

Amrhein, Bettina; Badstieber, Benjamin; Müller-Cleve, Mareike; Reisenauer, Cathrin; Thiede, Malte  
**"(Er)kenne Dich selbst". Eine Initiative zur inklusionsorientierten Professionalisierung von (sonder-)pädagogischen Lehrkräften im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung**

Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 280-286



Quellenangabe/ Reference:

Amrhein, Bettina; Badstieber, Benjamin; Müller-Cleve, Mareike; Reisenauer, Cathrin; Thiede, Malte: "(Er)kenne Dich selbst". Eine Initiative zur inklusionsorientierten Professionalisierung von (sonder-)pädagogischen Lehrkräften im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung - In: Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 280-286 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-266990 - DOI: 10.25656/01:26699; 10.35468/5993-32

<https://doi.org/10.25656/01:26699>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der



*Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber, Mareike Müller-Cleve,  
Cathrin Reisenauer und Malte Thiede*

## **„(Er)kenne Dich selbst“ – Eine Initiative zur inklusionsorientierten Professionalisierung von (sonder-)pädagogischen Lehrkräften im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung**

### **1 Ausgangslage: (Un-)mögliche Perspektiven auf Verhalten in der Schule**

Eine Diskrepanz zwischen den von Schüler\*innen gezeigten Handlungsweisen und den an sie von Seiten der Institution Schule und ihren Vertreter\*innen herangetragenen Erwartungen stellt seit jeher ein Exklusions-, Stigmatisierungs- und Marginalisierungsrisiko für Schüler\*innen dar (Stechow 2015). In unserem Bildungssystem sind besonders die Schüler\*innen von Benachteiligung und Ausgrenzung bedroht, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung bzw. eine „Verhaltensstörung“ zugesprochen wird.

Ein kritisch-distanzierter Blick auf die schulischen Logiken im Umgang mit Verhalten zeigt dabei eine deutliche Fokussierung und Verlagerung von Problemlagen in Bildungs- und Erziehungsprozessen auf die individuellen Dispositionen der Schüler\*innen (Badstieber & Amrhein 2022). Geraten der Unterricht und das Schulleben nach einer von den Kindern und Jugendlichen gezeigten Handlungsweise ins Stocken, werden vielfach vor allem die Schüler\*innen zunächst als „Störende“ identifiziert. Der Weg in der schulischen Praxis (und in der Wissenschaft) führt in dieser Perspektive zu der Idee, es gehe darum, die Schüler\*innen „integrationsfähig zu machen“ (Willmann 2015). In der Wissenschaft werden diese Prozesse vor allem mit den Begriffen der Individualisierung, Biologisierung und Pathologisierung kritisch reflektiert (Störmer 2013).

Dieser vorherrschende Umgang mit Konflikten in der Schule widerspricht nicht nur den Grundannahmen schulischer Inklusion bzw. inklusionspädagogischer Perspektiven auf Lehr-/Lernprozesse (Florian & Black-Hawkins 2011), sondern erweist sich langfristig auch als wenig zielführend.

Ziel unserer Arbeit ist es, vor diesem Hintergrund neue inklusionspädagogische Perspektiven auf den Umgang mit sogenannten verstörenden Verhaltensweisen aufzuzeigen und Wege zu erschließen, um insbesondere auch nach der Corona-Pandemie inklusive Beziehungsräume in der Schule (wieder) zu eröffnen. Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in die BMBF-geförderten Forschungsprojekte – RAISE („Restorative Approaches in School Environments“) & InDiD („Inklusive Diagnostik im Dialog“) – und möchte damit dabei die Perspektive von der Feststellung und Bearbeitung des verstörenden Verhaltens der Schüler\*innen hin zur beziehungsbasierten Unterstützung von Schüler\*innen im Dialog und der Reflexion des „Self in Teaching“ (Ergas & Ritter 2020) wenden.

## **2 Erfahrungen: Der Umgang mit verstörendem Verhalten im als inklusiv bezeichneten Unterricht – empirische Betrachtungen im Forschungsprojekt RAISE**

In dem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt RAISE (2018–2021) wurde pädagogisches Personal in einem halbjährlichen Qualifizierungsprogramm in den Restorative Practice Approach eingeführt. Mit Hilfe dieses international bekannten Ansatzes wurden sie in ihrer Professionalisierung unterstützt, um den Umgang mit verstörendem Verhalten in einer wiedergutmachenden Perspektive ausgestalten zu können. Im Zentrum des Ansatzes und Projektes stand dabei nicht die sanktionierende, exkludierende und verhaltensmodifizierende Bearbeitung von als störend wahrgenommenen Handlungsweisen, sondern die (Wieder-)Herstellung von Beziehungen und wertschätzenden Gemeinschaften (vgl. Hendry 2009). Der Ansatz eröffnet damit eine in deutschen Schulen vielfach neuartige Perspektive auf den Umgang mit verstörendem Verhalten und Konflikten (Amrhein, Badstieber & Weber 2023, i. V.).

Der empirische Blick auf die Erfahrungen der Praktiker\*innen zeigt dabei die Notwendigkeit der Unterstützung der Akteur\*innen. Hier wurden u. a. 21 (sonder-)pädagogische (Lehr-)Kräfte allgemeinbildender Schulen mit sogenanntem Gemeinsamen Lernen zu ihrem Umgang mit Konflikten und verstörenden Verhaltensweisen vor der Durchführung der Qualifikationsmaßnahme interviewt und die codierten Textpassagen des Datenmaterials mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Aussagen der Lehrkräfte machen dabei deutlich,

- dass die Konflikte in Unterricht und Schule vorrangig als Probleme der Schüler\*innen identifiziert werden und die Reflexion eigener Anteile häufig vernachlässigt wird.
- dass die Praxis zumeist von dem Versuch gekennzeichnet ist, Konflikte durch verhaltensmodifizierende Maßnahmen zu unterbinden und eine verstehensorientierte Betrachtung des Verhaltens eher ausbleibt.

- dass verhaltensmodifizierende Maßnahmen insbesondere vor dem Hintergrund der Lehrer\*innenbelastung und dem Wunsch nach einem ausgeglichenen und störungsfreien Unterrichtsgeschehen umgesetzt werden.
- dass sich ebjenene Maßnahmen, die Kolleg\*innen in paradoxe Anforderungskonstellationen und damit ungesunde Bewältigungsstrategien bringen, vielfach aus Sicht der Akteur\*innen als unwirksam erweisen und sie letztlich häufig zu Gefühlen von Unwohlsein bis hin zu Resignation führen. Ihr Selbstwirksamkeitserleben sinkt nach eigener Auskunft in dieser Situation stetig.
- dass diese Maßnahmen sich mit dem Selbstverständnis und Anspruch einer inklusiven Schule kaum vereinbaren lassen.
- dass dennoch eine stabile Beziehung zu einem\*r Schüler\*in grundsätzlich für sie von hoher Relevanz im Umgang mit herausforderndem Verhalten erscheint und so ein Bedürfnis nach und eine Notwendigkeit für die Implementierung beziehungsorientierter Qualifikationsprogramme besteht.

Stellvertretend für einen Großteil der im Projekt gewonnenen Daten berichtet eine Lehrkraft eine als belastend wahrgenommene Situation mit einer Schülerin:

*Ari versuchte hartnäckig, sich meiner Anweisung zu widersetzen. Und daraufhin blieb ich aber auch hartnäckig und habe gesagt, „nein, du setzt dich an deinen Platz zurück“. Und das Gespräch drehte sich weiter und weiter und sie wollte immer weiter diskutieren und wurde immer lauter und hitziger und dann sagte ich, „komm doch mal bitte zu mir“. Und bin dann zum Lehrerpult gegangen. Und dann habe ich nochmal mit ihr gesprochen und ich habe gesagt, „ich möchte jetzt mit dir nicht in dieser Stunde argumentieren, bitte setze dich an deinen Platz“. „Nein, nein, ich will jetzt“. Auch ein gutes Beispiel für einen Mangel an emotionaler Kontrolle, sie wurde immer aufgeregter, bestand darauf, „ich will das aber jetzt diskutieren“, und so weiter.*

Wie in vielen anderen Beispielen wird hier deutlich, dass aus der Perspektive der Lehrkraft fehlende Kompetenzen der Emotionsregulation der Schüler\*innen als Begründungslinie für den eskalierenden Konflikt herangezogen werden. Eine Reflexion möglicher eigener Anteile am Konfliktgeschehen von Seiten der Lehrkraft findet nicht statt. Die eigene Wahrnehmung und Praxis im Konflikt bleiben hier unhinterfragt. Vielmehr zeigt sich ein starker Fokus auf sanktionierende Konsequenzen des Schüler\*innenverhaltens mit dem Kernziel, einen möglichst störungsfreien Unterricht zu gewährleisten. Gleichzeitig wird in dem Beispiel stellvertretend für viele weitere schulische Konflikte, die uns berichtet wurden, die vermeintliche Ausweglosigkeit der Situation sowie die große Professionalisierungslücke erkennbar. Die meisten der teilnehmenden Lehrkräfte gaben an, sich der Bedeutung des Themas Emotionen in der Schule in nicht bewusst zu sein, geschweige denn theoretische Modelle zur Verfügung zu haben, die es ihnen ermöglichen würden, professionelle Distanz zum Konfliktgeschehen einzunehmen.

Im Projekt RAISE ist es uns vielfach gelungen, mit den Praktiker\*innen weiterführende Möglichkeiten zu finden, wie schulische Konflikte beziehungsorientiert und nachhaltig bearbeitbar werden können. Die Ergebnisse sind und werden an anderer Stelle veröffentlicht (Amrhein, Badstieber & Weber 2023, i. V., Badstieber & Amrhein 2022; Badstieber, Thiede & Amrhein 2023 i. V.).

### 3 Neuausrichtung: Alternative Wege zur Professionalisierung von pädagogischem Personal

Die Erfahrungen und empirischen Auswertungen des Projektes RAISE zeigen die Notwendigkeit, weiterführend neue Wege und Perspektiven im Umgang mit Konflikten und als störend wahrgenommenem Schüler\*innenverhalten zu erschließen. Mit dem Titel „(Er)kenne Dich selbst“, in Anlehnung an den prominenten Ausspruch aus der griechischen Mythologie<sup>1</sup>, wollen wir dabei einen Perspektivwechsel fortsetzen, in dem wir nicht das Verhalten der Schüler\*innen, sondern die (sonder-)pädagogische (Lehr-)Kraft und ihr Verhältnis zu diesem in den Blick nehmen. Für einen professionellen Umgang mit verstörendem Verhalten und Konflikten, so unsere These, ist es für Pädagog\*innen wichtig, sich des eigenen Nichtwissens und Nicht-Verstehens des schülerseitigen Verhaltens bewusst zu werden. Reiser (2005, 135) hält passend dazu in Anlehnung an Wimmer (1996, 431) fest, dass „der professionelle Pädagoge im Unterschied zum Laien, der in der Regel glaubt zu wissen, wer der singuläre Andere ist und was wie zu tun ist, (wissen muß), dass er es nicht weiß und wissen kann“. So scheint es, wie auch das obige Zitat der Lehrkraft exemplifiziert, gerade für die Unterstützung von Schüler\*innen, „für deren Verhalten wir keine gängigen Erklärungsmuster zur Hand haben“ (Reiser 2005, 135), notwendig, sich der eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster und insbesondere auch der eigenen Emotionalität in Konflikten bewusst zu werden, um nicht die Schüler\*innen und ihr Verhalten abwerten und kurzfristig verändern zu wollen, sondern es verstehen und neue Handlungsalternativen anbieten zu können (Ergas & Ritter 2020).

Dies ist der Professionalisierungsansatz, den wir für eine neue Lehrer\*innenbildung im Förderschwerpunkt ESE ausarbeiten (Badstieber & Amrhein 2022). Dabei unternehmen wir mit unseren Partner\*innen vielfältige Suchbewegungen, um bestehende Konzepte mit Blick auf die Professionalisierung weiterzuentwickeln

---

1 „Erkenne Dich selbst“. Als Urheber der Aufforderung zu menschlicher Selbsterkenntnis galt in der Antike der Gott Apollon. Der Ausspruch formuliert ursprünglich zur Einsicht in die *Begrenztheit* und *Hinfälligkeit* des Menschen (im Gegensatz zu den Göttern). In zahlreichen Texten der griechischen Klassik findet sich die Deutung, dass sich der Mensch bewusst sein solle, sterblich, unvollkommen und begrenzt zu sein. Für Platon jedoch stand der Aspekt im Vordergrund, dass der Mensch *Wissen um das eigene Nichtwissen* erlangen soll (Platon, Apologie 23b), damit er dann nach rechter Einsicht strebt und dadurch auch seinen Charakter veredeln könne.

und damit zur (Re-)Konstruktion des sogenannten sonderpädagogischen Förderschwerpunktes Emotionale und Soziale Entwicklung beizutragen (Boger 2018). Vielsprechend zeigen sich auf dieser Suche aktuell der Restorative Practice Approach (Amrhein, Badstieber & Weber 2023, i. V.), die mentalisierungsbasierte Pädagogik (Gingelmaier & Kirsch 2020; Gingelmaier, Taubner & Ramberg 2018), die psychoanalytische (Fonagy 2020) und die achtsamkeitsbasierte Pädagogik (Jennings 2017). So beschreibt beispielsweise Jennings (2017, 63) Unterrichten als „emotionale Kunst“, da sich im Klassenzimmer „intrapersonelle[n] Erfahrungen ([...] die im Lehrer und in jedem Schüler und jeder Schülerin stattfinden) und interpersonelle[n] emotionale[n] Erfahrungen ([...] die zwischen Mitschülern, der Lehrkraft und jedem Schüler und als soziales Erlebnis von Gruppeneemotionen stattfinden)“ vermischen. Deshalb ist es für pädagogische (Lehr-)Kräfte insbesondere in Konflikten entscheidend, ihre eigenen (negativen) Emotionen im Blick zu haben und Konflikte achtsam zu bearbeiten.

Hilfreich könnte auch der Versuch von Sellmann & Amrhein (2022) sein, die Schnittmenge von Mindfulness und des Restorative Approaches ausfindig zu machen. Dabei geht es zunächst darum, die Aufmerksamkeit auf die eigenen Gedanken, Gefühle, Körperempfindungen und die Umwelt zu legen (Attending-In), bevor im Attending-Out dieses „Bewusstwerden“ nach außen deutlich wird. Die psychoanalytische Pädagogik hebt die Wichtigkeit der Prozesse hervor – sowohl beim Kind/dem Jugendlichen als auch bei den Erwachsenen (Figdor 1993). Die mentalisierungsbasierte Pädagogik baut diesen Gedanken weiter aus und betont: „Im Idealfall nimmt jeder Interaktionspartner auf mentale Zustände Rücksicht, das heißt, er beachtet oder bedenkt die innere Verfassung seines Gegenübers und seine eigenen“ (Allen 2020, 29).

#### 4 Fortführung und Vertiefung: Das Projekt InDiD

In unserem Projekt InDiD möchten wir gemeinsam mit unseren Partner\*innen aus der Praxis den Blick auf eine inklusionsorientierte Diagnostik in Bezug auf Verhalten werfen. Dabei stellen nicht die Verhaltensmodifikation oder Unterdrückung verstörender Verhaltensweisen das Ziel einer zu etablierenden inklusiven Diagnostik und Unterstützung dar, sondern „die veränderte Wahrnehmung und Deutung eines zuvor als unverständlich erlebten Verhaltens“ und damit die Schaffung neuer pädagogischer Handlungs- und Bedeutungsräume“ (Hoffmann 2020, 246). Der Erhalt der Dialogfähigkeit auch in Krisensituationen soll ermöglicht und ein Bruch in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, wie er durch die derzeitigen Kulturen, Strukturen und Praktiken im Umgang mit Konflikten und verstörenden Verhaltensweisen vielfach vollzogen wird, durch eine entsprechende Diagnostik und inklusionsorientierte Unterstützung vermieden werden. Zentral erscheint,

sich systematisch und mehrperspektivisch auf den Weg des Verstehenwollens zu machen (Baumann, Bolz & Albers 2021, 31). Im Zentrum eines dialogischen Vorgehens stehen neben der Berücksichtigung des aktuellen emotionalen Erlebens, der Biografie und der Lebenswelt der Schüler\*innen auch eine methodisch-kontrollierte Selbstreflexion der Rolle und Person des Diagnostizierenden im Zentrum (Eggert-Schmid Noerr, Finger-Trescher, Gstach & Katzenbach 2017).

Ausgehend von der in Kapitel 3 skizzierten Bewusstheit über die Begrenztheit verhaltensbezogener (diagnostischer) Urteile wird es auch um die Selbsterkenntnis gehen, welche Rolle vor allem auch die emotionalen Anteile der (Lehr-)Kraft in auftretenden Konflikten spielen.

Unser übergeordnetes Ziel ist es, einen Beitrag zur Gestaltung von Schule als einem emotional sicheren (Lebens-)Raum für Schüler\*innen *und* Lehrer\*innen zu leisten. Wir möchten die Akteur\*innen aus Bildungspraxis, -politik und -administration, der Zivilgesellschaft und Wissenschaft einladen, unsere in diesem Beitrag sichtbar gewordenen Suchbewegungen mitzugestalten und gemeinsam Schule neu zu denken. Mit diesem Ziel bauen wir aktuell das internationale „Learning Network for Emotional Safety in Education“ auf und sind dafür mit diversen internationalen Netzwerkpartner\*innen im Gespräch.

Diese Plattform für Austausch, Zusammenarbeit und Vernetzung soll eine nachhaltige Weiterentwicklung der Praxis und des wissenschaftlichen Diskurses zum Nutzen der Adressat\*innen von Bildungsforschung – der Schüler\*innen und der multiprofessionellen Schulteams – ermöglichen und durch die gemeinsame Arbeit zu einer Harmonisierung zwischen der bestehenden schulischen Praxis im Förderschwerpunkt ESE und den durch die UN-BRK formulierten inklusionspädagogischen Anforderungen beitragen.

## Literatur

- Allen, J. G. (2020): Mentalisieren in der Praxis. In: Allen, J. G. & Fonagy, P. (Hrsg.): Mentalisierungs-gestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis. 4. Aufl. Stuttgart, 23–61.
- Amrhein, B. (Hrsg.) (2016): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn.
- Amrhein, B., Badstieber, B., Vereenooghe, L. & Weber, C. (2023, Draft): Neue Wege zur Gestaltung schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung – Sich auf Konflikte in Schule und Unterricht einlassen. Weinheim.
- Amrhein, B., Badstieber, B., Weber, C. & Vereenooghe, L. (2022): Wenn die Lehrkräfte sich ändern, ändert sich alles?! Lehrer:innen lernen neue Wege im Umgang mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung & Konflikten in der Schule. In: Lutz, D., Becker, J., Buchhaupt, E., Katzenbach, D., Strecker, A. & Urban, M. (Hrsg.): Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe. Münster, 219–232.
- Badstieber, B. & Amrhein, B. (Hrsg.) (2022, in Druck): (Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung. Weinheim, Basel.

- Baumann, M., Bolz, T. & Albers, V. (2021): *Verstehende Diagnostik in der Pädagogik. Verstörenden Verhaltensweisen begegnen*. Weinheim.
- Boger, M.-A. (2018): *Depathologisierung – Diagnostik der emotionalen und sozialen Entwicklung im inklusiven Kontext*. In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 3.
- Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Gstach, J. & Katzenbach, D. (Hrsg.) (2017): *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik*. Gießen.
- Ergas, O. & Ritter, J.K. (2020): *Introduction: Why Explore Self in Teaching, Teacher Education, and Practitioner Research*. In: Ergas, O. & Ritter, J.K. (Hrsg.): *Exploring Self Toward Expanding Teaching, Teacher Education and Practitioner Research*. Bingley, 1–16.
- Figdor, H. (1993): *Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik*. In: Muck, M. & Trescher, H.-G. (Hrsg.): *Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik*. 2. Aufl. Mainz, 63–99.
- Fonagy, P. (2020): *Soziale Entwicklung unter dem Blickwinkel der Mentalisierung*. In: Allen, J.G. & Fonagy, P. (Hrsg.): *Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis*. 4. Aufl. Stuttgart, 89–152.
- Gingelmaier, S. & Kirsch, H. (Hrsg.) (2020): *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen.
- Gingelmaier, S., Taubner, S. & Ramberg, A. (Hrsg.) (2018): *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen.
- Hendry, R. (2009): *Building and Restoring Respectful Relationships in Schools. A Guide to Using Restorative Practice*. London, New York.
- Hoffmann, T. (2020): *Verstehende Diagnostik. Pädagogische Erfahrungen mit Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Erkrankungen im Kontext von Schule und Behinderung*. In: Schwarz, J. & Symeonidis, V. (Hrsg.): *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potenzial und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen*. Innsbruck, 239–254.
- Jennings, P. (2017): *Achtsamkeit im Klassenzimmer. Mit einfachen Strategien eine gute Lernatmosphäre schaffen*. Freiburg im Breisgau.
- Reiser, H. (2005): *Professionelle Konzepte und das Handlungsfeld Sonderpädagogik*. In: Horster, D., Hoyningen-Süess, U. & Liesen, C. (Hrsg.): *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession*. Wiesbaden, 133–150.
- Sellman, E.M. & Amrhein, B. (2022, in Druck): *Attending In and Out: Synergising mindful and restorative practice*. In: Badstieber, B. & Amrhein, B. (Hrsg.): *(Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung*. Weinheim, Basel.
- Stechow, E. von (2015): *Von Störern, Zerstreuten und ADHS-Kindern. Eine Analyse historischer Sichtweisen und Diskurse auf die Bedeutung von Ruhe und Aufmerksamkeit im Unterricht vom 16. bis zum 21. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn.
- Störmer, N. (2013): *Du störst! Herausfordernde Handlungsweisen und ihre Interpretation als „Verhaltensstörung“*. Berlin.
- Willmann, M. (2015): *Emotional-soziale Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen. Diagnostik und Assessment in der inklusiven Schule*. In: Schäfer, H. & Rittmeyer, C. (Hrsg.): *Handbuch Inklusive Diagnostik*. Weinheim, Basel, 419–432.
- Wimmer, M. (1996): *Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens*. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main, 404–447.