S. & Lincoln, Y.S. (2011). Ethics, research regulations and critical social science. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Hrsg.), *The sage handbook of qualitative research* (S. 81-89). Los Angeles: Sage.

Cohen, Y. (2014). *Das traumatisierte Kind: Die zweite Geburt.* Schriften zur Psychotherapie und Psychoanalyse von Kindern und Jugendlichen: Bd. 26. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Dederich, M. & Schnell, M.W. (Hrsg.). (2011). *Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin – Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik*. Bielefeld: transcript.

Dörr, M. (2016). Psychoanalytische Pädagogik. In W. Weiß, S.B. Gahleitner, T. Kessler & J. Koch (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 44-55). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

Fickler-Stang, U. (2019). Professionalisierung von Studierenden in der Lehramtsausbildung im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung – gemeinsam Räume für Reflexion entwickeln und gleichberechtigte Partizipation schaffen. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich & K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 51-62). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Gillessen, J., Keil, J. & Pasternack, P. (Hrsg.). (2013). *Berufsfelder im Professionalisierungsprozess: Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken.* Die Hochschule: Bd. 22. Jg. 1. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. URL: http://www.hof.uni-halle.de/journal/dhs113.htm. (Stand 18.01.2019)

Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *27*(1–2), 77–86.

Hänsel, D. (2012). Quellen zur NS-Zeit in der Geschichte der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, Ausgabe 02*, 242−261.

Heinemann, E., Grüttner, T. & Rauchfleisch, U. (Hrsg.). (2003). *Gewalttätige Kinder: Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie.* Düsseldorf: Walter.

Henningsen, 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. & 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* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, S. 144–169). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Hirblinger, H. (2017). *Lehrerbildung aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive: Grundlagen für Theorie und Praxis.* Psychoanalytische Pädagogik: Bd. 46. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen 1+2*, 22–29.

Ilm, K., Rolf, F. & Schick, H. (2018). Primat der Fachlichkeit − Thesen und Argumente für ein neues Förderverständnis in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 69,* 542–552.

Katzenbach, D. (Hrsg.). (2016). *Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Koch, K. & Ellinger, S. (Hrsg.). (2015). *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik: Eine Einführung.* Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Košinár, J., Leineweber, S. & Schmid, E. (Hrsg.). (2016). *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien.* Münster: Waxmann.

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-Verlag.

Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J. et al. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 15*(4), 649–682.

Lange-Vester, A. & Sander, T. (Hrsg.). (2016). *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (1. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Laubner, M. & Lindmeier, C. (2017). Forschung zur inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland: Eine Übersicht über die neueren empirischen Studien zur ersten, universitären Phase. *Sonderpädagogische Förderung heute. 1. Beiheft,* 154–201

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: Verlag W. Kohlhammer.

Leitfaden Praxissemester (2018). Herausgegeben von Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, Technische Universität Berlin & Universität der Künste Berlin. (3. überarb. Aufl.). URL: https://pse.hu-berlin.de/de/studium/praktika/ma/leitfaden-praxissemester-2018.pdf (Stand: 20.11.2018).

Lindmeier, B. (2017). Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute* (1. Beiheft), 51-77.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. aktualisierte und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Moser, V. & Horster, D. (Hrsg.). (2011). *Ethik der Behindertenpädagogik – Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Moser, V. (2017). Beliefs sonderpädagogischer Lehrkräfte. *Sonderpädagogische Förderung heute* (1. Beiheft), 202-217.

Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius 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* (S. 13-34). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Neidhardt, W. (1977). *Kinder, Lehrer und Konflikte: Vom psychoanalytischen Verstehen zum pädagogischen Handeln.* Weinheim: Juventa.

Radisch, F., Driesner, I., Arndt, M., Güldener, T., Czapowski, J., Petry, M. & Seeber, A. (Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern) (Hrsg.). (2018). *Abschlussbericht Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium.* URL: https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Aktuell/?id=143876&processor=processor.sa.pressemitteilung (Stand: 05.11.2018).

Redl, F. (1971/1987). *Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik.* München: Piper.

Ruoho, K., Kuorelathi, M. & Virtanen, T. (2016). Student Engagement: Unterstanding 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: Verlag Julius Klinkhardt.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J. & Weyland, U. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf (Stand: 29.10.2018).

Stein, R. & Müller, T. (2015). Wissenschaftsethik. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Wissenschaftstheorie für Sonderpädagogen. Ein Arbeitsbuch zu Theorien und Methoden* (S. 159-168). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis − neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik, 57* (Beiheft), 202-224.

Trescher, H.-G. (1990). Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.

Unger, H. von (2016a). Gemeinsam forschen – Wie soll das gehen? Methodische und forschungspraktische Hinweise. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung – Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen.* (S. 54-68). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Unger, H. von (2016b). Reflexivity beyond regulations. Teaching research ethics and qualitative methods in Germany. *Qualitative Inquiry, 22* (2), 87-98.

Unger, H. von; Narimani, P. & M'Bayo. R. (Hrsg.). (2014). *Forschungsethik in der qualitativen Forschung Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Wiesbaden: Springer-Verlag

Unger, H. von; Dilger, H. & Schönhuth, M. (2016). Ethikbegutachtung in der sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschung? Ein Debattenbeitrag aus soziologischer und ethnologischer Sicht. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: *Qualitative Social Research, 17* (3). URL: http://dx.doi.org/10.17169/fqs-17.3.2719 (Stand: 25.04.2019).

Weiland, K. (2019). Studierende in schwierigen psychosozialen Lebenslagen – Anforderungen an eine inklusive Hochschule. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich & K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 85-95). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Williams, V. (2016). Being a researcher with intellectual disabilities: the hallmarks of inclusive research in action. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung – Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 231-246). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227-255). Weinheim: Beltz.

Würker, A. (2007). *Lehrerbildung und szenisches Verstehen: Professionalisierung durch psychoanalytisch-orientierte Selbstreflexion.* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Zugl.: Darmstadt, Techn. Univ., Diss).

Zimmermann, D. (2018). Pädagogische Konzeptualisierungen für die Arbeit mit sehr schwer belasteten Kindern und Jugendlichen. *VHN, 87*(4), 305−317.

Zimmermann, D. (2019). Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen − eine Einführung. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich & K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 12-22) Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.