

Badstieber, Benjamin; Thiede, Malte; Amrhein, Lucia B.

Die Potenziale des Restorative Practice Approach für eine inklusionsorientierte Professionalisierung im Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten (auch im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung)

Qfl - Qualifizierung für Inklusion 7 (2026) 2



Quellenangabe/ Reference:

Badstieber, Benjamin; Thiede, Malte; Amrhein, Lucia B.: Die Potenziale des Restorative Practice Approach für eine inklusionsorientierte Professionalisierung im Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten (auch im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung) - In: Qfl - Qualifizierung für Inklusion 7 (2026) 2 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-353378 - DOI: 10.25656/01:35337; 10.21248/qfi.182

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-353378>

<https://doi.org/10.25656/01:35337>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.uni-frankfurt.de/de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-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 alter or transform this work or its contents at all.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Potenziale des Restorative Practice Approach für eine inklusionsorientierte Professionalisierung im Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten (auch im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung)

Benjamin Badstieber, Malte Thiede, Lucia B. Amrhein

Zusammenfassung

Eine potenzielle Divergenz zwischen schüler*innenseitigen Handlungsweisen und den schulseitigen Erwartungen stellt seit jeher ein Exklusions-, Stigmatisierungs- und Marginalisierungsrisiko für Schüler*innen dar. So wird deutlich, dass eine Vielzahl der Konzeptionen und Praktiken in Schule nach wie vor darauf ausgerichtet sind, Probleme im Umgang mit Verhalten als Störung bei den Schüler*innen zu markieren und durch sanktionierende, verhaltensmodifizierende oder exkludierende Maßnahmen zu kompensieren (Willmann, 2015). Vor diesem Hintergrund wurde in dem vom BMBF geförderten Projekt RAISE eine inklusionsorientierte Professionalisierung von schulischen Akteur*innen im Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen und Konflikten (im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (FSP ESE)) entlang des aus dem angloamerikanischen Sprachraum adaptierten *Restorative Practice Approach* (RPA) erarbeitet und evaluiert (Amrhein et al., 2022). Dieser für den deutschsprachigen Raum neuartige Ansatz (Amrhein, Badstieber & Weber, 2024) wendet sich ausdrücklich ab von einer sanktionierenden, exkludierenden und verhaltensmodifizierenden Bearbeitung als störend wahrgenommener Handlungsweisen zugunsten einer im inklusiven Sinne (U. Becker & Prengel, 2016) beziehungsbasierten und Gemeinschaft (wieder-)stärkenden Konfliktlösung (Hendry, 2009, 2022). Der vorliegende empirische Beitrag fokussiert die Evaluationsergebnisse des Projektes und stellt die Auswertung der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse vor. Thematisiert wird dabei auch die Erprobung des Ansatzes mit Blick auf Schüler*innen mit einem sogenannten FSP ESE.

Schlagworte

Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung; Inklusion; Restorative Practice Approach; Evaluation; Lehrkräfteprofessionalisierung; Beziehungsorientierung

Title

The Potential of the Restorative Practice Approach for Inclusion-Oriented Professionalization in Addressing Perceived Disruptive Behavior (including SEMH needs)

Abstract

A potential divergence between student behaviors and school expectations has always posed a risk of exclusion, stigmatization, and marginalization for students. It becomes evident that many school concepts and practices still focus on identifying behavioral challenges as student deficiencies, addressing them through punitive, behavior-modifying, or exclusionary measures (Willmann, 2015). Against this backdrop, the BMBF-funded RAISE project explored how inclusion-oriented professionalization of school staff in dealing with perceived disruptive behaviors and conflicts (within the special education focus on emotional and social development) can be

achieved using the *Restorative Practice Approach* (RPA) adapted from the Anglo-American context (Amrhein et al., 2022).

This innovative approach for German-speaking contexts (Amrhein, Badstieber & Weber, 2024) deliberately moves away from punitive, exclusionary, and behavior-modifying strategies for addressing perceived disruptive behaviors. Instead, it advocates for a relationship-based, community-strengthening resolution (Hendry, 2009, 2022) of conflicts in the spirit of inclusion (U. Becker & Prengel, 2016). The present article focuses on the evaluation results of the project and presents the analysis of the collected interview excerpts. It also discusses the practical application of the approach concerning students with a so-called Special Educational Needs and Disabilities (SEND) with a focus on Social, Emotional and Mental Health (SEMH).

Keywords

Special Educational Needs and Disabilities (SEND); Social, Emotional and Mental Health (SEMH); Inclusion; Restorative Practice Approach; Evaluation; Teacher Professionalization; Relationship Orientation

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Problemaufriss
 2. Der Restorative Practice Approach: Inklusionsorientierte Wege im Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen
 3. Forschungsstand zum Restorative Practice Approach
 4. Das Projekt RAISE: Inklusionsorientierte Professionalisierung zum Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten
 - 4.1. Projektbeschreibung RAISE – Inklusionsorientierte Professionalisierung zum Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten
 - 4.2. Methodisches Vorgehen
 5. Empirische Befunde zu den Potenzialen des Restorative Practice Approach für eine inklusionsorientierte Professionalisierung
 6. Empirische Befunde zu den Barrieren einer inklusionsorientierten Professionalisierung durch den Restorative Practice Approach
 7. Diskussion und Fazit
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Einleitung und Problemaufriss

Eine potenzielle Divergenz zwischen schüler*innenseitigen Handlungsweisen und den schulseitigen Erwartungen stellt seit jeher ein Exklusions-, Stigmatisierungs- und Marginalisierungsrisiko für Schüler*innen dar (von Stechow, 2015). In einer zuvorderst den meritokratischen Logiken des Schul- und Bildungssystems folgenden individuumszentrierten Perspektivierung werden seit Beginn der Institutionalisierung von Schule soziale Bewertungs-, Auslese- und Selektionsprozesse vorgenommen, die entlang eines als *störend* wahrgenommenen Verhaltens der Schüler*innen legitimiert werden (Störmer, 2013). Die Prozesse finden dabei nicht nur in der offenkundigen institutionalisierten Zuschreibung eines sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung (FSP ESE) ihren Ausdruck

(Effelsberg, 2023). Sie zeigen sich auch grundlegender in der Bearbeitung als störend wahrgenommener schüler*innenseitiger Verhaltensweisen in Schule und Unterricht. [1]

Obwohl innerhalb des (sonder-)pädagogischen Fachdiskurses seit jeher Perspektiven ausgearbeitet wurden, die Störungen als Relation zwischen Person und Umwelt konzeptionieren (Stein, 2019; Reiser, 2006; Herz & Zimmermann, 2018; Bolz & Wittrock, 2020; Gingelmaier & Schwarzer, 2019; Müller, 2021), zeigt sich, dass eine Vielzahl der Praktiken in Schule nach wie vor darauf ausgerichtet ist, Probleme im Umgang mit Verhalten als „Störung“ bei den Schüler*innen zu markieren (Willmann, 2015). [2]

Im Umgang mit schüler*innenseitigem Verhalten werden dabei nicht nur Widersprüche zum Auftrag schulischer Inklusion deutlich. Vielmehr wird auch zunehmend sichtbar, dass sich die zumeist sanktionierenden, verhaltensmodifizierenden oder exkludierenden Maßnahmen im Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten sowohl für das Schulsystem und dessen Vertreter*innen als auch für die Schüler*innen als wenig nachhaltig erweisen. Die massiv steigenden Zahlen von Schüler*innen, denen ein FSP ESE zugesprochen wird (Amrhein & Badstieber, 2024), und die umfassenden Berichte über extreme Belastungen im Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten (Robert Bosch Stiftung, 2024) können als deutliche Hinweise darauf gelten, dass die derzeitige Auseinandersetzung sowohl auf Seiten der Schüler*innen (erhöhtes Exklusions- und Stigmatisierungsrisiko) als auch der Professionellen (physische und psychische Belastung) viel Leid erzeugt. Auch in der wissenschaftlichen Reflexion und empirischen Forschung wird wiederholt darauf aufmerksam gemacht, dass eine inklusionspädagogische und konstruktive Perspektive auf den Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten noch auszuarbeiten ist (Amrhein & Badstieber, 2024; Stein & Ellinger, 2018). [3]

Vor diesem Hintergrund wurde in dem vom BMBF geförderten Projekt RAISE eine neuartige, inklusionsorientierte Professionalisierungsmaßnahme von schulischen Akteur*innen im Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen und Konflikten (im FSP ESE) erarbeitet und evaluiert (Amrhein et al., 2022). Ziel war es dabei, den aus dem angloamerikanischen Sprachraum stammenden *Restorative Practice Approach* (RPA) in den deutschen Raum zu adaptieren und auf dieser Grundlage das professionelle Selbstverständnis von (sonder-)pädagogischen Lehrkräften im Kontext eines inklusionsorientierten Umgangs mit als störend wahrgenommenem Verhalten zu stärken. Der für den deutschsprachigen Raum neuartige Ansatz (Amrhein, Badstieber & Weber, 2024) wendet sich dabei ausdrücklich ab von einer sanktionierenden, exkludierenden und verhaltensmodifizierenden Bearbeitung als störend wahrgenommener Handlungsweisen zugunsten einer im inklusiven Sinne (U. Becker & Prengel, 2016) beziehungsbasierten und Gemeinschaft (wieder-)stärkenden Konfliktlösung (Hendry, 2009, 2022). [4]

Der vorliegende empirische Beitrag fokussiert nun die qualitativen Evaluationsergebnisse des Projektes und arbeitet heraus, welche Potenziale der Restorative Practice Approach für eine inklusionsorientierte Professionalisierung von pädagogischen (Lehr-)Kräften im Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen (im FSP ESE) und Konflikten im deutschsprachigen Raum bietet. [5]

Im Folgenden werden dafür der Ansatz, der aktuelle Forschungsstand und das Professionalisierungsprogramm in ihren Grundzügen vorgestellt. Anschließend werden das Design und die Ergebnisse der Evaluation ausführlich präsentiert und diskutiert. [6]

2. Der Restorative Practice Approach: Inklusionsorientierte Wege im Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen

Insbesondere unter der Maßgabe schulischer Inklusion muss davon ausgegangen werden, dass die komplexen Interaktionsprozesse unterschiedlicher Akteur*innen in Schule und Unterricht nicht konflikt- und störungsfrei verlaufen (Prengel, 2019). Vielmehr sind Diskontinuitäten konstitutiv für Erziehungs- und Bildungsprozesse in heterogenen Lerngruppen (Katzenbach, 2015). Eine inklusionsorientierte Perspektive auf den Umgang mit als störend wahrgenomme-

nem Verhalten besteht daher nicht in der Vorstellung der Beseitigung von „Störungen“ (Werning, 2015), sondern zielt vielmehr darauf, diese in der Gemeinschaft aller (wieder-)verhandel- und ohne Ausschluss oder Benachteiligung bearbeitbar zu machen (Badstieber & Amrhein, 2022). Als störend wahrgenommene Verhaltensweisen in der Schule können dabei aus einer systemischen, verstehenden Perspektive als Störung des Personen-Umwelt-Bezugs gefasst (Seitz, 1991; Stein, 2019) und gleichzeitig als subjektiv sinnhaftes Bewältigungshandeln in einem komplexen Zusammenspiel aus entwicklungsbezogenen, gruppen- und fachkraftspezifischen sowie gesellschaftlichen Einflüssen verstanden werden (Baumann et al., 2021). Dabei ist mit Blick auf die Differenzierung eines solchen Verhaltens entlang sonderpädagogischer Kategorien des Förderschwerpunktes ESE auf deren Gefahr einer pathologisierenden und stigmatisierenden Zuschreibung hinzuweisen (Becker et al., 2024; Gasterstädt et al., 2022), die – wie auch aktuelle Studien deutlich zeigen (Gasterstädt et al., 2024; Haas et al., 2025; Amrhein & Badstieber, 2024), immer auch auf unklaren Kategorien beruht (Katzenbach, 2015). So sind aus einer inklusionsorientierten Perspektive als störend wahrgenommene Verhaltensweisen (auch solche, die im Fachdiskurs als Verhaltensstörung o. ä. titulierte werden) auf einem Spektrum unterschiedlicher Ausdrucksformen, Problemkonfigurationen und Unterstützungsbedarfe zu begreifen, die jedoch immer innerhalb ihrer (über-)lebenswichtigen Sinnzusammenhänge verstanden und bearbeitet werden müssen (Hoffmann, 2020; Badstieber & Amrhein, 2022). Inklusionspädagogisch wird dazu der Anspruch formuliert, jedwedes schüler*innenseitiges Verhalten als Ausdruck biographischer Erfahrungen und davon ausgehenden subjektiv sinnhaften Bewältigungshandelns zu verstehen, das im Kontext der aktuellen Lebensumstände steht und pädagogisch begleitet werden sollte (Baumann et al., 2021). [7]

Der Restorative Practice Approach (RPA) liefert hier eine Konzeption, um Herausforderungen in Bildungs- und Erziehungsprozessen in einer beziehungs- und gemeinschaftsstärkenden Art und Weise zu bearbeiten (*restorative*) und dadurch einen inklusionsorientierten Umgang anzubahnen (Hendry, 2009). Die ursprünglich aus dem Strafrechtssystem des angloamerikanischen Sprachraums stammende Denkfigur wurde durch unterschiedliche Schulversuche von Praktiker*innen sukzessive in den 1970er Jahren in den Schulkontext übertragen, von der Wissenschaft in den Forschungsdiskurs aufgenommen und entlang der Begriffe *Restorative Practices*, *Restorative Justice in Schools* bzw. *Restorative Practice Approach* im Fachdiskurs etabliert. Hier versteht sich der Ansatz als *whole school approach* (Morrison & Vaandering, 2012) und grundlegende Philosophie (Hendry, 2022), um Konflikte und als störend wahrgenommene Verhaltensweisen entwicklungs- und beziehungsförderlich zu bearbeiten. Insbesondere im angloamerikanischen Sprachraum wurden inzwischen zahlreiche Schulversuche dokumentiert, internationale Netzwerke gegründet und Studien zum Wirken des Ansatzes veröffentlicht (Lyubansky & Barter, 2019; Weber & Vereenoghe, 2020). [8]

Der zentrale Innovationswert des Ansatzes liegt dabei in der Konzeption eines konsistenten Handlungsrahmens, in dem ein Spektrum an präventiven und intervenierenden Methoden und Materialien angeboten wird (Hendry, 2009), um als störend wahrgenommene Verhaltensweisen und Konflikte unterschiedlicher Schwere und Komplexität bearbeitbar zu machen. Die Konzeptionen und Methoden setzen hierbei das Moment der Wiedergutmachung als zentralen Schlüssel zu einer verstehens- und beziehungsorientierten Bearbeitung ins Zentrum und arrangieren insbesondere unterschiedliche Kommunikationsformate (*restorative Chat*, *restorative Meeting*, *restorative Circle*, *restorative Conference*) entlang eines wiederkehrenden, konzeptionellen Dreischrittes (Klärung der vergangenen Situation, Klärung des aktuellen emotionalen Wirkens, Klärung der zukünftigen Wiedergutmachung). Der Ansatz schafft damit neue Professionalisierungs- und Schulentwicklungsperspektiven, um emotional sichere Beziehungen zwischen den an Schule Beteiligten in einer heterogenen Lerngemeinschaft ins Zentrum der pädagogischen Arbeit zu rücken und im Falle von Konflikten nach Wegen zu suchen, diese in der Gemeinschaft wiederherzustellen (Hendry, 2009). Entsprechend einer inklusionsorientierten Perspektive lassen sich als störend attribuierte Verhaltensweisen und konflikthafte Interaktionen in Schule und Unterricht als Erziehungs- und Beziehungsprobleme rahmen und mit dem Ziel bearbeiten, gemeinsam mit den Schüler*innen die ihre emotionale und soziale Persönlichkeitsentwicklung

be_ hindernden Verhältnisse und insbesondere auch die lehrkräfteseitigen Anteile der „Störung“ zu reflektieren. [9]

Der Ansatz wird dabei abgegrenzt von der in Schule und anderen Bildungsinstitutionen verbreiteten Idee der Bearbeitung von Konflikten und „Störungen“ durch Sanktionierung, Exklusion und Verhaltensmodifikation einzelner Schüler*innen (Morrison & Vaandering, 2012). Vielmehr wird in einem inklusiven Sinne davon ausgegangen, dass im Falle sozialer Konflikte alle Beteiligten die Pflicht und das Recht haben, das Wirken ihres jeweiligen Tuns auf andere zu verstehen und die Verantwortung dafür zu tragen, die entstandenen emotionalen Verletzungen und sozialen Beziehungen wiedergutzumachen (*restorative*) (Costello, Wachtel & Wachtel, 2009). Die Methoden wurden an unterschiedlicher Stelle bereits ausführlich von uns vorgestellt (Amrhein et al., 2024; Amrhein, Badstieber & Weber, 2024; Amrhein et al., 2022). [10]

3. Forschungsstand zum Restorative Practice Approach

Die Wirksamkeit des RPA im schulischen Kontext wurde innerhalb des Forschungsdiskurses der vergangenen Jahre insbesondere im internationalen Raum fokussiert. So wurden ab 2015 vermehrt Evaluationsstudien veröffentlicht, die einen positiven Einfluss des Ansatzes auf Aspekte aufzeigen, die im Zusammenhang mit als störend wahrgenommenen Verhaltensweisen stehen. Einen umfassenden Überblick über die empirische Forschung ermöglichen insbesondere Metastudien wie die von Weber & Vereenoooghe (2020) sowie Lodi et al. (2022), auf die sich in der folgenden Darstellung des Forschungsstandes bezogen wird. [11]

Thematisch wird darin die Wirkung des RPA anhand verschiedener schulischer Teilbereiche dargestellt. [12]

So zeigen beispielsweise verschiedene qualitative (Wilson et al., 2020) sowie quantitative Studien (Stinchcomb et al., 2006; Mansfield et al., 2018) eine Abnahme von *Schulsuspensionen* nach Einführung und Anwendung des Ansatzes auf. Die Reduktion der Schulverweise konnte dabei insbesondere für spezifische Methoden (Circle und Conference) nachgewiesen werden (Anyon et al., 2014). Auch Studien im Mixed-Methods Design weisen auf eine Abnahme von Schulverweisen und Suspendierungen hin (Green et al., 2019). [13]

Ebenso zeigen sich Verbesserungen des *Schulklimas und der Schulverbundenheit* durch den Einsatz des RPA (Acosta et al., 2019). Insbesondere verweisen qualitative Studien auf den positiven Einfluss des Ansatzes innerhalb dieses schulischen Teilbereichs (Ingraham et al., 2016; Kehoe et al., 2018; Kervick et al., 2020; Parker & Bickmore, 2020; Sandwick et al., 2019; Weaver & Swank, 2020). Eng damit verbunden ist zudem die Verbesserung des Beziehungsgefüges zwischen den schulischen Akteur*innen. Auf eine Reduktion von *Mobbingverhalten* unter Schüler*innen weisen hier beispielsweise quantitative Studien von Wong et al. (2011) und Acosta et al. (2019) sowie qualitative Daten von Kehoe et al. (2018) hin. Letztere zeigen zudem die Reduktion *gewalttätigen Verhaltens* von Schüler*innen auf. [14]

In verschiedenen quantitativen Studien (Augustine et al., 2018; Rainbolt et al., 2019; Gregory et al., 2015), qualitativen Untersuchungen (Kehoe et al., 2018; Kervick et al., 2020; Sandwick et al., 2019; Weaver & Swank, 2020) sowie Studien im Mixed-Methods-Design (Skrzypek et al., 2020) benennen Lehrkräfte zudem positive Entwicklungen in Bezug auf *die Beziehung zu ihren Schüler*innen* nach der Einführung des RPA. [15]

Eine Einführung des Ansatzes konnte darüber hinaus sowohl das *Kompetenzerleben der Lehrkräfte im Umgang mit Konflikten* (Augustine et al., 2018) als auch die Verbesserung intrapersonlicher Fähigkeiten von Schüler*innen in verschiedenen Bereichen unterstützen. Qualitative Studien verweisen auf Seiten der *Schüler*innen* auf *verbesserte soziale Kompetenzen* wie Empathie (Ingraham et al., 2016; Wilson et al., 2020; Kehoe et al., 2018), Reflexionsfähigkeit (Weaver & Swank, 2020), Konfliktkompetenz (Reimer, 2020), Verantwortungsbewusstsein (Parker & Bickmore, 2020) sowie emotionale Kompetenzen (Lustick et al., 2020). [16]

Zusammenfassend deutet die Forschungsdiskussion der vergangenen 10 Jahre insbesondere im internationalen Kontext auf eine positive Wirksamkeit des RPA im schulischen Kontext hin. Metastudien verweisen dabei jedoch auch auf eine Begrenztheit der Erkenntnisse insbesondere im Kontext einer Konfliktbearbeitung von als störend wahrgenommenem Verhalten, die weitere empirische Forschung notwendig macht (Weber & Vereennooghe, 2020). Mit Fokus auf den nationalen Kontext entstehen zudem weitere Bedarfe einer Analyse der Wirksamkeit von Lehrkräftequalifizierungen im Kontext einer Implementation des RPAs im deutschsprachigen Raum. Bis auf vereinzelte Studien, die einen stärkeren Rückgang von Schulsuspendierungen von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen (Hashim et al., 2018) nachweisen konnten, bleibt zudem insbesondere im Hinblick auf eine Berücksichtigung der Wirksamkeit im Kontext von Schüler*innen mit zugeschriebenem FSP ESE ein Desiderat festzustellen. Auch wenn es sich bei den Vergabepraktiken eines FSP ESE, wie oben bereits beschrieben, um unscharfe Konstruktionsprozesse handelt, bleibt anzunehmen, dass innerhalb dieser Kategorie insbesondere Schüler*innen gefasst werden, die besonders hohe emotionale und soziale Belastungen erfahren haben (Herz & Zimmermann, 2018). Wirkweisen des RPA für diese möglicherweise besonders belasteten Kinder und Jugendlichen zu erforschen, steht mit Blick auf den Forschungsdiskurs noch aus. [17]

4. Das Projekt RAISE: Inklusionsorientierte Professionalisierung zum Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten

4.1. Projektbeschreibung RAISE – Inklusionsorientierte Professionalisierung zum Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten

Das Ziel des Professionalisierungsprogramms RAISE bestand darin, multiprofessionelle Teams aus neun Schulen der Metropolregion Rhein-Ruhr in den RPA einzuführen und mit ihnen gemeinsam auf dieser Basis inklusionsorientierte Perspektiven in der Wahrnehmung und im Umgang mit sogenanntem störendem Verhalten und Konflikten innerhalb ihrer Schule zu entwickeln und zu erproben. Das Professionalisierungsprogramm zielte darauf ab, die Teilnehmer*innen dabei zu unterstützen, eine entsprechende veränderte Praxis in den Schulen zu erproben und nachhaltig anleiten zu können. Fokussiert wurde dabei auch die Frage nach der Entwicklung möglicher inklusionsorientierter Unterstützungsszenarien für die Schüler*innen mit einem FSP ESE. In seinem Aufbau orientierte sich das Qualifizierungsprogramm entsprechend der Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen (Lipowsky & Rzejak, 2017) an einem spiralförmigen Vorgehen, in dem sich Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen abwechseln. So wurden die Teilnehmenden in fünf ganztägigen Veranstaltungen in den Ansatz und die Methoden des RPA eingeführt, um anschließend die umfangreichen Materialien, Reflexions- und Handlungsimpulse in der eigenen schulischen Praxis zu erproben. Innerhalb der fünf aufeinander aufbauenden Module wurden Grundlagen des RPA, Methoden der Prävention und Intervention sowie die Implementation des Ansatzes in die schulische Praxis fokussiert (Amrhein et al., 2022). Für eine detaillierte Beschreibung der Durchführung des Professionalisierungsprogramms sei auf Amrhein et al. (2022) verwiesen. [18]

4.2. Methodisches Vorgehen

Das Professionalisierungsprogramm wurde durch eine interdisziplinäre Forschung begleitet und evaluiert. Die Stichprobe stellte mit allen 20 Teilnehmer*innen des Professionalisierungsprogramms, die aus drei Grundschulen, drei Gesamtschulen, zwei Realschulen sowie einer offenen Schule (Kombination aus Grund- und Gesamtschule) stammten, eine Vollerhebung dar. Die Befragten, alle Pädagog*innen an Schulen des gemeinsamen Lernens, setzten sich aus Regelschullehrkräften (N=8), Grundschullehrkräften (N=5), Sonderpädagog*innen (N=6) und Sozialarbeiter*innen (N=1) zusammen. Die Datenerhebung erfolgte durch problemzentrierte Leitfadeninterviews (Witzel & Reiter, 2022) nach der Durchführung des Professionalisierungsprogramms. Ausgehend von einer Problemzentrierung (Friebertshäuser, Langer, & Prengel, 2013) auf wahrgenommene Veränderungen des Umgangs mit schulischen Konflikten und als störend wahrgenommenen Verhaltensweisen durch das Professionalisierungsprogramm wurden sechs

Themenbereiche in den Interviews fokussiert (eigene Sicht auf Konflikte, eigener Umgang mit Konflikten, der FSP ESE, whole school approach, politische Dimension schulischer Konflikte, Ausblick). Analysiert werden Interviewpassagen, in denen die Teilnehmer*innen über Möglichkeiten und Begrenzungen in der Adaption der in der Professionalisierung erarbeiteten Impulse in ihre Praxis berichten, um die aufgeworfene Forschungsfrage nach den Potenzialen des Restorative Practice Approaches für eine inklusionsorientierte Professionalisierung im Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen zu beantworten. [19]

Die Datenauswertung erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse, um das Material methodisch kontrolliert und theoriegeleitet zu erschließen (Mayring, 2016). Für die Kategorisierung wurde vorab eine deduktive Einteilung in Potenziale und Barrieren im Rahmen einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse vorgenommen. Innerhalb dieser Struktur erfolgte anschließend eine induktive Kategorienbildung in Bezug auf die Erzählungen der Teilnehmenden. Hierfür wurde ein Codebuch angelegt. Gleichzeitig muss an dieser Stelle auch auf Limitationen der Evaluation des Projektes hingewiesen werden. Insbesondere die qualitative Analyse subjektiver Wahrnehmungen der Teilnehmenden kann nur begrenzt die inhaltliche und konzeptionelle Güte der Qualifizierung abbilden und sollte perspektivisch noch um quantitative Evaluationsstudien erweitert werden. Zudem wurde die Analyse durch zwei Codierende durchgeführt, eine gänzliche Interkoderreliabilität konnte dabei jedoch nicht durchgehend berücksichtigt werden (Mayring & Brunner, 2013). Innerhalb dieses Rahmens müssen die Potenziale und Grenzen des Ansatzes kritisch perspektiviert werden. Im Folgenden werden die Ergebnisse aus dem Teilbereich der Interviewstudie vorgestellt. [20]

5. Empirische Befunde zu den Potenzialen des Restorative Practice Approach für eine inklusionsorientierte Professionalisierung

Im Datenmaterial explizieren die interviewten Teilnehmer*innen Potenziale für eine inklusionsorientierte Professionalisierung des Umgangs mit Konflikten und als störend wahrgenommenen Handlungsweisen von Schüler*innen (mit dem FSP ESE) durch den RPA im Projekt RAISE. [21]

Liste der Codes	Häufigkeit der Zuordnung
1. Beziehungs- und verstehensorientierter Perspektivwechsel auf Verhalten und Konflikte	396
1.1 Stärkung der emotionalen Anteilnahme und Beziehung	141
1.2 Theoriegeleitetes Verstehen von schüler*innenseitigem Verhalten	86
1.3 Stärkung der eigenen pädagogischen Haltung	59
1.4 Berücksichtigung der Sinnhaftigkeit schüler*innenseitigen Verhaltens	59
1.5 Versachlichung der Konfliktlösung	51
2. Gemeinschaftsstiftender, nicht exkludierender Umgang mit Verhalten und Konflikten	328
2.1 Strukturierung und Koordination der Konfliktlösung	109
2.2 Beteiligung der an Konflikten Beteiligten	63
2.3 Verzicht und zunehmende Abkehr von Sanktionen	44
2.4 Wiedergutmachende Konfliktlösungen	40
2.5 Erarbeitung langfristiger Lösungswege bei Konflikten	26
2.6 Stärkere Berücksichtigung von Konflikten	23
2.7 Stärkung gemeinschaftsbildender Maßnahmen	23
3. Konflikt- und verhaltensbezogene Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse	105

3.1 Arbeits-/Steuergruppen für Austausch & Erprobung	44
3.2 Fortbildung & Austausch von Materialien	24
3.3 Rituale einführen und erproben	21
3.4 Schulweite Konzeption	16

Tabelle 1: Übersicht der Codes und Häufigkeit ihrer Zuordnungen in Oberkategorien zu Potenzialen

Tabelle 1 zeigt das Ergebnis des Analyseprozesses. Dabei konnten 12 Kategorien im Datenmaterial erarbeitet werden, die drei Oberkategorien zugeordnet wurden. Die drei Oberkategorien werden im Folgenden in absteigender Reihenfolge hinsichtlich der Anzahl der vorgenommenen Zuordnungen einzeln beschrieben. Hierbei gilt es, die Häufigkeit der Zuordnungen zu perspektivieren, insofern die Häufigkeit der von einzelnen Personen vorgenommenen Nennungen spezifischer Themenbereiche und ggf. bestehende Häufungen nicht ausgewiesen werden. [22]

Oberkategorie 1: Beziehungs- und verstehensorientierter Perspektivwechsel auf Verhalten und Konflikte (396 Zuordnungen)

Die multiprofessionellen Teams berichten in der 1. Oberkategorie *beziehungs- und verstehensorientierter Perspektivwechsel auf Verhalten und Konflikte* über vielfältige Opportunities durch die Professionalisierung mit dem RPA, ihre subjektiven Wahrnehmungsprozesse von schüler*innenseitigem Verhalten zu reflektieren und eine veränderte Perspektive auf das als störend wahrgenommene Verhalten von Schüler*innen bzw. Konflikte im Unterricht zu entwickeln. In der am häufigsten zugeordneten Unterkategorie 1.1 *Stärkung der emotionalen Anteilnahme und Beziehungsgestaltung* erläutern die Teilnehmer*innen, wie sie sich grundlegend von der sonst üblichen Wahrnehmung der „Störung“, als schnell zu beseitigendes und durch Sanktionen zu bearbeitendes Phänomen abwenden und einer Perspektive zuwenden, die das hinter dem als störend wahrgenommenen Verhalten stehende emotionale und soziale Erleben der Schüler*innen ins Zentrum stellt. Die Stärkung der *emotionalen Anteilnahme und Beziehungsgestaltung* drückt sich dabei in dieser Kategorie auch darin aus, als pädagogische (Lehr-)Kraft die Möglichkeit zu haben, sich durch den Ansatz nicht (länger) an der Perspektivierung der Schüler*innen als *Störer*innen*, sondern als *emotional und sozial Bedürftige* zu beteiligen und sich selbst als emotional und sozial sichere Bezugsperson dazu in Beziehung zu setzen: [23]

„Also sich einfach auch mal zu öffnen und sich auf die Schüler und auf die Bedürfnisse einzulassen. Und dann auch wirklich darauf zu reagieren und nicht irgendwie immer direkt mit dem Zeigefinger zu sagen: „Ja, das darfst du nicht machen.“ oder: „Das ist schlecht.“ (Regelschullehrkraft einer Gesamtschule) [24]

Ganz grundlegend wird dabei aus ihrer Sicht die Erkenntnis beschrieben, Konflikte und als störend wahrgenommene Verhaltensweisen als genuin pädagogisches Aufgabenfeld (wieder)wahrzunehmen. Betont wird, wie sich durch die Professionalisierung mit dem Ansatz der Aufmerksamkeitsfokus von den beobachtbaren Verhaltensweisen auf die emotionalen und sozialen Bedarfe der Schüler*innen verschieben lässt und dadurch auch eine die Schüler*innen annehmende Perspektive etabliert werden kann. Die weiteren Kategorien der Oberkategorie 1 zeigen, dass es durch wissenschaftlich-theoretische Impulse zum RPA (Kategorie 1.2), eine stärkere pädagogische Perspektivierung (Kategorie 1.3) und die Reflexion der Sinnhaftigkeit des schüler*innenseitigen Handelns (Kategorie 1.4) im Umgang mit Konflikten und als störend wahrgenommenen Verhaltensweisen gelingt, ein wohlwollendes Verständnis für die schüler*innenseitigen Handlungen und durch sie zum Ausdruck gebrachten emotionalen und sozialen Bedarfe aufzubauen: [25]

„Das hat, glaube ich, meinen Blick auch auf die Situation, wie das für die Kinder ist in der Schule nochmal verändert. Das hat mich sehr berührt auch, muss ich sagen. [...] [D]as ist einem auch gar nicht so stark bewusst, wie viel Scham man als Lehrer bei den Kindern produziert. Also das ist was, wo ich versuche mich selbst jetzt zu

reflektieren, wenn ich mit Kindern umgehe oder mit ihnen spreche.“ (Grundschullehrkraft) [26]

In ähnlicher Richtung wie in diesem Zitat ist auch die Kategorie *Versachlichung und Reflexion der eigenen emotionalen Anteile* (Kategorie 1.5) zu verstehen, in der die Pädagog*innen die Möglichkeit und Notwendigkeit berichten, die eigenen emotionalen (Not-)Lagen in der Bearbeitung von Konflikten und verhaltensbezogenen „Störungen“ zu reflektieren, um eine rein affektgesteuerte und letztlich den Schüler*innen emotional abgewandte und potenziell beschämende Perspektive in Schule zu durchbrechen. [27]

Oberkategorie 2: Gemeinschaftsstiftender, nicht exkludierender Umgang mit Verhalten und Konflikten (328 Zuordnungen)

In den Interviewpassagen, die der Oberkategorie 2 zugeordnet werden können, berichten die Interviewten über Opportunitäten, ihre Handlungspraxis im Umgang mit Konflikten und verhaltensbezogenen „Störungen“ durch den RPA zu verändern. In der am häufigsten zugeordneten Kategorie 2.1. *Strukturierung und Koordination der Konfliktlösung* werden von den Teilnehmenden Möglichkeiten benannt, entlang der Konzeptionen des RPA gemeinsame Absprachen für die Lösung von Konflikten und verhaltensbezogenen Problemlagen in ihrer Schule zu etablieren. Die teilnehmenden multiprofessionellen Teams berichten hier von umfassenden Potenzialen, sich abzuwenden von der bisherigen Praxis, in der der Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten zumeist in Eigenregie jeder (Lehr-)Person höchst unterschiedlich und eher intuitiv vollzogen wurde. Die Interviewten sehen Möglichkeiten, durch die strukturierten Formen und Methoden des Ansatzes eine kooperative Praxis zu etablieren und dadurch das eigene Professionserleben zu stärken: [28]

„Also es gibt mir auf jeden Fall eine Sicherheit, weil ich das Gefühl habe, ich habe so eine Strategie. Also ich kann auf eine Strategie zurückgreifen, die ich gelernt habe.“ (Regelschullehrkraft einer Realschule) [29]

In diesem Zusammenhang sind auch die Unterkategorien 2.2. *Beteiligung der an Konflikten Beteiligten* und 2.3. *Verzicht und zunehmende Abkehr von Sanktionen* von zentraler Bedeutung. Hier berichten die interviewten Schulpraktiker*innen, wie sie durch den Einbezug der Schüler*innen in die Konfliktlösung bzw. Bearbeitung von verhaltensbezogenen Problemlagen zu einer veränderten Handlungspraxis kommen und dabei sukzessive von einer sanktionierenden und potenziell ausgrenzenden Bearbeitung Abstand nehmen. Es wird eine Handlungsperspektive beschrieben, in der Konflikte und als störend wahrgenommene Verhaltensweisen zum Anlass gemeinsamer Gespräche über emotionale und soziale Konflikte und bzw. damit auch zur Gelegenheit emotionalen und sozialen Lernens werden können: [30]

„Im Grunde sitze ich ja nur noch als Vermittler da, den Kindern zu helfen, selbst zu erkennen, was ist eigentlich schiefgelaufen und wie können wir das lösen. Ich bin nicht mehr der, der da der Richter ist. Sondern ich bin jetzt mehr der, der denen selbst hilft, sich da in ihrem Leben weiter, ja, weiter klarzukommen.“ (Grundschullehrkraft) [31]

Den Berichten der Teilnehmenden zufolge können verhaltensbezogene Herausforderungen durch den Ansatz in einer wiedergutmachenden und damit auch inklusionsorientierten Perspektive bearbeitet werden. So wird in der Erprobung der Methoden des RPA eine Möglichkeit gesehen, zu einer Aussöhnung in verhaltensbezogenen Problemlagen zu kommen und damit die Schüler*innen auch zu befähigen, im Falle von Konflikten wieder Teil der Klassengemeinschaft zu werden. Zum Teil wird dabei explizit auf den veränderten Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten von Schüler*innen mit attestiertem FSP ESE eingegangen. Dabei bringen die Teilnehmenden Möglichkeitsräume der beziehungsorientierten Arbeit mit dieser Gruppe an, die durch die Qualifizierung geschaffen werden konnten: [32]

„Ich habe einen Schüler [...] [d]er hat emotional-soziales Lernen. Und der war vor einem Jahr noch so total schwierig. Aber [...] irgendwann habe ich ihm wirklich einfach mal zu gehört. [...] Aber er hat sich wirklich total geändert, sodass wir jetzt halt auch schon darüber sprechen, den Förderbedarf abzulegen. Weil er sich viel besser an die Regeln hält, höflich ist, hilfsbereit.“ (Regelschullehrkraft einer Gesamtschule) [33]

Oberkategorie 3: *Konflikt- und verhaltensbezogene Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse* (105 Zuordnungen)

Die Oberkategorie 3 *Konflikt- und verhaltensbezogene Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse* umfasst schließlich alle Aussagen, in denen die interviewten pädagogischen (Lehr-)Kräfte eine über ihre eigene derzeitige Praxis hinausgehende Möglichkeit der Unterrichts- und Schulentwicklung in ihrer Schule durch den RPA berichten. Die Teilnehmenden gaben hier den Aufbau von Arbeits- und Steuergruppen für weiterführenden Austausch und Erprobung (Unter-kategorie 3.1), schulinterne Fortbildungen und den Austausch von Materialien (Unter-kategorie 3.2), die Einführung und Erprobung neuer Rituale im Unterricht (Unter-kategorie 3.3) und die Erarbeitung schulweiter Konzeptionen (Unter-kategorie 3.4) an. In diesen Kategorien finden sich Interviewpassagen, die einen variierenden Handlungsspielraum der Akteur*innen sichtbar machen, im Nachgang durch den RPA Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse an ihren Schulen durchzuführen. So wird in nahezu allen Interviews, wenn auch in unterschiedlich erlebter Qualität, das Potenzial und aber auch die Notwendigkeit sichtbar, schrittweise eine gemeinsam geteilte Konzeption über den Umgang mit Konflikten und als störend wahrgenommenem Verhalten in Schule weiterführend auszuarbeiten: [34]

„Würde natürlich helfen, wenn wir das schaffen, dass wir praktisch im Sinne von restaurativen Maßnahmen praktisch so eine Art Verhaltenskodex hätten in der Schule. Also so, wo sich ein Großteil des Kollegiums praktisch da darauf verständigt, dass wir das so machen wollen. Da sind wir aber noch weit von entfernt.“ (Regelschullehrkraft an einer Gesamtschule) [35]

6. Empirische Befunde zu den Barrieren einer inklusionsorientierten Professionalisierung durch den Restorative Practice Approach

Im Datenmaterial explizieren die interviewten Teilnehmer*innen auch Barrieren, die eine inklusionsorientierte Professionalisierung des Umgangs mit Konflikten und als störend wahrgenommenen Handlungsweisen entlang des RPA erschweren bzw. grundlegend be-hindern. Diesbezüglich können in den Interviewaussagen folgende Kategorien rekonstruiert werden: [36]

Liste der Codes	Häufigkeit der Zuordnung
1. Schulkulturelle und -strukturelle Barrieren	258
1.1 Getrennte Zuständigkeiten und Verantwortungen	62
1.2 Routine und Verpflichtung zur Sanktionierung	54
1.3 Fachleistungsorientierung/emotionalisierter Unterricht	47
1.4 Fehlende Veränderungsbereitschaft und Konfliktbewusstsein Kollegium	44
1.5 Angespannte Beziehungsverhältnisse/unlösbar Konflikte	40
1.6 Schulische Notwendigkeit der Kategorisierung	11
2. Ressourcenbezogene Barrieren	160
2.1 Zeitliche Restriktionen	71
2.2 Große generelle Belastung	26
2.3 Personal-, Sach- und Raummangel	38
2.4 Fehlende Unterstützung durch Eltern	25

3. Professionsbezogene Barrieren	53
3.1 Überzeugung über eingeschränkte Umsetzbarkeit/Wirksamkeit	20
3.2 Fehlende Professionalisierung	18
3.3 Fehlende Erfahrung/Sicherheit	15

Tabelle 2: Übersicht der Codes und Häufigkeit der Zuordnungen in Oberkategorien zu Barrieren

Durch die inhaltsanalytische Auswertung des Datenmaterials konnten erneut drei Oberkategorien gebildet werden. [37]

Oberkategorie 1: *Schulkulturelle und -strukturelle Barrieren* (258 Zuordnungen)

In der Oberkategorie 1 *Schulkulturelle und -strukturelle Barrieren* zeigt sich, dass sich diese als Barrieren für eine Professionalisierung der schulischen Praxis im Umgang mit Konflikten und als störend wahrgenommenem Verhalten entlang des RPA erweisen können. Die Unterkategorie 1.1. *Getrennte Zuständigkeiten und Verantwortungen* verdeutlicht, dass bisherige, fehlende konzeptionelle Absprachen eine Veränderung bestehender Praktiken und Kulturen erschweren. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, hier weiterführend eine gemeinsame Verantwortungs-gemeinschaft zu etablieren, um den Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten und Konflikten für die Schüler*innen konsistenter und beziehungsorientierter entlang der neuen Überlegungen auszugestalten: [38]

„Immer wieder hieß es: Hier, dein Otto hat meine Silke gehauen. So kommen dann die Kollegen schon rein, dass ich immer denke: Erstens ist es nicht mein Otto. Und es ist auch nicht deine Silke.“ (Grundschullehrkraft) [39]

Als zentrale Barrieren erweisen sich in der Unterkategorie 1.2 *Routine und Verpflichtung zur Sanktionierung* zudem die Vorschriften und routinierten Praktiken zur Durchsetzung sanktionierender Maßnahmen in der Schule. So wird von den Interviewten eindrücklich berichtet, dass die herkömmliche Praxis der Verhandlung von als störend wahrgenommenem Verhalten als zu sanktionierende Regelbrüche in den administrativen Abläufen der Schule fest verankert ist und nachdrücklich eingefordert wird, z. B. von Schul- und Abteilungsleiter*innen. Die Teilnehmer*innen verweisen dabei auf einen deutlichen Widerspruch zu den in der Professionalisierungsmaßnahme RAISE erarbeiteten Impulsen und den aus ihrer Sicht vielfach eher dysfunktional wirkenden bisherigen Sanktionierungspraktiken ihrer Schule: [40]

„Und durch dieses, „Ja ich bestehe jetzt aber darauf, die Eltern müssen kommen, es gibt einen schriftlichen Verweis“, ist das natürlich völlig aufgebrochen worden. Und der Konflikt ist noch nicht ausgestanden mit dem Abteilungsleiter.“ (Regel-schullehrkraft an einer Gesamtschule) [41]

In der weiteren Unterkategorie 1.3 *Fachleistungsorientierung/emotionalisierter Unterricht* wird ersichtlich, dass neben der etablierten Sanktionspraxis ein professioneller, wiedergutmachender Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten durch den RPA auch dadurch erschwert wird, dass der Unterricht vorrangig auf die Erarbeitung der fachlichen Inhalte ausgerichtet werden muss. Aus den Aussagen der Interviewten geht hervor, dass die Unterstützung der Schüler*innen in emotionalen und sozialen Fragestellungen vielfach nicht als integraler Bestandteil ihrer Arbeit angesehen wird. In der Reflexion der Erprobung der neuen Methoden betonen die Interviewten entsprechend, dass sowohl bei den multiprofessionellen Teams als auch bei den Schüler*innen eine emotionsbezogene Kultur und Routine im Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten nur mit viel Mühe und über einen längeren Zeitraum hinweg aufgebaut werden kann: [42]

„Zum Beispiel, dass erstmal wenn so Fragen kommen wie, wie fühlst du dich oder wie hast du dich dabei gefühlt, dass das erstmal verstörend, verwirrend für die Kinder war, weil sie diese Fragen teilweise gar nicht gestellt bekommen.“ (Sonderpädagogische Lehrkraft an einer Gesamtschule) [43]

In der Unterkategorie 1.4 *Fehlende Veränderungsbereitschaft und Konfliktbewusstsein Kollegium* wird deutlich, dass der Wunsch und die Notwendigkeit einer veränderten inklusions- und beziehungsorientierten Professionalisierung des schulischen Umgangs mit als störend wahrgenommenem Verhalten von Kolleg*innen ihrer Schulen nicht durchweg geteilt werden. Dies wird insbesondere auf eine generell hohe Belastung und eine Reformmüdigkeit zurückgeführt. Dabei wird von den Interviewten eine teils konfliktreiche Inkongruenz innerhalb des Kollegiums beschrieben, die sich zwischen *reformwilligen* und *reformunwilligen* Gruppen zeigt. [44]

„Aber ich merke, dass Kollegen, die grundsätzlich nichts davon halten, von der Idee Inklusion, [...] denen sage ich solche Dinge auch nicht, um mich selber zu schützen.“ (Regelschullehrkraft an einer Gesamtschule) [45]

Die Unterkategorie 1.5 *Angespannte Beziehungsverhältnisse/unlösbare Konflikte* verdeutlicht, dass eine Konfliktlösung mit dem RPA insbesondere bei bereits stark belasteten Beziehungen häufig noch nicht hinreichend gelingt. Die Interviewten berichten, dass es vor allem bei einzelnen Schüler*innen mit FSP ESE teilweise noch nicht möglich ist, einen beziehungsorientierten Dialog herzustellen. So wird letztlich auch eine in der Professionalisierungsmaßnahme reflektierte Abhängigkeit der pädagogischen (Lehr-)Kräfte von der Bereitschaft der Schüler*innen deutlich, sich aktiv an der Konfliktlösung zu beteiligen. In der Unterkategorie 1.6 *Schulische Notwendigkeit der Kategorisierung* wird schließlich darauf hingewiesen und reflektiert, dass die förderbedarfsbezogene Kategorisierung der Schüler*innen im Spannungsfeld zur Perspektive des RPA und den Zielen schulischer Inklusion steht: [46]

„Das ist so blöd, [...] die kriegen irgendwie von irgendjemanden diagnostiziert, dass sie anders sind und so einen Stempel aufgedrückt. Und dann versuchen wir diesen Stempel für uns oder ich für mich diesen Stempel im Kopf irgendwie wegzuwischen, damit ich die eben so normal wie möglich einbinden kann.“ (Regelschullehrkraft an einer Gesamtschule) [47]

Oberkategorie 2: Ressourcenbezogene Barrieren (160 Zuordnungen)

Die Aussagen der Oberkategorie 2 deuten darauf hin, dass eine mangelnde Ressourcenausstattung der Schulen einen professionellen Umgang mit als störend erlebten Verhaltensweisen im Sinne des RPA be_ hindern. Dabei erscheint gerade der Faktor Zeit als eine zentrale Komponente. So wird nach Aussage der Teilnehmenden mitunter aufgrund der fehlenden Zeit auf sanktionierende Verfahren zurückgegriffen, da diese schlichtweg schneller anzuwenden seien. Konfliktbearbeitungen werden vor allem in kurze, unterrichtsfreie Zwischenzeiten verschoben – ein Vorgehen, das mitunter zusätzlich als Belastung wahrgenommen wird und nicht zu befriedigenden Konfliktlösungen führt. So wird trotz des Wunsches nach einer zielführenden Bearbeitung von als störend wahrgenommenem Verhalten entlang des Ansatzes gezwungenermaßen darauf verzichtet: [48]

„Das System ist halt so und um alles irgendwie schnell, schnell, schnell müssen wir halt irgendwie dann sagen, ja, komm, nimm einen Zettel, ab in den Trainingsraum.“ (Regelschullehrkraft an einer Gesamtschule) [49]

Oberkategorie 3: Professionsbezogene Barrieren (53 Zuordnungen)

In dieser Oberkategorie konnten in drei Kategorien Barrieren identifiziert werden, die die Professionen der Teilnehmenden betreffen und die Ausgestaltung des Umgangs mit als störend wahrgenommenem Verhalten im Sinne des RPA erschweren können. In der Unterkategorie 3.1 *Überzeugung über eingeschränkte Umsetzbarkeit* werden Erfahrungen und damit verbundene Zweifel berichtet, dass der beziehungsorientierte Ansatz in der Praxis insbesondere in der Bearbeitung schwerwiegender Konflikte wirksam sein kann. Hier wird von den Teilnehmenden insbesondere die Herausforderung benannt, sich von den gewohnten Überzeugungen zu lösen: [50]

„Da hatte ich in der ersten Veranstaltung auch echt ein bisschen Schwierigkeiten, als jemand sagte: „Ja, wie? Und dann hat das gar keine Konsequenzen? Können die anderen kaputttreten und dann reden sie nur darüber über dieses Gefühl?“ (Grundschullehrkraft) [51]

In den weiteren Unterkategorien 3.2 *Fehlende Professionalisierung* und 3.3. *Fehlende Erfahrung/Sicherheit* werden von einigen Teilnehmenden zudem verdeutlicht, dass es auch im Rahmen der halbjährlichen Qualifizierung noch nicht möglich war, sich hinreichend zu professionalisieren und die bisherigen Erfahrungen weiter unterstützt werden müssen. [52]

7. Diskussion und Fazit

Die Ergebnisse zeigen umfassende Potenziale einer inklusionsorientierten Professionalisierung von multiprofessionellen Teams und ihrer Praxis im Umgang mit Konflikten und als störend wahrgenommenen Handlungsweisen durch den RPA. Aus der Perspektive der interviewten Schulpraktiker*innen wird ein Handlungsspielraum eröffnet, durch die Auseinandersetzung mit dem RPA ihre bisher bestehenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster im Umgang mit Konflikten und als störend wahrgenommenem Verhalten zu reflektieren, zu professionalisieren und an einer zunehmend inklusionsorientierten Perspektive auszurichten. Den Evaluationsergebnissen zufolge kann es mit Hilfe des Ansatzes gelingen, eine vorrangig beziehungsorientierte und emotionsbezogene Bearbeitung von Konflikten und als störend wahrgenommenem Verhalten in der schulischen Praxis zu initiieren (Herz & Zimmermann, 2018). Insbesondere auf interpersoneller Ebene eröffnet der Ansatz den Ergebnissen nach Möglichkeiten, eine defizitäre Perspektivierung schüler*innenseitigen Verhaltens zu dekonstruieren (Boger, 2018; Katzenbach, 2015) und verhaltensbezogene Diskontinuitäten in den Lehr-Lernprozessen in einer potenziell inklusionsorientierten Perspektive zu bearbeiten. Der Ansatz zeigt sich hier nach Einschätzung der Interviewten vielfach anschlussfähig an die Forderungen nach der Ermöglichung individueller Anerkennung (Dederich, 2020), dialogischer Beteiligung (Boban & Hinz, 2020) und (Wieder-)Herstellung von Gemeinschaft für Schüler*innen im Umgang mit als störend wahrgenommenen Verhaltensweisen und Konflikten (Prengel, 2019). Deutlich sichtbar werden in den Daten Opportunitäten, die hinter den „Störungen“ zunächst verborgenen emotionalen und sozialen Bedarfe der Schüler*innen mit Hilfe des Ansatzes mit den Schüler*innen gemeinsam zu erkunden und zu adressieren (Störmer, 2022). Die Daten zeigen hier das Potenzial des Ansatzes auf, in einem auch präventiven Sinne die Bearbeitung emotionaler und sozialer Problemlagen und Unterstützungsbedarfe als festen Bestandteil des Unterrichts zu etablieren, auch für Schüler*innen mit einem diagnostizierten FSP ESE (Hillenbrand, 2018). So wurde die im Material explizit benannte Arbeit mit dem RPA auch im Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen im FSP ESE als Möglichkeit genutzt, eine veränderte Beziehungsgestaltung zu erproben und das zuvor häufig defizitorientierte Verständnis ihres Verhaltens zu transformieren. Die Interviewten berichten, dass sich insbesondere bei diesen Schüler*innen neue Zugänge für dialogische, verstehensorientierte und gemeinschaftsstiftende Bearbeitungen eröffnen, die zur emotionalen Stabilisierung und sozialen Teilhabe beitragen können. Bemerkenswert erscheint dabei der Umstand, dass es durch die Professionalisierung mit dem Ansatz den Schulpraktiker*innen gelingen kann, den Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten und Emotionen auch abseits der Feststellung von Förderbedarfen wieder pädagogisch zu bearbeiten (Budde & Hellberg, 2023). Hier verweisen die Daten auf die Möglichkeit, die häufig entemotionalisierten und vorrangig administrativ ausgerichteten Praktiken im Umgang mit „Störungen“ an Schulen weiterzuentwickeln (Boger, 2018; Herz, 2022). Der Ansatz bietet hier Perspektiven für einen beziehungsorientierten Umgang und zeigt im Wirken dabei deutliche Anschlussmöglichkeiten zu den Überlegungen anderer emotions- und beziehungsorientierter Konzeptionen etwa im Bereich der verstehenden Diagnostik (Baumann et al., 2021), Neuen Autorität (Omer & Haller, 2019) oder Mentalisierung (Gingelmaier, Taubner & Ramberg, 2018). In dieser Ausrichtung wird der Ansatz wie intendiert als Gegenentwurf zu einer sanktionierenden Bearbeitung von „Störungen“ und Konflikten durch die Schulpraktiker*innen wahrgenommen (Langer & Richter, 2015), die auch im Kontext schulischer Inklusion vielfach kritisch reflektiert und als potenziell exkludierend beschrieben wurden (U. Becker & Prengel, 2016). [53]

Neben den Potenzialen des Ansatzes wird in den Daten auch sichtbar, dass den Akteur*innen nicht nur auf interpersoneller Ebene eine anspruchsvolle Aufgabe mit Blick auf eine inklusionsorientierte Ausgestaltung schulischer Umgangsformen mit als störend wahrgenommenem Verhalten zukommt. Wie die Analysen zeigen, erweist sich die Einführung des Ansatzes insbesondere angesichts der bestehenden schulisch-unterrichtlichen Strukturen, Kulturen und Routinen als ambivalent und spannungsreich. In dem Versuch, eine beziehungs- bzw. emotionsorientierte und auf Wiedergutmachung abzielende Bearbeitung von als störend wahrgenommenem Verhalten in der Schule entlang des RPA auszugestalten, werden die Akteur*innen mit schulischen Kulturen, Strukturen und Praktiken konfrontiert, die vor allem auf eine (zeit-)effiziente und dem fachleistungsorientierten Unterricht dienliche Bearbeitung ausgerichtet sind (J. Becker & Urban, 2022; Herz, 2022). Die in der Analyse sichtbar werdenden Barrieren erweisen sich weniger als inhärente Problemlagen in der Konzeption des RPA. Deutlich wird eher eine bestehende und zu bearbeitende Diskrepanz zwischen dem Versuch, einen (inklusions-)pädagogischen Umgang mit emotionalen und sozialen Fragestellungen auf der einen Seite zu etablieren und auf der anderen Seite immer wieder auf darauf unvorbereitete (administrative) schulische Bedingungen und Ressourcen zu treffen. Sichtbar wird die auch in anderen Kontexten beschriebene Herausforderung der Etablierung einer inklusionspädagogischen Unterrichtskultur und -praxis trotz der institutionalisierten Vorgaben des deutschen Schulsystems und unzureichender Ressourcenlage (Amrhein & Badstieber, 2014; Badstieber, 2021; Böing & Köpfer, 2016). Hier gilt es empirisch und praxisbezogen weiterführend der Frage nachzugehen, wie eine Professionalisierung und Begleitung der pädagogischen (Lehr-)Kräfte „bei laufendem Betrieb“ nachhaltig etabliert und mit systemischen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen verschränkt werden kann (Badstieber & Amrhein, 2023). Die Evaluationsergebnisse verdeutlichen hier die Notwendigkeit zur Etablierung und Erforschung weiterführender Professionalisierungs- und Unterstützungsstrukturen für die Schulpraktiker*innen im Umgang mit diesen bestehenden Ambivalenzen und Spannungen. Sie verweisen gleichzeitig auf die Bedeutung einer über die Einzelschule hinausreichenden Verantwortungsgemeinschaft von Schulleitungen, Bildungsadministration und Bildungspolitik, um die angestoßenen Impulse des Ansatzes nachhaltig für inklusionsorientierte Entwicklungen fruchtbar zu machen. Weiterführende Schritte dazu werden bereits im Transferprojekt Umbraise erarbeitet und von uns an anderer Stelle vorgestellt (www.umbraise.de). [54]

Literatur

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Evaluation of a whole-school change intervention: Findings from a two-year cluster-randomized trial of the restorative practices intervention. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(5), 876–890. doi: 10.1007/s10964-019-01013-2
- Amrhein, B., & Badstieber, B. (2024). Systemische Gesamtbetrachtung. In *Ministerium für Schule und Bildung NRW* (Hrsg.), *Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung*. Langfassung (S. 4–37). Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Amrhein, B., & Badstieber, B. (2014). Was können Schulleitungen tun, damit inklusive Schule für Lehrkräfte nicht zur gesundheitlichen Belastung wird? Hohe Erwartungen an Schulleitungen. *DGUV pluspunkt*, (4), 12–13.
- Amrhein, B., Badstieber, B., & Weber, C. (2024). Konflikten in Schule und Unterricht begegnen. Neue Lösungen im Umgang mit belastendem Verhalten. Beltz.
- Amrhein, B., Badstieber, B., Weber, C., & Vereenoooghe, 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 D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker, & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (Bd. 3, S. 219–232). Waxmann.

- Amrhein, B., Badstieber, B., Reisenauer, C., Müller-Cleve, M., & Thiede, M. (2024). Wege aus der Problemtrance und den Verhaltensfallen? – Einblicke in die Durchführung eines neuen Professionalisierungsprogramms zur inklusionspädagogischen Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. In I. Bosse, K. Müller, & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 113–120). Klinkhardt.
- Anyon, Y., Jenson, J. M., Altschul, I., Farrar, J., McQueen, J., Greer, E., Downing, B., & Simmons, J. (2014). The persistent effect of race and the promise of alternatives to suspension in school discipline outcomes. *Children and Youth Services Review*, 44, 379–386. doi: [10.1016/j.childyouth.2014.06.025](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.06.025)
- Augustine, C. H., Engberg, J., Grimm, G. E., Lee, E., Wang, E. L., Christianson, K., & Joseph, A. A. (2018). Can restorative practices improve school climate and curb suspensions? An evaluation of the impact of restorative practices in a mid-sized urban school district. *RAND Corporation*.
- Badstieber, B. (2021). *Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion*. Klinkhardt.
- Badstieber, B., & Amrhein, B. (Hrsg.). (2022). *(Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung*. Beltz Juventa.
- Badstieber, B., & Amrhein, B. (2023). Aktuelle Perspektiven auf Inklusion. Handlungsspielräume mehrerebenen-theoretisch wieder eröffnen. Weiterdenken. Diskussionspapier des Landesbüros NRW der Friedrich-Ebert-Stiftung, (2).
- Baumann, M., Bolz, T., & Albers, V. (2021). *Verstehende Diagnostik in der Pädagogik. Verstörenden Verhaltensweisen begegnen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Becker, J., Gasterstädt, J., Helbig, J., & Urban, M. (2024). Diskursive und organisationale Konstruktionen von Verhaltensstörungen – Empirische Zugänge zur funktionalen Bedeutung der Pathologisierung und Normalisierung störenden Verhaltens. In R. Mayer, R. Parade, J. Sperschneider, & S. Wittig (Hrsg.), *Schule und Pathologisierung* (S. 237–251). Beltz Juventa.
- Becker, J., & Urban, M. (2022). Emotionale und soziale Entwicklung zwischen den Prozesslogiken von Inklusion und Leistung – Zur Konstruktion und Bearbeitung störenden Verhaltens in der inklusiven Schule. In S. Leitner & R. Thümmel (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 142–157). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Becker, U., & Prengel, A. (2016). Pädagogische Beziehungen mit emotional-sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen. Ein Beitrag zur Inklusion bei Angst und Aggression. In D. Zimmermann, M. Meyer, & J. Hoyer (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung* (S. 94–104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I., & Hinz, A. (Hrsg.). (2020). *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Boger, M.-A. (2018). Depathologisierung – Diagnostik der emotionalen und sozialen Entwicklung im inklusiven Kontext. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/462>
- Böing, U., & Köpfer, A. (Hrsg.). (2016). *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bolz, T., & Wittrock, M. (2020). Unsichere Bindungsrepräsentationen und psychosoziale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der Emotionalen und Sozialen Entwicklung. Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: *ESE*, 2(2), 122–134. doi: [10.25656/01:25200](https://doi.org/10.25656/01:25200)
- Budde, J., & Hellberg, L. (2023). Emotionen als Gegenstand von Erziehung. *Sozial Extra*, 47(6), 353–357. doi: [10.1007/s12054-023-00642-z](https://doi.org/10.1007/s12054-023-00642-z)

- Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2009). *The Restorative Practices Handbook. For Teachers, Disciplinarians and Administrators*. Bethlehem, Pennsylvania: International Institute for Restorative Practices.
- Dederich, M. (2020). Anerkennung und Vulnerabilität. Inklusionspädagogische Überlegungen in Anschluss an Butler und Levinas. *Zeitschrift für Inklusion*, 15(1). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/554>
- Effelsberg, L. (2023). *Praxeologische Rekonstruktion von Etikettierungsprozessen ‚Sonderpädagogischen Förderbedarfs emotionale und soziale Entwicklung‘. Motivationale Lagen lehrkraftseitiger Initiierungen von Zuweisungsprozessen* (Dissertation). Universität Bielefeld, Mülheim an der Ruhr.
- Friebertshäuser, B., Langer, A., & Prengel, A. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Gasterstädt, J., Adl-Amini, K., Klenk F. C., Kistner A. & Kadel, J. (2024). Zur Individualisierung komplexer Problemkonstellationen im Kontext der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. Erste Ergebnisse aus dem Projekt InDiVers. In K. Bräu, J. Budde, M. Hummrich & F. C. Klenk (Hrsg.), *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung* (S. 137–150). Barbara Budrich.
- Gasterstädt, J., Hasche, G., Helbig, J., & Meyer, S. (2022). Zur Problemkonstruktion im Diskurs der Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen. 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* (S. 188–206). Beltz Juventa.
- Gingelmaier, S., & Schwarzer, N.-H. (2019). Beziehung, Beziehungsgestaltung und Mentalisieren. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25(3), 12–18.
- Gingelmaier, S., Taubner, S., & Ramberg, A. (Hrsg.). (2018). *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. doi: [10.13109/9783666452499](https://doi.org/10.13109/9783666452499)
- Green, A. E., Willging, C. E., Zamarin, K., Dehaiman, L. M., & Ruiloba, P. (2019). Cultivating healing by implementing restorative practices for youth: Protocol for a cluster randomized trial. *International Journal of Educational Research*, 93, 168–176.
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2015). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*., 26(4), 325–353. doi: [10.1080/10474412.2014.929950](https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929950)
- Haas, B., Brodesser, E., Aissa, R., Galeano Weber, E. M., Althaus, N., Rettschlag, M., Uhlemann, N., Landgraf, S., Moser, V., & Hasselhorn, M. (2025). Diagnostische Praxis zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe in ausgewählten Förderschwerpunkten. In K. Beck, R. A. Ferdigg, D. Katzenbach, J. Kett-Hauser, S. Laux & M. Urban (Hrsg.), *Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung: Professionalisierung – Spezifische Unterstützungsangebote – Übergänge in die berufliche Bildung* (Bd. 2, S. 25–41). Waxmann. doi: [10.31244/9783830999614](https://doi.org/10.31244/9783830999614)
- Hashim, A. K., Strunk, K. O., & Dhaliwal, T. K. (2018). Justice for all? Suspension bans and restorative justice programs in the Los Angeles Unified School District. *Peabody Journal of Education*, 93(2), 174–189. doi: [10.1080/0161956X.2018.1435040](https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1435040)
- Hendry, R. (2009). *Building and Restoring Respectful Relationships in Schools. A Guide to Using Restorative Practice*. London, New York: Routledge.
- Hendry, R. (2022). Restorative Approaches in Schools: Technique or Philosophy? 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* (S. 311–389). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Herz, B. (2022). Ökonomisierungsstress und Unterrichtsstörungen. 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* (S. 58–76). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Herz, B., & Zimmermann, D. (2018). 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* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 150–177). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C. (2018). Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 178–224). Stuttgart: Kohlhammer.
- 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* (S. 239–254). StudienVerlag.
- Ingraham, C. L., Hokoda, A., Moehlenbruck, D., Karafin, M., Manzo, C., & Ramirez, D. (2016). Consultation and Collaboration to Develop and Implement Restorative Practices in a Culturally and Linguistically Diverse Elementary School. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 354–384. doi: [10.1080/10474412.2015.1124782](https://doi.org/10.1080/10474412.2015.1124782)
- Katzenbach, D. (2015). De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In C. Huf & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (S. 33–55). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kehoe, M., Bourke-Taylor, H., & Broderick, D. (2018). Developing student social skills using restorative practices: A new framework called H.E.A.R.T. *Social Psychology Education*, 21, 189–207.
- Kervick, C. T., Garnett, B., Moore, M., Ballysingh, T. A., & Smith, L. C. (2020). Introducing Restorative Practices in a Diverse Elementary School to Build Community and Reduce Exclusionary Discipline: Year One Processes, Facilitators, and Next Steps. *School Community Journal*, 30(2), 155–183.
- 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* (S. 211–229). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-18738-9_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_11)
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der Empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70(4), 379–399.
- Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., & Patrizi, P. (2022). Use of Restorative Justice and Restorative Practices at School: A Systematic Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(96). doi: [10.3390/ijerph19010096](https://doi.org/10.3390/ijerph19010096)
- Lustick, H., Norton, C., Lopez, S. R., & Greene-Rooks, J. H. (2020). Restorative Practices for Empowerment: A Social Work Lens. *Children & Schools*, 42(2), 89–97. doi: [10.1093/cs/cdaa006](https://doi.org/10.1093/cs/cdaa006)
- Lyubansky, M., & Barter, D. (2019). *Restorative Justice in Schools. Theory, Implementation, and Realistic Expectations*. doi: [10.1007/978-3-030-14943-7_19](https://doi.org/10.1007/978-3-030-14943-7_19)
- Mansfield, K. C., Fowler, B., & Rainbolt, S. (2018). The potential of restorative practices to ameliorate discipline gaps: The story of one high school's leadership team. *Educational Administration Quarterly*, 54(2), 303–323. doi: [10.1177/0013161X17751178](https://doi.org/10.1177/0013161X17751178)

- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P., & Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage, S. 323–333). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Morrison, B. E., & Vaandering, D. (2012). Restorative Justice: Pedagogy, Praxis, and Discipline. *Journal of School Violence*, 11(2), 138–155. doi: [10.1080/15388220.2011.653322](https://doi.org/10.1080/15388220.2011.653322)
- Müller, T. (2021). *Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Omer, H., & Haller, R. (2019). *Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis* (2., durchgesehene Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Parker, C., & Bickmore, K. (2020). Classroom peace circles: Teachers' professional learning and implementation of restorative dialogue. *Teaching and Teacher Education*, 95, 1–10. doi: [10.1016/j.tate.2020.103129](https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103129)
- Prengel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Rainbolt, S., Fowler, E. S., & Mansfield, K. C. (2019). High school teachers' perceptions of restorative discipline practices. *NASSP Bulletin*, 103(2), 158–182. doi: [10.1177/0192636519853018](https://doi.org/10.1177/0192636519853018)
- Reimer, K. E. (2020). "Here, It's Like You Don't Have to Leave the Classroom to Solve a Problem": How Restorative Justice in Schools Contributes to Students' Individual and Collective Sense of Coherence. *Social Justice Research*, 33, 406–427. doi: [10.1007/s11211-020-00358-5](https://doi.org/10.1007/s11211-020-00358-5)
- Reiser, H. (2006). *Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion*. Kohlhammer.
- Robert Bosch Stiftung. (2024). *Deutsches Schulbarometer. Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung.
- Sandwick, T., Hahn, J. W., & Hassoun Ayoub, L. (2019). Fostering community, sharing power: Lessons for building restorative justice school cultures. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 145. doi: [10.14507/epaa.27.4296](https://doi.org/10.14507/epaa.27.4296)
- Seitz, W. (1991). Erscheinungsweise und Prozesse der Entwicklung von Verhaltensstörungen. In Hansen, G., Seitz, W. (Hrsg.): *Entstehung und Behandlung von Verhaltensstörungen im Kindes- und Jugendalter*. Centaurus, Pfaffenweiler, 7–46
- Skrzypek, C., Bascug, E. W., Ball, A., Kim, W., & Elze, D. (2020). In Their Own Words: Student Perceptions of Restorative Practices. *Children & Schools*, 42(4), 245–253. doi: [10.1093/cs/cdaa011](https://doi.org/10.1093/cs/cdaa011)
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Schneider Hohengehre.
- Stein, R., & Ellinger, S. (2018). Zwischen Separation und Inklusion. Zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 80–114). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stinchcomb, J. B., Bazemore, G., & Riestenberg, N. (2006). Beyond zero tolerance: Restoring justice in secondary schools. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 123–147. doi: [10.1177/1541204006286287](https://doi.org/10.1177/1541204006286287)
- Störmer, N. (2013). *Du störst! Herausfordernde Handlungsweisen und ihre Interpretation als „Verhaltensstörung“*. Berlin: Frank & Timme.
- Störmer, N. (2022). Lehrkräfte und Schüler*innen auf gemeinsamer Entdeckungsreise. Die emotionale-soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unterstützen. 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* (S. 39–57). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- von Stechow, E. (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: Klinkhardt.
- Weaver, J. L., & Swank, J. M. (2020). A Case Study of the Implementation of Restorative Justice in a Middle School. *RMLE Online*, 43(4), 1–9. doi: [10.1080/19404476.2020.1733912](https://doi.org/10.1080/19404476.2020.1733912)
- Weber, C., & Vereenoghe, L. (2020). Reducing conflicts in school environments using restorative practices: A systematic review. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100009. doi: [10.1016/j.ijedro.2020.100009](https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100009)
- Werning, R. (2015). Umgehen mit Unterrichtsstörungen. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten unter systemischer Perspektive. *Friedrich Jahresheft*, 33, 31–33.
- Wilson, M. A. F., Yull, D. G., & Massey, S. G. (2020). Race and the politics of educational exclusion: explaining the persistence of disproportionate disciplinary practices in an urban school district. *Race Ethnicity and Education*, 23(1), 134–157. doi: [10.1080/13613324.2018.1511535](https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1511535)
- Willmann, M. (2015). »Was Hinter dem Verhalten steht« – Pädagogische Beziehungsgestaltung und ihre Reflexion im Unterricht mit »schwierigen« Kindern. In M. Dörr & J. Gstach (Hrsg.), *Trauma und schwere Störung. Pädagogische Arbeit mit psychiatrisch diagnostizierten Kindern und Erwachsenen* (S. 127–142). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Witzel, A., & Reiter, H. (2022). *Das problemzentrierte Interview—Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Wong, D. S., Cheng, C. H., Ngan, R. M., & Ma, S. K. (2011). Program effectiveness of a restorative whole-school approach for tackling school bullying in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(6), 846–862. doi: [10.1177/0306624X10374638](https://doi.org/10.1177/0306624X10374638)
- 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* (S. 24–38). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kontakt

Benjamin Badstieber, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstr. 2, 45141 Essen
E-Mail: benjamin.badstieber@uni-due.de

Zitation

Badstieber, B., Thiede, M., Amrhein, L. B. (2026). Die Potenziale des Restorative Practice Approach für eine inklusionsorientierte Professionalisierung im Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten (auch im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung). *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 7(2), doi: [10.21248/Qfl.182](https://doi.org/10.21248/Qfl.182)

Eingereicht: 3. März 2025

Veröffentlicht: 6. März 2026



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) Lizenz.