

ESE

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



Heft 6 (2024)

**In den Fokus ver-rückt – hidden topics im
Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung**

Bibliografie:

Ulrike Fickler-Stang und Sophie Friedrich:
„Zwang, Strafen und Grenzsetzung – Punitiv und
entmündigende Tendenzen in (sonder-)pädagogischen
Settings“ – Erste Skizzierungen für ein empirisches
Forschungsprojekt.
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 6 (6), 122-132.
<https://doi.org/10.35468/6103-08>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.eze-zeitschrift.net>
doi.org/10.35468/6103

ISSN 2941-1998 online
ISSN 2629-0170 print

„Zwang, Strafen und Grenzsetzung – Punitive und entmündigende Tendenzen in (sonder-)pädagogischen Settings“ – Erste Skizzierungen für ein empirisches Forschungsprojekt

“Coercion, punishment and setting limits – Punitive and incapacitating tendencies in (special) educational settings” – Initial sketches for an empirical research project

Ulrike Fickler-Stang^{1} und Sophie Friedrich²*

¹Leibniz Universität Hannover

²Humboldt-Universität zu Berlin

Korrespondenz

Ulrike Fickler-Stang

E-Mail: ulrike.fickler-stang@ifs.uni-hannover.de

Beitrag eingegangen: 21.12.2023

Beitrag angenommen: 15.03.2024

Beitrag veröffentlicht: 29.05.2024

Abstract

Im Phänomenbereich um Zwang, Strafen und Grenzsetzung lässt sich eine transformative Entwicklungslinie im bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs rekonstruieren. Gleichzeitig zeigen sich bis in die Gegenwart unterschiedliche Perspektiven und Zugänge auf die Legitimation von Strafe und der damit verbundenen repressiven und autoritären Praxen in institutionellen Settings. Ausgehend von einer theoretischen Kontextualisierung und unter Rückgriff auf bereits bestehende empirische Ergebnisse werden punitive und entmündigende Tendenzen in pädagogischen Interaktionen in den beteiligten Institutionen in den Blick genommen, die sich in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen, strukturellen und normativen Rahmenbedingungen entfalten. Unvermeidlich schließt daran die Frage nach sonderpädagogischer Verantwortung und kritisch-reflexiver Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften an. Die hier zunächst kurz beschriebenen Perspektiven sollen im Beitrag in einer ersten Skizze für ein empirisches Forschungsprojekt aus (sonder-)pädagogischer Perspektive münden, welches vor allem auf Professionalisierungsnotwendigkeiten (nicht nur) angehender Fachkräfte fokussiert ist.

Keywords

Punitivität, Grenzsetzung, (Sonder-)pädagogisches Handeln, Reflexive Professionalisierung

Abstract

A transformative line of development can be reconstructed in the discourse on education and educational science in the phenomena of coercion, punishment and setting limits. At the same time, different perspectives and approaches to the legitimisation of punishment and the associated repressive and authoritarian practices in institutional settings can be seen right up to the present day. Based on a theoretical contextualization and the research situation, punitive and incapacitating tendencies in pedagogical interactions in the institutions are examined, which unfold in interaction with social, structural and normative framework conditions. This inevitably leads to the question of special educational responsibility and the critical-reflective professionalisation of educational professionals. The perspectives briefly described here will lead to an initial outline for an empirical research project from a (special) educational perspective, which focuses primarily on the professionalisation needs of (not only) prospective specialists.

Keywords

punitivity, setting limits, (special) educational practice, reflective professionalization

1 Skizzierung eines Forschungsprojekts zur Professionalisierung von Fachkräften

Es gibt schon geraume Zeit einen differenzierten Diskurs im sozialpädagogischen Feld, der sich mit der Thematik des (pädagogischen) Strafens beschäftigt und hier vor allem Settings der Kinder- und Jugendhilfe in den Blick nimmt (zum Überblick u. a. Heuer, 2021; Huber, 2023). Innerhalb der Sonderpädagogik wiederum wird über Strafen, Grenzsetzung und Sanktionierungen – um nur einige der zum Teil synonym und in relativer Unschärfe verwendeten Begriffe zu nutzen – weniger grundsätzlich (u. a. Richter, 2019), sondern eher in Bezug auf spezifische pädagogische Konzeptionen diskutiert (u. a. Gräber, 2023).

Damit eng verbunden sind noch weitgehend offene Fragen und fehlende empirische Befunde zur Einschätzung und Sichtweise von sonderpädagogischen Fachkräften. Kaum ein anderes Thema führt im Gespräch mit (angehenden) Fachkräften zu Kernfragen professioneller Identität vor der Folie eigener normativer Überzeugungen und der Fähigkeit, diese in eine reflexive berufliche Rolle zu integrieren, zu vielen Spannungen (Huber & Calabrese, 2021, S. 9). „Schuld und Strafe sind [...] in der Pädagogik ausgesprochen unpopuläre Begriffe [...]. Strafe gilt als unzeitgemäß, schwer legitimierbar und kaum zumutbar, weder für die Kinder noch für die Erziehenden“ (Ahrbeck & Rauh, 2020, S. 47). Hinzu kommt eine relative Unschärfe der Terminologie, wenn von Grenzsetzung und Strafe die Rede ist. Magiera und Wilder (2020) begeben sich in ihrer Publikation auf Spurensuche zu semantischen und etymologischen Heimatorten von Strafe, Zucht, Disziplin und Konsequenz mit dem Ergebnis, dass es gegenwärtig „sprachliche Transformationen“ (S. 58) gibt. Einerseits verschwindet, so die Autor:innen, der Begriff der *Strafe* und wird durch die vermeintlich positiv konnotierte Bezeichnung *Konsequenz* ersetzt. „Der Konsequenzbegriff ist nun aber nicht bloß Ersatz für den Strafbegriff. Konsequenzen sind positiv besetzt, Konsequenz-sein wird befürwortet und sogar gefordert. Damit fehlt aber der Verhandlung von Konsequenzen die Problematisierung und Auseinandersetzung um deren Legitimierung“ (Magiera & Wilder, 2020, S. 59). Das führt letztlich zu einer fundamental kritischen Entwicklung, nämlich der Übergabe der Verantwortung in Richtung der Person mit Erziehungsbedarf und weg von der Rechtfertigung der Erziehenden (Gräber, 2023, S. 336). Andererseits wird der Begriff der *Zucht* in den Begriff der *Disziplin* überführt und letzterer in verschiedene Formen differenziert „in Fremd- und Selbstdisziplin sowie Praktiken des Disziplinierens“ (Magiera & Wilder, 2020, S. 61). Auch andere Publikationen, die sich thematisch mit punitiven Einstellungen und Praxen befassen, stellen hierzu grundlegende Überlegungen an (u. a. Natho, 2013; Langer & Richter, 2015). Bisher ist der Diskurs um punitive Tendenzen nur in einigen Bereichen sonderpädagogisch geprägt: „Die Gefühle der Strafenden werden in der Pädagogik insgesamt sehr selten thematisiert. Zumeist geht es nur um die Gefühle der Bestraften. Wenn es überhaupt um Lehrkräfte geht, wird das Thema meistens auf Einstellungen reduziert – wie etwa in der Nachfrage nach einer punitiven Tendenz“ (Boger & Wawerek, 2020, S. 79). Hingegen sind Befundlagen eher in Publikationen und Forschungen sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Herkunft zu finden (u. a. Beineke, Schmidt & Wen, 2023), wenn auch dort auf der Basis empirischer Daten noch sehr begrenzt. Vor allem in der Kinder- und Jugendhilfe sind Zwang, Kontrolle und Bestrafung Gegenstand fachlicher Debatten (u. a. Lindenberg & Lutz, 2021) und wissenschaftstheoretischer Auseinandersetzungen. Neben Fragen sozialpolitischer und ökonomischer Transformationsprozesse wird der damit verbundene Wandel der Sicht auf die Adressat:innen im Hilfesystem in den Fokus gerückt. Diese befinden sich in wohlfahrtsstaatlichen Zusammenhängen zunehmend in der Ambivalenz zwischen

einer gestärkten Subjekt- und Angebotsorientierung einerseits, aber auch einer daraus folgenden Partizipationspflicht andererseits, bei der mangelnde Mitwirkung – unabhängig der Gründe – zunächst persönliche Folgen nicht ausschließt (u. a. Heuer, 2021). Lutz (2019, S. 74) hierzu: „Teilhabe und Verfügung über basale Ressourcen werden an Wohlverhalten geknüpft. [...]. Die Adressat:innen werden [...] verpflichtet teilzunehmen und sich an den engmaschigen Verhaltenserwartungen auszurichten. Deren ‘eigenverantwortliche’ und ‘aktive’ Erfüllung stellt die einzige Möglichkeit dar, die eigenen Handlungsoptionen und Teilhabemöglichkeiten [...] zu erhöhen. [...] Das damit verbundene Menschenbild und Erziehungsverständnis schreibt den jungen Menschen die Schuld und Verantwortung für ihr Verhalten ebenso zu wie die Verantwortung für die Verhaltensveränderung. Beides wird individualisiert. Gleichzeitig werden sie zu Objekten der Erziehung gemacht, die von Expert:innen ‘befähigt’ bzw. zugerichtet werden ‘müssen’, um das Recht auf Teilhabe in der Gesellschaft zu erlangen.“ Eine der sich daraus ergebenden Fragen, die für den vorliegenden Beitrag relevant ist, bezieht sich auf die im Zitat angesprochenen Expert:innen und den damit verbundenen Kern sonderpädagogischer Professionalisierung in der akademischen Ausbildung.

2 Empirische Befunde und Forschungsdesiderate zu Strafen und Grenzsetzungen in sonderpädagogischen Kontexten

2.1 Überblick schulbezogener Forschungsarbeiten zum (pädagogischen) Strafen

Mit Blick auf gegenwärtige empirische Arbeiten zum Themenfeld repressiver und autoritärer Praxen in schulischen Settings lassen sich besonders die Dissertationsschriften von Richter (2019) und Hertel (2020) hervorheben. In ihrer ethnografischen Collage elaboriert Richter auf der Datenbasis von teilnehmenden Beobachtungen und Interviews mit Lehrkräften Formen von Strafpraktiken an Schulen und wie diese in Interaktionszusammenhänge eingebunden sind. Eine zentrale Rolle spielen dabei Regeln und Ordnungen, die in verschiedensten Bereichen des schulischen Alltags angesiedelt sind: „So finden sich in der Schule Verhaltensordnungen, Gesprächsregeln, Kleiderordnungen, Ordnungen von Personen und Gegenständen usw.“ (Richter, 2019, S. 97). Häufig sind diese Regelungen hierarchisch und die Durchsetzung unterliegt den vorhandenen strukturellen Machtverhältnissen. In der Folge werden disziplinierende respektive strafende Praktiken schließlich eingesetzt, um die Nichteinhaltung der Regularien zu reglementieren und diese in der Folge wiederherzustellen. Damit einher geht für die Lehrkräfte gleichermaßen die Gefährdung pädagogischer Ansprüche: „Für Lehrkräfte stellt sich die Frage, wie sie pädagogisch und zugleich reaktiv disziplinieren können“ (Richter, 2019, S. 258). Für das Beziehungsgeschehen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen rekonstruiert sie zudem Paradoxien von reaktiver Disziplinierung und pädagogischem Handeln. In diesem Zusammenhang finden sich Hinweise, dass pädagogische Beziehungen zuweilen als Ersatz, als Kompensation, als Instrument oder als Voraussetzung für Disziplinierungs- und Strafpraktiken fungieren.

In einem rekonstruktiven Zugang widmet sich Hertel (2020) anhand qualitativer Daten aus drei Schulen in sozial segregierter Lage den vorhandenen Disziplinarkulturen und -praxen in Verschränkung zu handlungsleitenden Wissensbeständen. Mittels seiner empirischen Analyse beschreibt er zwei übergreifende Orientierungsrahmen, die sich als Typus der Repression und Typus der Exploration entlang der drei Dimensionen des pädagogischen Blicks, der Disziplinierung sowie der Exklusion/Separation ausdifferenzieren lassen. Puni-

tive Tendenzen im repressiven Typus zeigen sich insbesondere in der Ausprägung defizitorientierter Subjektkonstruktionen und mehrdimensionaler Normalitätslogiken, die sich in Disziplinar- und Exklusionspraktiken offenbaren. Wiederum eröffnet sich im Muster der Exploration ein analytisch-reflexiver Blick auf pädagogische Interaktionen. Ausgehend von einer Subjektorientierung werden Normalitätsannahmen kritisch hinterfragt und Praktiken des Disziplinierens als sanfte Führung und haltende Grenzsetzung beschrieben. Eine spezifische Schwerpunktsetzung dieser Arbeit ist zudem die Bezugnahme zu urbaner Marginalisierung und in welchem Verhältnis sich diese in schulischen Disziplinarpraktiken wiederfindet. Auch hier lassen sich in der aufgezeigten Typisierung Differenzlinien herstellen. So zeigen sich im Spektrum einer repressiven Disziplinarkultur einerseits Befunde „zur wechselseitigen Stabilisierung von Marginalisierung und punitiver Praxis im Kontext urbaner Segregation“ (Hertel, 2020, S. 349). Andererseits finden sich innerhalb des pädagogischen handlungsleitenden Wissens im Typus der Exploration reflexivere Deutungsmuster und Praktiken, bei denen Schüler:innen „[...] als Opfer der Verhältnisse“ (S. 349) identifiziert und Schule als „Raum der Bearbeitung lebenspraktischer Problemlagen“ (S. 349) betrachtet werden, was sich wiederum auf die Disziplinarkultur auswirkt. Sozialräumliches Milieu determiniert folglich nicht zwangsläufig schulische Disziplinarkulturen und -praktiken in eine (vermeintliche) Notwendigkeit repressiver Strukturen. Ähnliche Befunde zeigen sich im Diskurs um die Reproduktion von sozialer Ungleichheit für schulische Settings und insbesondere deren Bedeutsamkeit von Lehrkräfte-Schüler:innen-Beziehungen. Für das pädagogische Handeln im Kontext primärer und sekundärer habitueller Passungsverhältnisse typisiert Rächerbäumer (2017) kontrastierend drei Formen von Beziehungsgestaltung zu sozial benachteiligten Schüler:innen. Lehrkräfte verstehen sich im ersten Typus als fürsorgliche Bezugspersonen, die kompensatorisch zu der zugeschriebenen Erziehungsunfähigkeit der Eltern wirken, zugleich jedoch niedrigere Leistungserwartungen an ihre Schüler:innen stellen. Im zweiten Typus der Distinktion legitimieren Lehrkräfte eigene Handlungsunfähigkeiten bezüglich kindlicher Lern- und Leistungsentwicklungen vor dem Hintergrund mangelnder familiärer Ressourcen und erzieherischer Kompetenzen. Schließlich ist kennzeichnend für den dritten Typus eine konsequent anerkennende und wertschätzende Haltung seitens der Lehrkräfte gegenüber den Schüler:innen sowie ihrer Familien. Als zentral wird dabei eine aktive Beziehungsgestaltung im Kontext eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses erachtet.

Komplexe Wechselwirkungen gesellschaftlicher, struktureller und normativer Rahmenbedingungen auf Anerkennungs- und Abwertungsmechanismen in der Schule werden zunehmend auch aus einer intersektionalen Perspektive beschrieben, welche die Verschränkung unterschiedlicher Struktur- und Heterogenitätsdimensionen und deren Einbindung in Macht- und Normalisierungskonstruktionen als Analysefolie heranzieht. So untersucht bspw. die ethnographische UHU (Unterricht:Heterogenität:Ungleichheit)-Studie soziale Positionierungen von Schüler:innen innerhalb von Differenzlinien (wie Geschlecht, Migration, Behinderung etc.). Vor dem Hintergrund schulischer Leistungsordnungen als normativem Horizont wird im Speziellen auch die Relevanz von Familie sichtbar: „Es steht zu vermuten, dass diese Erziehungs- und Bildungspraktiken nicht mit den schulischen übereinstimmen und dass darüber Teilhabe und Ausschluss geregelt werden. Ausschluss meint eine Exklusion aus den schulischen Praktiken, in denen Anerkennung prozessiert wird“ (Budde & Rißler, 2017, S. 110). Ähnlich den Erkenntnissen Hertels werden „Schwierigkeiten“ als individuelle bzw. familiäre Problemkonstellationen konstruiert“ (Budde & Rißler, 2017, S. 117), allerdings zeigt sich hier die Individualisierung im Sinne einer Verantwortungsdelegation, die um ontologisierende Betrachtungsmuster, wie z. B. kulturalisierende Zuschreibungen, ergänzt werden.

In dieser Herstellung von Differenz zwischen schulischen und familiären Erziehungs- und Bildungspraktiken bei gleichzeitiger Hierarchisierung ebendieser sowie der Verortung problematischer Strukturen außerhalb von Schule führt dies u. U. zur weitgehenden Entbindung institutioneller Verantwortung.

2.2 Forschungsdesiderate und Erkenntnispotentiale sozialpädagogischer Perspektiven für sonderpädagogische Kontexte

Obgleich es durch die Befunde aus schulischen Settings Hinweise darauf gibt, welche Formen des (pädagogischen) Strafens vorliegen können und wie diese in institutionelle Konstitutionen und sozialstrukturelle Rahmenbedingungen eingefasst sind, bestehen weiterhin Forschungsdesiderate zu dahinterliegenden Haltungen und Handlungsüberzeugungen pädagogischer Fachkräfte in (sonder-)pädagogischen Kontexten. Vor dem Hintergrund der genannten Studienergebnisse und der Prämisse, dass Beziehungsreflexion als ein wesentliches Kriterium für pädagogische Professionalität verstanden wird, erscheint es demnach unerlässlich, die Verschränkungen zwischen Beziehung und Disziplinierung sowie das sich daraus entfaltende Spannungsfeld tiefergehend in weiteren empirischen Projekten zu elaborieren.

Als eine zuträgliche Sichtweise für damit verbundene Fragen nach einer professionellen Haltung in sonderpädagogischen Feldern erweist sich der Blick in empirische Befunde der Sozialpädagogik. Auch wenn beide Diskurse um Grenzen und Strafen bislang eher in einem losen Verbund als in interdisziplinärer Partnerschaft stehen, geht es „beiden Perspektiven [...] letztlich um eine pädagogische Perspektive auf beschädigte Subjektivität [...]. Beide wollen mithin dem Subjekt gerecht werden und beschäftigen sich mit den Lebens- und Bewältigungslagen von vulnerablen Personengruppen [...]“ (Huber & Calabrese, 2021, S. 8). Dabei könnte die Denkfigur der Grenzbearbeitung (Maurer 2018) „[...] auch als gemeinsamer Bezugsrahmen für eine intensivierte Verständigung zwischen der Sozial- und Sonderpädagogik fungieren [...]“ (Huber & Calabrese, 2021, S.9). Aus dem Überblick verschiedener Studien zur punitiven Einstellung von angehenden Fachkräften der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit (Beineke, Schmidt & Wen, 2023) soll hier in Kürze zum einen auf den bei Studierenden stärker als bei Fachkräften „ausgebildeten punitivitätskritischen Habitus“ (S. 159) verwiesen werden, der – folgt man den begrenzten empirischen Daten – auch soziodemografischen Indikatoren unterliegt. Zum anderen schließen sich Studienergebnisse von Mohr, Ritter und Ziegler (2017) an die Befunde aus schulischen Kontexten an, dass Organisationsbedingungen in einem deutlichen Wechselspiel zu responsabilisierenden und disziplinierenden Haltungen von Fachkräften hervortreten. „Es gibt Gründe für die Annahme, dass es Strafbefürworter_innen eher um Wohlverhalten als um Wohlergehen geht“ (S. 19). Ausgehend davon ist anzunehmen, dass sich Fragen einer professionellen Haltung nicht erst in der beruflichen Praxis stellen, sondern dass die Ausbildung hier mehr als bisher gefragt ist, diese Themen aufzugreifen und in die Auseinandersetzung mit einer professionellen Identität zu implementieren.

3 Punitive Überzeugungen von Studierenden der Heil-, Sonder- und Rehabilitationspädagogik und deren (mögliche) Veränderung in der Verbindung mit Praxisphasen – Anforderungen an eine reflexive hochschulische Praxis

3.1 Reflexive Professionalisierung als Ausdruck professionellen Lehrkräftehandelns

Intendierte psychosoziale Situationen in der personalen Interaktion des Erziehens und Bildens sind „reziproke Prozesse“ (Strobl & Datler, 2020, S. 209) und müssen als solche in der Analyse – gerade unter der Überschrift von punitiven Tendenzen – vor allem die Seite der (angehenden) Fachkräfte in den Blick nehmen. Das Konzept einer reflexiven Professionalisierung (u. a. Häcker, 2019) ist in der Ausbildung der angehenden Fachkräfte in der Sonder- und Rehabilitationspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin fest verankert und wesentlicher Bestandteil fachlicher und theoriebezogener Umsetzungen (u. a. Zimmermann, Obens & Fickler-Stang, 2019; Fickler-Stang, 2020). Dabei zielt die Reflexion pädagogischer Prozesse auf mehr als auf deren Legitimation ab, sondern sie nimmt zugleich die angehenden Lehrkräfte im Nachdenken über sich selbst und in Beziehung zu anderen in den Blick.

3.2 Reflexion von als herausfordernd wahrgenommenen Praxiserfahrungen im Studium

Allerdings rücken vor dem Hintergrund von intensiven Praxiserfahrungen, hier vor allem der Umgang mit hochbelasteten Schüler:innen, mit extrem herausfordernden Unterrichtssituationen und teils ambivalenten Beziehungsanfragen seitens der Kinder und Jugendlichen in der Schule, innerhalb des Studiums mehr denn je Fragen zu Disziplinierungen, Sanktionierungen und pädagogisch legitimierten Ausschlussoptionen in den Fokus der Studierenden. Nach unseren Beobachtungen [die Autorinnen] führt die Suche nach fachlicher Autorität, der Sicherheit der eigenen Rolle und dem (verständlichen) Bedürfnis, auch in herausfordernden Interaktionssituationen handlungsfähig zu sein/zu bleiben, in Praxisbegleit- und Nachbereitungsseminaren häufig zu der der Pädagogik inhärenten Diskussionen um Macht und Grenzsetzung. Verbunden ist das seitens der Studierenden zwar zugleich mit einer etwas ungelassenen Form der Relativierung (i. S. einer Zurücknahme der zunächst formulierten Forderung nach Strafen und Grenzsetzung), aber das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit als Fachkraft und nach Handlungssicherheit ist gut erkennbar. Die längeren Praxisphasen der Studierenden im Zuge der Lehramtsausbildung sind, tatsächlich recht unabhängig vom spezifischen pädagogischen Setting im Kontext psychosozialer Beeinträchtigungen, zum Teil von Macht-/Ohnmachtserleben und Krisenerfahrungen in konkreten pädagogischen Situationen geprägt.

3.3 Von der subjektiven Wahrnehmung zur Empirie – Skizze eines Forschungsprojekts

Das Spannungsfeld pädagogischer und rollenbezogener Antinomien (u. a. Helsper, 2004) lässt sich nicht auflösen, muss aber mit Blick auf Disziplinierungen und potentielle Beschämungsprozesse in anderer Qualität reflektiert werden als bspw. rein methodisch-didaktisches Handeln (u. a. Christof, 2020). Vor allem die in Praxisphasen, zunächst als Raum einer ersten pädagogischen Ermöglichung angelegt, als krisenhaft erlebten Situationen vorkommenden Emotionen bedürfen eines besonderen Reflexionsraums. Die Allgegenwärtigkeit von Emotionen in pädagogischen Interaktionen ist dabei unbestritten (u. a. Würker, 2023), es geht aber vertieft darum, die als emotionale Risikosituationen wahrgenommenen Momente verstärkt zu fokussieren. Denn besonders in von den Studierenden mit Ohnmacht, Macht(ver)lust

und Handlungsunsicherheit konnotierten Interaktionen mit hoch eskalierenden Konflikten wirkt das pädagogische Selbstverständnis brüchig bis fragmentiert und führt in der Konsequenz zu Abbrüchen und Verweigerungen pädagogischer Beziehungen (Dörr, 2022). Im Ergebnis ist das sowohl für die Studierenden selbst in ihrer Suche nach einer professionellen Identität und Rolle etwas, was meist ungut nachwirkt und einerseits persönliche Zweifel an der Geeignetheit für den Beruf und (nicht selten globaler) Kritik an den Systembedingungen evoziert. Andererseits aber auch in der Entwicklung als schwierig etikettierter Kinder und Jugendlichen zu Erfahrungen von Vertrauensverlust und einem Mangel an Verlässlichkeit in emotional herausfordernden Situationen führt. Der Umgang aufseiten der Studierenden mit negativen Gefühlen, mit strafenden Bedürfnissen und auch mit Wut muss nicht nur in hochschulischen Settings verstärkt enttabuisiert werden, wie das in wissenschaftlichen Diskursen schon sichtbar ist. Sondern zugleich müssen die Lehrenden in der Reflexion von Praxisphasen für die Studierenden regelhaft immaterielle Räume zur Verfügung stellen, die das Nachdenken und Sprechen über konflikthafte Situationen ermöglichen und dabei sowohl subjektive Theorien der Studierenden in den Blick nehmen als auch haltende theoretische Rahmungen bereithalten, die letztlich Professionalisierungsprozesse ermöglichen.

Das als explorative Studie angelegte Forschungsprojekt soll die Grundlagen dieser besonderen „Räume“ aus einer pädagogischen Perspektive erfassen und die spezifischen Bedürfnisse der Studierenden vor dem Hintergrund von fachlichen Professionalisierungsprozessen konturieren. Dazu sind mehrere methodische Zugänge der Datenerfassung angedacht. Der gemeinsam mit Studierenden entwickelte Reflexionsbogen (Fickler-Stang, 2019) für die Verknüpfung fachwissenschaftlicher Grundlagen mit persönlichen Erfahrungen in Praxisphasen in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen wird um eine Skala erweitert, die sich verstärkt mit pädagogischen Krisensituationen befasst. Hinzu kommen leitfadengestützte Gespräche mit den Studierenden über ihre Erfahrungen mit pädagogischen Situationen, die von großer Unsicherheit geprägt waren und für die es aus subjektiver Sicht in der konflikthafte Phase keine deeskalierenden Handlungsoptionen gab. Die Arbeit mit und Auswertung von schriftlichen Reflexionen mittels der Work Discussion Methode als pädagogische Fallarbeit (Hover-Reisner et al., 2014) sollen das Datenmaterial ebenso ergänzen wie ein gemeinsamer Blick von Studierenden auf Krisensituationen anhand konkreter hermeneutischer Fallanalysen (Bittner, 2004). Ziel ist es u. a., der Wahrnehmung Rechnung zu tragen, dass ein Bedürfnis besteht, die vorhandenen Reflexionsräume noch deutlich zu erweitern, um emotionale Krisen nicht nur im Hinblick auf die in der pädagogischen Verantwortung liegenden Kinder und Jugendlichen zu thematisieren, sondern die eigenen (tabuisierten) Emotionen und Affekte genauer in den Blick zu nehmen. Damit wäre das Projekt zudem noch in empirischer Form anschlussfähig an frühe psychoanalytische Konzepte pädagogischer Fallarbeit sowie an Fragen nach den Grenzen von Erziehung (u. a. Bernfeld, 1927/2013).

Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. & Rauh, B. (2020). Gesetz, Strafe und Wiedergutmachung. In S. Calabrese & Ch. Huber (Hrsg.), *Grenzen und Strafen in Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik* (S. 47-60). Stuttgart: Kohlhammer.
- Beineke, Ch., Schmidt, S. & Wen, S. (2023). Mehr oder weniger punitiv? Ein Vergleich punitiver Einstellungen angehender Fachkräfte der Sozialen Arbeit mit der Allgemeinbevölkerung. *Soziale Passagen*, 15, 147-163. <https://doi.org/10.1007/s12592-023-00447-7>
- Bernfeld, S. (1927). Der Erzieher. In S. Bernfeld (2013), *Theorie und Praxis der Erziehung – Pädagogik und Psychoanalyse*. Weerke Band 5, herausgegeben von U. Herrmann, W. Datler & R. Göppel. (S. 131-154). Gießen: Psychosozial.
- Bittner, G. (2004). Was kann man „aus Geschichten lernen“? In W. Datler, B. Müller & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Sie sind wie Novellen zu lesen ... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 42-53). Gießen: Psychosozial.
- Boger, M.-A. & Wawerek, F. (2020). Strafen im post-ödpalen Zeitalter – Lehrer*innenbildung zwischen normalisiertem Sadismus und Authentizitätswünschen. In B. Rauh, N. Welter, M. Franzmann, K. Magiera, J. Schramm & N. Wilder (Hrsg.), *Emotion - Disziplinierung - Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und „neuen“ Disziplinierungstechniken* (S. 67-82). Opladen: Budrich.
- Budde, J. & Rißler, G. (2017). Praktiken des Ausschlusses aus der schulischen Leistungsordnung. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 2(2), 106–119.
- Christof, E. (2020). Macht und Disziplinierung als tabuisierte Anteile der Rolle von Lehrer*innen. Reflexion schulpraktischer Erfahrungen Lehramtsstudierender durch eine Rekonstruktion ihrer Subjektiven Theorien. In B. Rauh, N. Welter, M. Franzmann, K. Magiera, J. Schramm & N. Wilder (Hrsg.), *Emotion - Disziplinierung - Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und „neuen“ Disziplinierungstechniken* (S. 97-113). Opladen: Budrich.
- Dörr, M. (2022). Strafe und Erziehung. Über Grenzen, Grenzsetzungen und Grenzverletzungen in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. *VHN*, 91(6), 6-19.
- 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: Klinkhardt.
- Fickler-Stang, U. (2020). Hochschulische Professionalisierung von Studierenden für die Arbeit in geschlossenen Institutionen. Möglichkeiten von Praxis- und Kooperationsprojekten in der akademischen Ausbildung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(3), 257-267.
- Gräber, S. (2023). Classroom Management als Heilsversprechen. Zur De-Thematisierung von Strafe im effizienten Unterricht. *Sozial Extra*, 47(6), 334-338.
- Häcker, Th. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, St. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81-96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hertel, T. (2020). *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transcript.
- Heuer, S. (2021). *Strafe als pädagogisches Prinzip. Kritik einer sozialen Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, Ch. & Calabrese, S. (2021). Grenzen und Strafe aus sozial- und sonderpädagogischer Perspektive. Einleitende Bemerkungen. In S. Calabrese & Ch. Huber (Hrsg.), *Grenzen und Strafen in Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik* (S. 7-14). Stuttgart: Kohlhammer.
- Huber, S. (2023). Strafe in der Heimerziehung, Zugänge, Probleme und eine Forschungsperspektive. *Sozial Extra*, 47(6), 325-328.
- Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Funder, A. & Datler, M. (2014). Work Discussion als Methode der Fallarbeit im Dienste der Professionalisierung in frühpädagogischen Berufsfeldern. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 277-292). Wiesbaden: Springer VS.

- Langer, A. & Richter, S. (2015). Disziplin ohne Disziplinierung. Zur diskursanalytischen Ethnographie eines ‚Disziplin-Problems‘ von Schule und Pädagogik. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Erziehungs- und Bildungsverhältnissen* (S. 211-229). Wiesbaden: Springer VS.
- Lindenberger, M. & Lutz, T. (2021). *Zwang in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Handlungswissen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lutz, T. (2019). Autoritäre Stufenmodelle zur Verhaltensanpassung in der Kinder- und Jugendhilfe. Widersprüche. *Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 39 (154), 69-81.
- Magiera, K. & Wilder, N. (2020). Von der Strafe zur Konsequenz. Alter Wein in neuen Schläuchen? In B. Rauh, N. Welter, M. Franzmann, K. Magiera, J. Schramm & N. Wilder (Hrsg.), *Emotion - Disziplinierung - Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und „neuen“ Disziplinierungstechniken* (S. 49-66). Opladen: Budrich.
- Maurer, S. (2018). Grenzbearbeitung. Zum analytischen, methodologischen und kritischen Potenzial einer Denkfigur. In B. Bütow, J.-L. Patry & H. Astleitner (Hrsg.), *Grenzanalysen – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu einer aktuellen Denkfigur* (S. 20–33). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mohr, S., Ritter, B. & Ziegler, H. (2017). Zwang als erzieherisches Mittel in der Kinder- und Jugendhilfe? Zur Relevanz der Organisationsbedingungen für die Ausprägung punitiv-responsibilisierender Haltungen von Fachkräften. *Sozial Extra*, 5, 19-23. <https://doi.org/10.1007/s12054-017-0082-z>
- Natho, F. (2013). Mythos Konsequenz. Zur Wirkungslosigkeit von Strafe, von Macht und Ohnmacht in der Erziehung. *systema*, 27(2), 114-124.
- Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In P. Dobbstein & V. Manitiuis (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 123-139). Münster: Waxmann.
- Richter, S. (2019). *Pädagogisches Strafen in der Schule. Eine ethnographische Collage*. Weinheim: Beltz.
- Strobl, B. & Datler, W. (2020). Emotionen als Gegenstand des Nachdenkens und Sprechens über Praxissituationen. Anmerkungen zur Bedeutung von psychoanalytisch orientierten Aus- und Weiterbildungsprozessen für eine Dimension von psychosozialer Professionalität. In B. Rauh, N. Welter, M. Franzmann, K. Magiera, J. Schramm & N. Wilder (Hrsg.), *Emotion - Disziplinierung - Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und „neuen“ Disziplinierungstechniken* (S. 207-224). Opladen: Budrich.
- Würker, A. (2023). Unterricht als emotionale Angelegenheit. In K. Trunkenpolz, B. Lehner & B. Strobl (Hrsg.), *Affekt – Gefühl – Emotion: Zentrale Begriffe Psychoanalytischer Pädagogik? Annäherungen aus konzeptueller, forschungsmethodischer und professionalisierungstheoretischer Perspektive* (S. 153-164). Opladen: Budrich.
- Zimmermann, D., Obens, K. & Fickler-Stang, U. (2019). Reflexionsfähigkeiten im Hochschulmilieu entwickeln. Theorie, Forschung und Lehre. *ESE. Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1, 116-137