

Amrhein, Bettina; Badstieber, Benjamin; Reisenauer, Cathrin; Müller-Cleve, Mareike; Thiede, Malte
Wege aus der Problemrance und den Verhaltensfallen? Einblicke in die Durchführung eines neuen Professionalisierungsprogramms zur inklusionspädagogischen Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 113-120*



Quellenangabe/ Reference:

Amrhein, Bettina; Badstieber, Benjamin; Reisenauer, Cathrin; Müller-Cleve, Mareike; Thiede, Malte: Wege aus der Problemrance und den Verhaltensfallen? Einblicke in die Durchführung eines neuen Professionalisierungsprogramms zur inklusionspädagogischen Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung - In: Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 113-120* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297459 - DOI: 10.25656/01:29745; 10.35468/6072-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297459>

<https://doi.org/10.25656/01:29745>

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
Internet: www.pedocs.de

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

Wege aus der Problemtrance und den Verhaltensfallen? – Einblicke in die Durchführung eines neuen Professionalisierungsprogramms zur inklusionspädagogischen Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

1 Ausgangslage: Problemtrance & Verhaltensfallen

Bereits in den frühen Phasen inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse wurde der Umgang mit Verhalten und dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP-ESE) sowie die damit verbundene sonderpädagogische Diagnostik als „Nagelprobe“ schulischer Inklusion bezeichnet (vgl. Müller & Stein 2018). Dabei nehmen an Schulen die Belastungsanzeigen und Unterstützungsbedarfe in der pädagogischen Bearbeitung emotionaler und sozialer Problemlagen weiter zu, wie unter anderem die steigende Zahl von Attestierungen sonderpädagogischer Förderbedarfe im Bereich ESE zeigt (vgl. Landesrechnungshof Nordrhein-Westfalen 2020). Ein Blick in den Diskurs macht dabei deutlich, dass es bisher nur unzureichend gelungen ist, die (sonder-)pädagogische Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung entlang der Anforderungen einer inklusionsorientierten Ausgestaltung von Schule und Unterricht neu auszurichten. Die (sonder-)pädagogische Diagnostik ist nach wie vor vorrangig geprägt von einer tendenziell individualisierenden, pathologisierenden und kategorisierenden Perspektive, mit dem Ziel mögliche Problemlagen im Erziehungs- und Bildungsprozess an Schüler*innen zu diagnostizieren und durch individuelle Unterstützung zu bearbeiten (vgl. Willmann 2021).

Es wird deutlich, dass sich die (sonder-)pädagogischen Lehrkräfte in der Schule vielfach nicht hinreichend befähigt fühlen, um den zunehmenden emotionalen und sozialen Herausforderungen zu begegnen (vgl. Badstieber u. a. 2022). So finden sich

(sonder-)pädagogische Lehrpersonen bei dem Versuch den emotionalen und sozialen Unterstützungsbedürfnissen über „traditionelle diagnostische Ansätze“ (vgl. Bundschuh 2019) inklusionspädagogisch zu begegnen nicht selten in sogenannten Verhaltensfallen (vgl. Hehn-Oldiges 2021) wieder, die eine Art Problemrance (vgl. Erbring 2015) hervorrufen können. Angesichts der zentralen Bedeutung und Wirkmacht diagnostischer Prozesse für die Identitätsentwicklung, das Lernen und die (Bildungs-)Biographien von Kindern und Jugendlichen und der Gefahr einer Behinderung durch Diagnostik bietet insbesondere die Neuausrichtung derselbigen einen zentralen Ansatzpunkt für die inklusionspädagogische Entwicklung (sonder-)pädagogischen Handelns in Schule (vgl. Pfahl & Powell 2016).

Diese Ausgangslage bildet den Hintergrund für das vom BMBF geförderte Projekt InDiD (Inklusive Diagnostik im Dialog, Laufzeit: 2021–24), das darauf abzielt, neue Wege im Bereich verhaltensbezogener Diagnostik und der Bearbeitung emotionaler-sozialer Problemlagen in Schul- und Unterrichtsprozessen zu gehen, um ein inklusives Schulsystem zu stärken und Schule als emotional sicheren Raum für Kinder und Jugendliche sowie für Pädagog*innen zu gestalten. In diesem Rahmen wurde ein umfangreiches Professionalisierungsprogramm für eine inklusionskompetente verstehende Diagnostik entwickelt und evaluiert, das in diesem Beitrag anhand seiner ersten Durchführung vorgestellt wird.

2 Das Professionalisierungsprogramm InDiD

2.1 Grundlegende Ausrichtung

Das im Projekt entwickelte Professionalisierungsprogramm ist durch eine enge Verknüpfung von Theorie, Empirie und Praxis gekennzeichnet, um so einen professionellen Blick auf den Gegenstand und gleichzeitig auch eine kritische Distanz zum eigenen Tun zu ermöglichen. Ausgehend von der Erarbeitung des theoretischen und empirischen Forschungsstandes sowie den Erhebungen in den teilnehmenden Schulen wurde ein halbjährliches Professionalisierungsangebot konzipiert und evaluiert. An diesem haben multiprofessionelle Teams aus vier Grund-, vier Gesamt- und einer Realschule aus der Bildungsregion Duisburg-Essen teilgenommen, wobei sich die Teams aus zwei bis fünf Personen zusammensetzten – Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog*innen, Schulleitungen, Sozialarbeiter*innen und Personen aus dem multiprofessionellen Team (vor allem Diplompädagog*innen). Das Ziel des Professionalisierungsangebots ist eine nachhaltige beziehungsorientierte Bearbeitung von (ver-)störendem Verhalten innerhalb diagnostischer Prozesse, wobei sich das Angebot nicht als Verhaltensmanagement-Tool versteht, sondern als eine grundlegende pädagogische Haltung, die geprägt ist von Wahrnehmen, Nachfragen und Hinhören, einem sich Annähern und dem permanenten Bilden von Verstehenshypothesen.

2.2 Konzeptioneller und didaktischer Aufbau

Mit der Orientierung an den Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildung (vgl. Lipowsky 2020) erfolgte die Konzeption von drei Modulen, in denen jeweils Präsenztage und dazwischen geschaltet online Termine stattgefunden haben. Gerahmt wurden diese Professionalisierung von zwei Vernetzungstreffen, bei denen Vertreter*innen aus Bildungsadministration, Bildungspolitik, außerschulischen Partner*innen wie Jugendhilfeeinrichtungen oder Elternverbänden gemeinsam mit Vertreter*innen aus der schulischen Praxis und der Wissenschaft an der Frage gearbeitet haben, wie sich verstehende Ansätze verhaltensbezogener Diagnostik im System langfristig verankern lassen, um damit inklusionspädagogische Ansprüche zu erfüllen und auch zu einer Entlastung von Pädagog*innen beizutragen. Durch die Form der Veranstaltung mit Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen konnten die Teilnehmenden das Gelernte mithilfe der zur Verfügung gestellten Praxismaterialien schrittweise in ihren Schulalltag übertragen. So wurden einerseits konkrete Handlungspraktiken in den Blick genommen und andererseits fachlich und inhaltlich durch theoretischen Input in die Tiefe gegangen. Begleitend wurden Schulbesuche mit Unterrichtshospitationen und Gesprächen mit Pädagog*innen und Schüler*innen durchgeführt, um auch Möglichkeiten für individuelles Feedback für die Lehrpersonen zu schaffen (vgl. Lipowsky 2020).

2.3 Zentrale Themen und Inhalte

Zentraler Gegenstand der konzipierten Professionalisierung ist die kritische, inklusionspädagogische Auseinandersetzung mit den bestehenden Formen der eher „klassischen“ verhaltensbezogenen Diagnostik im FSP-ESE und die Hinwendung zu einer verstehenden Perspektive auf die schüler*innenseitigen und(!) pädagog*innenseitigen emotionalen und sozialen Verhaltensweisen in Schule und Unterricht. Hier ist das Professionalisierungsangebot an die bereits vorgelegten Konzeptionen einer verstehenden Diagnostik angelehnt (vgl. Baumann u. a. 2021; Ziemens 2022) und entwickelt diese vor dem Hintergrund aktueller schulischer Inklusionsentwicklung weiter. So steht im Mittelpunkt einer verstehenden Diagnostik das Erkennen der subjektiven Sinnhaftigkeit des gezeigten Verhaltens, womit sich diese Art der Diagnostik deutlich von einer klassifizierenden und stigmatisierenden Diagnostik, klassischen klinisch-psychologischen Diagnostik oder Testdiagnostik, abgrenzt. Reiser (1995, 178) betont: „Menschen verhalten sich immer aus ihren Bedürfnissen & inneren Notwendigkeiten heraus und damit sinn- und nicht ursachengesteuert.“ Von dieser Prämisse ausgehend, dass Verhaltensauffälligkeiten somit „der verzweifelte Ausdruck permanenten Nicht-Verstandenwerdens“ (Hoffmann 2020, 239) oder auch Ausdruck einer Nicht-Passung zwischen Kind und Umwelt (vgl. Baumann u. a. 2021) ist, ist die konzipierte pädagogische Diagnostik dabei nicht nur ein Instrument zur Diagnosestellung,

sondern fungiert auch als Hilfsmittel für Pädagog*innen passende Antworten auf ein zuvor als unverständlich erlebtes Verhalten zu finden. Das Verstehen von Verhalten wird im Rahmen der Professionalisierung durch einen dialogischen und mentalisierenden Zugang (vgl. Gingelmaier u. a. 2018; Schwarzer 2019) sowie psycho-soziales Hintergrundwissen ermöglicht und dabei die Möglichkeit geschaffen, die Beziehung zum Kind aufzubauen und zu stärken sowie Schule als sicheren Lebens- und Lernraum zu festigen.

Ein zentrales Ergebnis der gemeinsamen Arbeit mit den Schulen ist die Ausarbeitung einer neuen, handlungspraktischen Systematik inklusionssensiblen Diagnostizierens in herausfordernden Situationen rund um das Thema Verhalten in der Schule, um von einem impliziten zu einem expliziten Diagnostizieren zu gelangen. Die Unterscheidung von Jansen und Meyer in eine „spontane, unbewusste, beiläufige [Diagnostik] in Form einer Alltagsdiagnostik“ und eine „explizite eine professionelle Diagnostik“ (2016, 13) wurde auf Basis einer ersten Interviewauswertung weiter ausdifferenziert und in drei wesentliche Modi pädagogischen Diagnostizierens systematisiert: situative Diagnostik, sondierende Diagnostik und multiperspektivische Diagnostik, für die im Rahmen der Professionalisierung konkrete Handlungsmöglichkeiten mit einer verstehenden Perspektive entwickelt wurden. Die situative Diagnostik entspricht einer von Jansen und Meyer beschriebenen impliziten Alltagsdiagnostik, wie sie häufig im schulischen Alltag erforderlich ist und durch daraus folgende wiederholte öffentliche Adressierungen von Schüler*innen von besonderer Wirkmacht ist. Durch die Benennung und konkrete Wege situativer Diagnostik erfolgt eine Verschiebung in Richtung expliziter Diagnostik. Während im Rahmen der sondierenden Diagnostik beispielsweise explizite, planvolle Beobachtungen, strukturierte Gespräche mit dem Kind, den Erziehungsberechtigten oder Kolleg*innen erfolgen, ist die multiperspektivische Diagnostik durch das Führen diagnostischer Fallbesprechungen im kollegialen Team gekennzeichnet. Alle drei Modi der Diagnostik sind durch einen mentalisierenden Zugang geprägt (vgl. Gingelmaier u. a. 2018), der das Verstehen des Wozu von Verhalten in den Vordergrund rückt.

3 Evaluation des Professionalisierungsangebots

Um einen weiterführenden Einblick in die Durchführung des Fortbildungsprogramms zu geben, wird im Folgenden ein erster, rein deskriptiver Einblick in die Evaluation des Professionalisierungsangebots gegeben. Die Evaluation erfolgte auf zwei Wegen: zum einen wurden abschließend Gruppendiskussionen mit allen teilnehmenden multiprofessionellen Teams geführt und zum anderen wurde eine Fragebogenerhebung mit einer Kombination aus quantitativen, skalierenden und qualitativen, offenen Fragen durchgeführt. Bei der Erstellung des Fragebogens

wurden die vier Ebenen des Angebot-Nutzungsmodells (vgl. Lipowsky & Rzejak 2019, 105) als Basis herangezogen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021).

Erste Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass die Teilnehmenden eine grundsätzlich hohe Zufriedenheit und große Akzeptanz innerhalb der Gesamtbeurteilung der Qualifizierung zum Ausdruck bringen (Ebene 1). Es zeigt sich hierbei die Tendenz, dass insbesondere die teilnehmenden Grundschulen eine noch stärkere Zufriedenheit zum Ausdruck bringen. Diese Verteilung äußert sich im Folgenden auch innerhalb der Einschätzung zur Weiterentwicklung des diagnostischen Umgangs mit Verhalten (Ebene 2). So benennen besonders die Grundschulen auf dieser Ebene wahrgenommene Potenziale, die Stärkung der Motivation, eine positive Veränderung des Belastungserlebens sowie eine Anregung der kritischen Auseinandersetzung mit der aktuellen diagnostischen Handlungspraxis in Bezug auf Verhalten. Bei den Schulen der Sekundarstufe zeigt sich eine größere Bandbreite in diesem Bereich: zwischen Schulen, die die gleichen Werte wie die Grundschulen zeigen und zwei Schulen die den Nutzen im Mittelfeld sehen. Im Hinblick auf eine Weiterentwicklung des eigenen pädagogischen Handelns (Ebene 3) werden ähnliche Tendenzen sichtbar. Auch sind es insbesondere Grundschulen, die verstärkte Möglichkeitsräume einer Weiterentwicklung des Umgangs mit als störend wahrgenommenen Verhaltens für ihre pädagogische Praxis benennen und insbesondere die Anwendung von Tools situativer Diagnostik als expliziten Prozess hervorheben. Nur bedingt konnten die Teilnehmenden die Wirksamkeit der Professionalisierung gemessen am Verhalten, Lernen und/oder der Motivation der Schüler*innen bis jetzt erkennen (Ebene 4). Die Auswertung der Gruppendiskussionen wird hieran anschließen und weitere Schlüsse zulassen.

Die Potentiale und Weiterentwicklungsmöglichkeiten des Qualifizierungsprogramms zeigen sich innerhalb der offenen Rückmeldungen in besonderer qualitativer Dichte. Sichtbar wird bei einzelnen Teilnehmenden der Wunsch nach weniger Theorieinput sowie mehr Theorie-Praxis Transfer. Zudem erscheint eine weiterführende Begleitung der Schulen innerhalb des weiteren Prozesses der Etablierung einer verstehenden verhaltensbezogenen Diagnostik durch das Projekt als zentrales Anliegen. Als zentrale Stärken werden vor allem der Austausch zwischen den Schulen, die Möglichkeit der Reflexion des eigenen pädagogischen sowie des schülerseitigen Handelns sowie die gute Balance zwischen Input-, Austausch- und Erprobungsphasen benannt. Hervorzuheben sind nach Ansicht der Teilnehmenden zudem die Ausgewogenheit zwischen Präsenz und digitalen Formaten, die Praxisbesuche für Forschungszwecke sowie die sehr hohe Zufriedenheit im Hinblick auf die Moderation und Begleitung der Veranstaltung.

Die differenzierten Rückmeldungen liefern erste Anhaltspunkte für eine tiefer gehende Reflexion im Rahmen der Auswertung der Gruppendiskussionen, die in einem nächsten Schritt erfolgt, sowie die Weiterentwicklung des Professionalisierungsangebots.

4 Resümee & Ausblick

Die Pilotphase des Professionalisierungsangebotes „Inklusive Diagnostik im Dialog“ zeigt am Beispiel der Bildungsregion Duisburg-Essen, wie es gelingen kann, ein inklusionsorientiertes Professionalisierungsangebot für schulische Akteur*innen aller Schulformen zu konzeptionieren. Zentrales Ergebnis ist dabei die Ausarbeitung einer neuen, handlungspraktischen Systematik inklusions-sensiblen Diagnostizierens in herausfordernden Situationen rund um das Thema Verhalten in der Schule. Die gemeinsame Arbeit und die ersten Hinweise der Evaluation des Professionalisierungsangebots weisen darauf hin, dass die Fokussierung auf verstehende Ansätze verhaltensbezogener Diagnostik insbesondere im Kontext des Gemeinsamen Lernens gewinnbringend sein kann. Die konzipierte Professionalisierung wurde mit hoher Akzeptanz und Zufriedenheit von den Teilnehmenden angenommen. Allerdings zeigt sich auch der Wunsch nach weiterführender Begleitung sowie Vernetzung mit Bildungsadministration und Bildungspolitik.

Um verstehende Zugänge zu Verhalten in den Schulen zu etablieren und an der De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunktes langfristig zu wirken, bauen wir das „Lernende Netzwerk für emotionale Sicherheit in Bildungsinstitutionen“ (www.umbraise.com) auf, das durch „InDiD“ und das Vorgängerprojekt „RAISE“ (2018–22) grundgelegt ist (vgl. Amrhein u. a. 2023). In diesem Netzwerk werden langfristige Möglichkeiten der Professionalisierung angeboten wie beispielsweise Fortbildungen, Fachtagungen, (Online-)Workshops und moderierte Fallbesprechungen für gemeinsames Lernen oder Netzwerktreffen für Austausch und Weiterentwicklung. Das Ziel von „umbraise“ ist die nachhaltige Unterstützung der Praxis und die Weiterentwicklung des wissenschaftlichen Diskurses, um damit einen Schulterschluss für eine beziehungsfördernde Bearbeitung von Konflikten und eine dialogische und verstehende verhaltensbezogene Diagnostik zu schaffen. Damit wird inklusionspädagogischen Anforderungen entsprechend an der De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung kontinuierlich weitergearbeitet.

Literatur

- Amrhein, B., Badstieber, B., Müller-Cleve, M., Reisenauer, C., & Thiede, M. (2023): „(Er)kenne Dich selbst“. Eine Initiative zur inklusionsorientierten Professionalisierung von (sonder-)pädagogischen Lehrkräften im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. In: M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl, M. Rasell, H. Richter, R. Seebo, M. Sonntag, & J. Wagner (Hrsg.): *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 280–286.

- Badstieber, B., Thiede, M., & Amrhein, B. (2022): „Was wird denn dann aus unserer Zufunft?“ – Von der Dekonstruktion der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zur Konstruktion eines pädagogischen Blicks auf das emotionale und soziale Erleben im Unterricht. In: B. Badstieber & B. Amrhein (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 und Basel: Beltz Juventa, 409–423.
- Baumann, M., Bolz, T., & Albers, V. (2021): *Verstehende Diagnostik in der Pädagogik. Verstörenden Verhaltensweisen begegnen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bundschuh, K. (2019): *Förderdiagnostik konkret. Theorie und Praxis für die Förderschwerpunkte Lernen, geistige, soziale und emotionale Entwicklung*, 2., aktualisierte Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Erbring, S. (2015): Inklusive Schulentwicklung ressourcenorientiert gestalten – Aus der Problemrance in die Lösungsorientierung. In: *Pädagogik* 67 (12), 10–13.
- Gingelmaier, S., Taubner, S., & Ramberg, A. (Hrsg.) (2018): *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hehn-Oldiges, M. (2021): *Wege aus Verhaltensfallen. Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hoffmann, T. (2020): Verstehende Diagnostik. Pädagogische Erfahrungen mit Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Erkrankungen im Kontext von Schule und Behinderung. In: J. Schwarz & V. Symeonidis (Hrsg.): *Erfahrungen verstehen—(Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen*. Innsbruck: Studien-Verlag, 239–254.
- Jansen, C., & Meyer, M. (2016): *Diagnostizieren im Dialog. Ein Leitfaden für den individualisierten Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Landesrechnungshof Nordrhein-Westfalen. (2020): *Inklusion: Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs*. Düsseldorf.
- Lipowsky, F. (2020): Merkmale wirksamer Fortbildungen. In: *Pädagogik* 7–8, 51–55.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2019): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In: B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.): *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte*. Bielefeld: wbv, 15–56.
- Müller, T., & Stein, R. (2018): Schulische Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – quo vadis? In: R. Stein & T. Müller (Hrsg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*, 2., erweiterte und überarbeitete Auflage, Stuttgart: Kohlhammer, 263–269.
- Pfahl, L., & Powell, J. J. W. (2016): „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.“ In: *Schulische Inklusion* 62. Beiheft, 58–74.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahm, M. (2021): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*, 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin und Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Reiser, H. (1995): Entwicklung und Störung – Vom Sinn kindlichen Verhaltens. In: H. Reiser & W. Lotz (Hrsg.): *Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik*. Mainz: Matthias-Grünewald, 177–191.
- Schwarzer, N.-H. (2019): *Mentalisieren als schützende Ressource. Eine Studie zur gesundheitserhaltenden Funktion der Mentalisierungsfähigkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Willmann, M. (2021): Emotional-soziale Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen: Diagnostik und Assessment in der inklusiven Schule. In: H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.): *Handbuch Inklusive Diagnostik. Kompetenzen feststellen – Entwicklungsbedarfe identifizieren – Förderplanung umsetzen*, 2. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz, 492–505.
- Ziemen, K. (2022): Die Mehrdimensionale Diagnostik – Von der wahrnehmbaren Erscheinung zum Verborgenen – die Rekonstruktion als Möglichkeit des Verstehens und des Erklärens. In: B. Badstieber & B. Amrhein (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 und Basel: Beltz Juventa, 24–38.

Autor*innen

Bettina, Amrhein, Prof.‘in Dr.‘in

Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung im nationalen und internationalen Kontext, Professionsforschung, Emotionen in Schule und Unterricht
amrhein@uni-due.de

Badstieber, Benjamin, Dr.

Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transformationsforschung in Schule unter Berücksichtigung von Heterogenität und Differenz, professionelle Rollen in inklusionsorientierter Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie De- & Rekonstruktion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

Benjamin.badstieber@uni-duisburg-essen.de

Reisenauer, Cathrin, Dr.‘in

Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusive Bildung, Lehrer*innenbildung für Inklusion, verhaltensbezogene *pädagogische* Diagnostik
cathrin.reisenauer@uni-duisburg-essen.de

Müller-Cleve, Mareike, MA

Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Interpretative Sozialforschung der Pädagogik im Umgang mit Verhalten.

Mareike.mueller-cleve@uni-duisburg-essen.de

Thiede, Malte, MA

Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: De- und Rekonstruktion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Subjektivierungs- und Geschlechterforschung mit dem Fokus Männlichkeit und Intersektionalität

Malte.thiede@uni-duisburg-essen.de