

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

herausgegeben von
Dieter Katzenbach & Michael Urban

Band 3

Deborah Lutz, Jonas Becker, Felix Buchhaupt,
Dieter Katzenbach, Alica Strecker,
Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion

Sekundarstufe



Waxmann 2022
Münster • New York

Diese Publikation wurde aus den finanziellen Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Band 3

Print-ISBN 978-3-8309-4514-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9514-2

<https://doi.org/10.31244/9783830995142>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



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

Zusammenfassung

Im Projekt – „Restorative Approaches in Inclusive School Environments“ (RAISE) wurde ein umfangreiches Qualifizierungsprogramm zum Umgang mit Konflikten und mit dem sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung (SPF-ESE) entwickelt und evaluiert.

Ausgangspunkt für das Qualifizierungsprogramm ist dabei der Restorative Practice Approach (RPA). Dieser Professionalisierungs- und Schulentwicklungsansatz ist international weit verbreitet (Wachtel, 2013) und wurde bereits erfolgreich in Schulen implementiert (z. B. Augustine et al., 2018; Bonell et al., 2018). Das Programm eröffnet innovative Wege, Konflikte in der Schule auf beziehungsförderliche Art zu lösen und das soziale und emotionale Miteinander von Schüler:innen in heterogenen Lerngruppen umfassend zu stärken. Es zielt auf den Kompetenzaufbau multiprofessioneller Teams im Umgang mit den emotionalen und sozialen Bedarfen aller Schüler:innen in herausfordernden Konfliktsituationen im Unterricht ab.

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick und ersten Einblick in die Ziele des Projekts (Abschnitt 2), den zugrunde gelegten RPA (Abschnitt 3), einige entwickelte Qualifizierungsmodule und Arbeitsmaterialien (Abschnitt 4) und stellt erste Erfahrungen (Abschnitt 5) sowie weiterführende Möglichkeiten mit Blick auf die Translation der Ergebnisse in die schulische Praxis in Deutschland dar (Abschnitt 6).

Schlüsselworte: Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Konflikte im Unterricht, Pädagogische Beziehung, multiprofessionelle Teams, Qualifizierungsprogramm, Restorative Practice Approach

Abstract

The project “Restorative Approaches in Inclusive School Environments” (RAISE) aimed to develop and evaluate a comprehensive qualification programme which focused on perspectives approaches towards dealing with conflicts and supporting students with issues in their social and emotional development.

The programme was grounded in the Restorative Practice Approach (RPA), which is more widely established and has been successfully implemented in school in Anglo-American countries. RPA offers a new approach to conflict prevention and resolution by promoting relationships and strengthening the social and emotional interactions of students and teaching staff in heterogeneous learning groups.

The programme’s aims were not restricted to improving how teaching staff regard and respond to special educational needs in the area of emotional and social development. Rather, the programme aimed to build the competence of multi-professional teams in their support of these students and in managing challenging conflict situations in the classroom.

In this paper, we provide an overview of the project aims (section 2), the underlying RPA (section 3), and the qualification programme (section 4). We further discuss our experiences

and those of the participants with the qualification programme (section 5) and address the impact of our findings for school practice in Germany (section 6).

Keywords: Social and emotional development, conflicts in school, relationship, multi-professional teams, qualification programme, Restorative Practice Approach

1. Ziele des Projekts

Die Auseinandersetzung mit als auffällig bzw. störend wahrgenommenen Handlungsweisen stellt eine zentrale Herausforderung für Schulen im Kontext Inklusion dar (Textor & Boger, 2020). So ist davon auszugehen, dass innerhalb einer zunehmend heterogenen Schüler:innenschaft und eines multiprofessionellen Kollegiums nicht nur unterschiedlichste Konflikte entstehen (können), sondern auch sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber herrschen, wie damit umzugehen ist und wie diese zu lösen sind.

Ein empirischer Blick in die Praxis bestätigt dies. So zeigt sich, dass bis heute die Auseinandersetzung mit als auffällig und störend wahrgenommenen Handlungsweisen nicht nur enorme Zeitkapazitäten an sich bindet, sondern auch als besonders belastende Aufgabenfelder von Lehrkräften wahrgenommen werden (Stein & Müller, 2017; Willmann, 2012). Die Bearbeitung von sogenannten Unterrichtsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten stellt einen zentralen Stressor in dem ohnehin stress-belasteten System Schule dar (Hundeloh, 2012). Gleichzeitig wird an unterschiedlichen Stellen immer wieder deutlich, dass der pädagogischen Auseinandersetzung mit als auffällig bzw. störend wahrgenommenen Handlungsweisen gegenüber der Vermittlung fachlicher Inhalte häufig zu geringe Aufmerksamkeit geschenkt wird (Boger, 2018). Bestehende Programme und Konzeptionen delegieren die Bearbeitung von sogenannten „Störungen“ und Konflikten zumeist aus dem Unterricht hinaus an andere Stellen (z. B. den *Trainingsraum*) (Pongratz, 2015). Oder es wird in einem behavioristischen Sinne durch Lob und Tadel versucht, kurzfristig und reaktiv eine „Verhaltensänderung“ bei Kindern und Jugendlichen zu bewirken (z. B. durch *Tokenprogramme*) (Linderkamp, 2019). So agieren Lehrkräfte häufig auf der Ebene der Verhaltensregulation, ohne sich jedoch der emotionalen und sozialen Bedürfnisse der Schüler:innen, die hinter diesem als auffällig, störend bzw. konflikthaft wahrgenommenen Verhalten stehen, anzunehmen (Willmann, 2012). Eine systematische Ausgestaltung des Unterrichtes und der Schule (Kulturen, Strukturen und Praktiken) zur Unterstützung der Schüler:innen in ihrem emotionalen und sozialen Erleben in konflikthaften Situationen ist offensichtlich vielerorts derzeit noch nicht erkennbar. Dies wäre jedoch angesichts der massiven und steigenden Problemlagen in Schulen dringend geboten.

Ähnliches zeigt sich auch mit Blick auf den sogenannten SPF-ESE. Insbesondere hier unterstreichen Forschungsbefunde vermehrt, dass eine hinreichende Unterstützung der Schüler:innen wiederholt nicht gelingt bzw. nur unter Hinnahme enormer Belastungen auf Seiten der Schüler:innen und/oder Lehrkräfte. Dies gilt trotz der bestehenden Inklusionsbemühungen im Land (Stein & Müller 2017).

Vor dem Hintergrund dieser Befunde erscheint es zumindest fragwürdig, ob die bestehenden, (sonder-)pädagogischen Konzeptionen dem eigenen Anspruch nach einer bestmöglichen „Förderung“ der Schüler:innen in einem inklusiven Schulsystem gerecht werden können (Hinz, 2013). Zudem erzeugen gerade die individuumszentrierten Förderprogramme, die einzig den Schüler bzw. die Schülerin als „Träger des Problems“ identifizieren und auf eine behavioristisch-informierte Verhaltensänderung bei Kindern und Jugendlichen abzielen, erhebliche Widersprüche in der inklusiven Praxis (Amrhein, 2014). So stellt sich ganz grundlegend die Frage, inwieweit es sinnvoll und zielführend ist, Schüler:innen, die ohnehin in ihrem emotionalen und sozialen Erleben verunsichert oder verletzt sind, immer wieder aus dem Unterricht zu entfernen oder mit Lob und Tadel zu einem für den schulischen Kontext als angemessen wahrgenommenen Verhalten zwingen zu wollen?

Das von uns ausgestaltete Projekt „Restorative Approaches in Inclusive School Environments“ (RAISE)¹ zeigt hier „Neue Wege“ auf, wie alle an Schulen Beteiligten gemeinsam mit den von ihnen als „störend“ wahrgenommenen Handlungsweisen und Konflikten umgehen und diese in einem inklusiven Sinne bearbeiten können. Dabei wendet sich das Projekt von der Idee der verhaltensbezogenen (Wider-) Herstellung der Integrierbarkeit einzelner Schüler:innen ab und richtet den Blick auf den beziehungsbasierten Umgang mit Konflikten. Auf der Grundlage des im internationalen Raum bereits bekannten und positiv evaluierten Restorative Practice Approach (RPA) (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009; González, 2012; Jain, Basse, Brown & Kalra, 2014; Lewis, 2009; McCluskey et al., 2008; McMorris, Beckman, Shea, Baumgartner & Eggert, 2013; Mirsky, 2007; Sumner, Silverman, & Frampton 2010; Weber & Vereenooche, 2020) entwirft das Projekt ein umfassendes Qualifizierungsprogramm für pädagogische Akteur:innen im multiprofessionellen Team. Dabei werden auf der Basis dieses ganzheitlichen, pädagogischen Ansatzes Möglichkeiten für die Praxis erarbeitet, wie positive Beziehungen zwischen Schüler:innen und Professionellen in einer heterogenen Gruppe hergestellt und im Falle von Konflikten unter der Berücksichtigung des sozialen und emotionalen Erlebens aller Beteiligten wiederhergestellt werden können (Green, Willging, Zamarin, Dehaiman & Ruiloba, 2019, Hendry, 2009). Neben der Qualifizierung einzelner Akteur:innen und multiprofessioneller Teams eröffnet das Projekt damit Chancen für die Erarbeitung eines schulweiten Konzepts zum wiedergutmachenden Umgang mit als störend wahrgenommen Handlungsweisen, Regelverstößen und Konflikten in einer inklusiven Schule. Ausgehend von einer allgemeinpädagogischen Perspektive steht dabei insbesondere auch die Frage nach der möglichen Unterstützung von Schüler:innen mit einem sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung im Zentrum der Betrachtung.

In dem vorliegenden Beitrag wird das Projekt und das Qualifizierungsprogramm RAISE im Überblick vorgestellt. Die Ausführungen orientieren sich dabei insbesondere an der Praxis und eröffnen Perspektiven für eine Translation in das Handlungsfeld Schule. Sie richten sich damit an einzelne Akteur:innen, multiprofessionelle

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen FKZ 01NV1738 gefördert.

Teams, Schulleitungen aber auch an Akteur:innen der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie der (bildungspolitischen und administrativen) Praxis, die sich mit der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung befassen. Eine weitere, ausführliche Darstellung wird im Frühjahr 2022 im BELTZ-Verlag erscheinen. Weitere Kooperationsmöglichkeiten mit dem RAISE-Team werden Ihnen vorgestellt.

2. Theoretische Grundlage: Restorative Practices

Das Projekt RAISE orientiert sich, wie bereits angemerkt, an dem beziehungsba-
sierten RPA (Hendry, 2009). Sein Fokus liegt nicht, wie so häufig, auf als störend
empfundenem bzw. auffälligem Verhalten einzelner Kinder und Jugendlicher, viel-
mehr steht explizit die zwischenmenschliche Ebene im Zentrum der Betrachtung.
Ziel dieser Fokusverschiebung ist, dass alle Beteiligten lernen, die Auswirkungen ih-
res Handelns auf andere zu verstehen, die Verantwortung für ihr Handeln zu über-
nehmen, in Konflikten entstandenes Leid wiedergutzumachen („restorative“), und
dadurch Konflikte nachhaltig zu reduzieren. Zu den Beteiligten zählen nicht nur
Schüler:innen, sondern alle an Konflikten beteiligten Personen, z. B. Lehrkräfte,
sonstiges Schulpersonal und Eltern (Costello, Wachtel & Wachtel, 2009; Hendry,
2009). Das Vorgehen im Rahmen des RPA kann als lösungsorientiertes Handeln ver-
standen werden, mit dem Ziel ein wertschätzendes Klima zu schaffen, das die so-
zial-emotionalen und psychologischen Bedürfnisse aller Individuen berücksichtigt.
Hierbei wird besonderer Wert daraufgelegt, dass die Konfliktaufarbeitung anerken-
nend und konstruktiv erfolgt. So wird davon ausgegangen, dass jedes Handeln ein
sinnvolles Tun darstellt – und damit meinen wir jedes Handeln! Wenn wir uns ei-
ner Konfliktsituation in dieser Grundhaltung nähern, dann stehen demnach hinter
jedem Handeln, bewusste und unbewusste Motivationen und Bedürfnisse. Es mag
auf den ersten Blick nicht ersichtlich sein, warum sich eine Person verhält, wie sie
sich verhält, und gleichzeitig kann es für die Person in genau dem Moment die aus
ihrer/seiner Perspektive einzig sinnvolle Handlung gewesen sein. Dementsprechend
wird im Ansatz ganz explizit darauf geachtet, keine Einzelperson für ihr Handeln zu
beschämen oder zu beschuldigen. Dies erscheint gerade auch für Schüler:innen in
erschweren Lern- und Entwicklungsbedingungen (z. B. Förderschwerpunkt emotio-
nale und soziale Entwicklung) von zentraler Bedeutung, die vielfach beschämende
Erfahrungen machen mussten. Wenn Verletzungen entstanden sind, wird im RPA
gemeinsam mit den Schüler:innen erarbeitet, welche Gefühle und Bedürfnisse aller
Beteiligten zum Konflikt beigetragen haben und welche alternativen Handlungswei-
sen es gegeben hätte (und so auch zukünftig geben kann). In vielen Konfliktfällen
wird auf diese Weise deutlich, dass die Verantwortung an einem Konflikt bei meh-
reren Beteiligten liegt. Dies ermöglicht es, das Verantwortungsgefühl für das eigene
Handeln und die sozial-emotionalen Kompetenzen aller am Konflikt Beteiligten zu
stärken. Die Verantwortung für ein wertschätzendes Miteinander wird hierdurch im-
plizit auf die Gemeinschaft übertragen und die Beteiligten lernen durch die Konflikt-
aufarbeitung über ihre Gefühle und Bedürfnisse zu sprechen, Konflikte frühzeitig

vorzubeugen bzw. bereits in einem sehr frühen Stadium Lösungsmöglichkeiten abzuleiten.

Die zentrale Grundhaltung des RPA, in der nicht nach Schuldigen, Problemen und angemessenen Bestrafungen gesucht wird, sondern nach Möglichkeiten zur Wiedergutmachung, drückt sich in folgendem Zitat aus:

„The person is not the problem; The problem is the problem“
(Winslade & Williams, 2012, S. 86).

3. Fortbildungskonzept/Konzept der Qualifizierungsmaßnahme

Um die Wirksamkeit der Qualifizierungsmaßnahme im deutschsprachigen Raum wissenschaftlich zu untersuchen und die Fortbildung im Prozess an die Bedarfe in der Praxis anzupassen, wurde ein interdisziplinäres Forschungsdesign gewählt. In die Qualifizierungsmaßnahme fließt Expertise aus den Bereichen der Psychologie, Schul- und Sonderpädagogik ein.

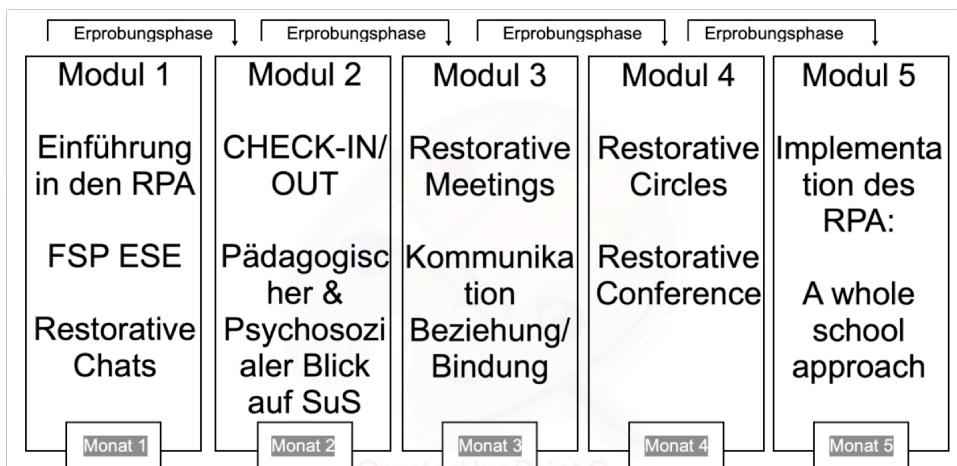


Abbildung 1: Übersicht über die 5 Fortbildungsmodule

Die Fortbildung besteht aus fünf aufeinander aufbauenden Modulen (Abbildung 2), in denen Lehrkräfte und andere Professionelle in Schulen Haltungen und Methoden aus dem RPA kennenlernen, erproben und für ihre Praxis kompetent einsetzen können. Zusätzlich wurde die Fortbildung mit theoretischem und praktischem Wissen angereichert (z.B. Inputs und Übungen zur Bindungstheorie, psychosozialen Grundbedürfnissen, Scham & Beschämung), das in direktem Zusammenhang zum RPA steht und den Lehrkräften hilft, Schüler:innen in ihrem psychosozialen Erleben und Verhalten zu verstehen und zu unterstützen. Ziel ist es, zunächst eine kritische Auseinandersetzung mit den bisherigen Praktiken im Umgang mit Konflikten im inklusiven Schulsetting anzuregen, die häufig auf behavioristischen Prinzipien beruhen und Störungen bzw. Konflikte kurzfristig und reaktiv durch Sanktionierungen

und Ausschluss zu bearbeiten versuchen. Gleichzeitig geht es darum, unmittelbar alternative Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Die Vermittlung von theoretischem Wissen aus der Schulpädagogik, Sonderpädagogik und Psychologie dient dabei insbesondere dem verbesserten Verständnis von (auffälligen bzw. störenden) Verhaltensweisen, Gefühlen und Bedürfnissen von Schüler:innen. Dadurch können Lehrkraftkompetenzen vertieft und die Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen erweitert werden. Die Fortbildungsmodule finden in einem Abstand von circa drei Wochen statt und ermöglichen es somit, neue Impulse in gemeinsamen Präsenzveranstaltungen kennen zu lernen, diese anschließend schrittweise im Unterricht zu erproben, und das dabei Erlebte innerhalb der Fortbildung weitergehend zu reflektieren (Wechsel zwischen Input- Erprobungs- und Reflexionsphase in Anlehnung an Lipowsky, 2019). Durch dieses Vorgehen kann der Transfer von Fortbildungsinhalten in die Praxis gefördert werden.

Ein Schwerpunkt unseres Forschungsvorhabens liegt darauf, die Wirksamkeit des RPA zur Verbesserung des Klassenklimas (Schüler:innenebene) und des psychischen Wohlbefindens sowie des Kompetenz- und Belastungserlebens von Lehrkräften an inklusiven Schulen zu untersuchen. Für die Untersuchung wurden Schüler:innen und Lehrkräfte vor und nach unserer Fortbildung mittels Interviews und Fragebögen befragt.

Zwei Materialbeispiele

Um gemeinsam mit den Lehrkräften und weiteren Teilnehmer:innen der Fortbildungsmaßnahme den Ansatz kennenzulernen und erfolgreich für die Praxis in deutschen Schulen zu nutzen, haben wir umfangreiche Materialien entwickelt. Diese unterstützen die Lehrkräfte in der Reflexion, praktischen Erprobung und nachhaltigen Implementation neuer Wege im Umgang mit Konflikten. Aus den sehr umfangreichen Materialien, die an anderer Stelle noch veröffentlicht werden (Amrhein, Badstieber, Vereenoghe & Weber, i.V.), möchten wir Ihnen kurz zwei Beispiele näher erläutern:

a. Das Social Discipline Window

Wie Forschungsergebnisse und auch die Erfahrungen aus der Fortbildung zeigen, stehen Lehrkräften verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, um auf Konflikte und als störend wahrgenommenes Handeln von Schüler:innen zu reagieren. Diese erweisen sich unter dem Handlungsdruck und Systemvorgaben in Schulen als teilweise widersprüchlich und sind mitunter eher Ausdruck einer in den Schulen vorherrschenden Routine als bewusst getroffene pädagogische Entscheidungen. Im Rahmen der Fortbildung war es deshalb zentral, die verschiedenen potentiellen Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren und das eigene bisherige Handeln zu verorten.

Eine hilfreiche Orientierung bietet hier das sogenannte Social Discipline Window (Abbildung 2).

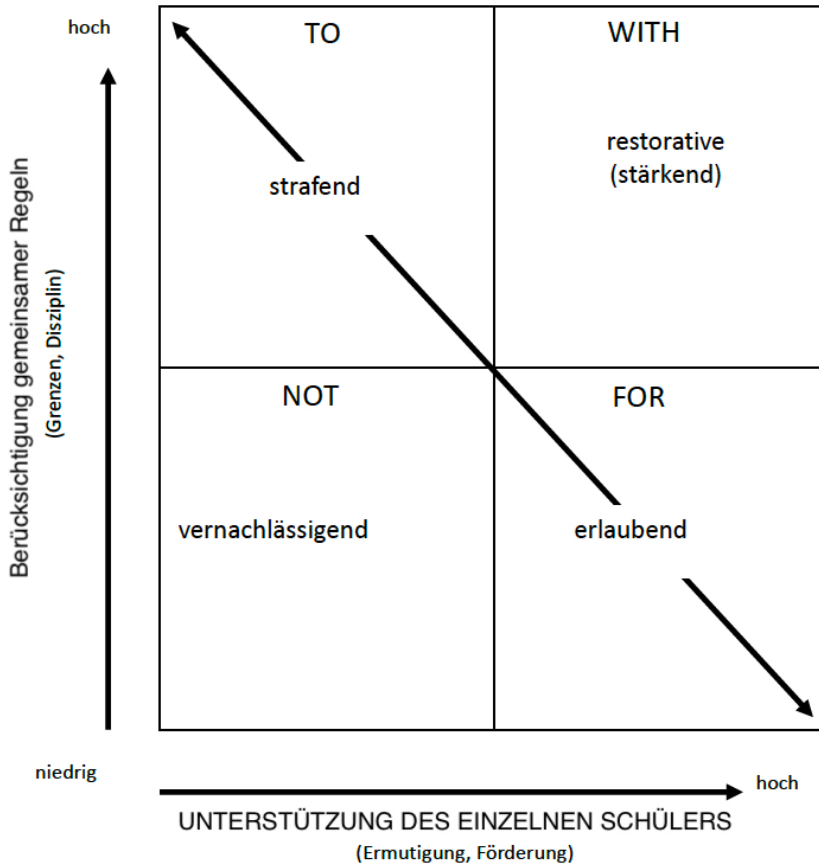


Abbildung 2: Social Discipline Window adaptiert nach Wachtel 2013

Dabei lassen sich mögliche Reaktionen jeweils auf Kontinuen dahingehend verorten, inwieweit sie „gemeinsame Regeln des Zusammenlebens- und lernens“ und/oder die „Handlungsweisen des Einzelnen“ anerkennen und berücksichtigen. Beide Aspekte können jeweils hoch oder niedrig ausgeprägt sein (Costello, et al., 2009; Hendry, 2009; Wachtel, 2013). Demnach ergeben sich vier verschiedene Umgangsformen mit Konflikten („vernachlässigend“, „strafend“, „erlaubend“, „restorative“), ähnlich der Erziehungsstilforschung (Hurrelmann & Bauer, 2020). Wird etwa die Kontrolle „gemeinsamer Regeln des Zusammenlebens- und Lernens“ durchgesetzt und die „Handlungsweisen des Einzelnen“ im Konfliktfall nicht anerkannt und geachtet, lässt sich ein strafender Reaktionsstil erkennen. Gibt es sowohl wenig Beachtung „gemeinsamer Regeln des Zusammenlebens- und Lernens“ als auch wenig Anerkennung der „Handlungsweisen des Einzelnen“ im Konfliktfall, sprechen wir von einem vernachlässigenden Reaktionsstil, bei dem nicht eingegriffen wird, usw. Das

Social Discipline Window zeigt, dass es möglich ist, beides zu kombinieren: die Berücksichtigung und Achtung „gemeinsamer Regeln des Zusammenlebens- und lernens“ und die im Konfliktfall vermeintlich dazu unpassenden „Handlungsweisen des Einzelnen“. So lassen sich gemeinsame Regeln setzen und Verletzungen dieser Regeln als solche bearbeiten, dies aber auf eine unterstützende und fürsorgliche Art und Weise gegenüber den Schüler:innen, die diese im Konfliktfall nicht berücksichtigen konnten (Costello et al., 2009). Die Begrifflichkeiten aus dem Englischen verdeutlichen, wie die Umgangsweisen voneinander abzugrenzen sind: Beim Umgang mit Konflikten im Sinne des RPA, geht es darum etwas *mit* (with) den Schüler:innen zu tun, anstatt nicht (not) zu handeln, etwas über die Köpfe der Schüler:innen hinweg zu tun (for) oder den Schüler:innen eine Bestrafung aufzuerlegen (to). In den Fortbildungen hat sich gezeigt, dass die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Umgangsweisen mit Konflikten und als störend wahrgenommenen Handlungsweisen entlang des Social Discipline Window durch die Lehrkräfte grundlegende Reflexionen und Entwicklungsimpulse freisetzen kann.

b. Der Restorative Chat

Treten konkrete Konfliktsituationen im Schulalltag auf, bietet der RPA Lehrkräften verschiedene Methoden, um auf die situativen Gegebenheiten und das jeweilige Ausmaß des Konfliktes angemessen eingehen zu können. Die Grundhaltung ist hier jedoch durchgehend von einem verstehenden Zugang geprägt, der Kinder und Jugendliche versucht beim Lernen in und durch Konflikte(n) zu unterstützen (Winslade, Espinoza, Myers & Yzaguirre, 2014). Der Restorative Chat ist, wie auch andere Methoden des RPA, innerhalb einer dreistufigen Struktur aufgebaut.

Restorative Questions

Was ist passiert?

Was hast du gedacht? Wie hast du dich gefühlt?

Wie hat sich wohl der Andere gefühlt?

Was muss passieren, damit alles wieder in Ordnung kommt?

Was wirst du / werden wir nächstes Mal anders machen?

Abbildung 3: Restorative Chat

In einem ersten Schritt wird von den Beteiligten die Konfliktsituation beschrieben und durch die Lehrkraft eine empathische Haltung zur jeweiligen Perspektive der Konfliktbeteiligten gezeigt. In einem zweiten Schritt sollen die Konfliktbeteiligten die emotionalen und sozialen Auswirkungen ihres Handelns auf die andere und eigene Person reflektieren. Die Reflexion über mögliche Konsequenzen soll so zu einer Entwicklung von Empathie führen, die von den Lehrenden bestärkt werden kann. Der letzte und dritte Schritt des Restorative Chats fokussiert die Zukunft. Konfliktbeteiligte können eine Wiedergutmachung vornehmen und sich dazu bereit erklären ähnliche Probleme in Zukunft zu vermeiden. Lehrkräfte können hier ihre Hilfe bei der Umsetzung zukünftiger Handlungsweisen anbieten (Hendry, 2009).

Exemplarisch lässt sich dieses Vorgehen anhand des Restorative Chats aufzeigen. Wie die vielfachen Rückmeldungen der Lehrkräfte zeigen, lassen sich mit den Fragen auf der Karte kleinere Konflikte kurzfristig in einem informellen Rahmen, etwa im einminütigen Gespräch mit einem/einer Schüler:in überaus gewinnbringend bearbeiten. Durch die Chart-Karten kann schnell auf Beispielfragen für die jeweiligen Schritte zurückgegriffen und so der Kommunikationsprozess erleichtert werden. Für die Lehrkräfte ergaben sich dadurch spannenderweise vor allem auch Möglichkeiten in Konfliktsituationen ihre eigenen Gefühle (Wut, Ärger, Stress ...) im Prozess der Konfliktlösung zu „beherrschen“ und so eher in einer Vermittler:innenrolle verbleiben zu können und nicht in bestrafende Muster zurückzufallen.

4. Erfahrungsberichte aus der Fortbildung

In zwei Durchgängen konnten umfassende Erfahrungen mit den Lehrkräften und multiprofessionellen Teams der teilnehmenden Schulen im Rahmen der Fortbildung gesammelt werden. Während eine Veröffentlichung der empirischen Evaluationsergebnisse noch aussteht (Amrhein et al., Draft) und an anderer Stelle erfolgt, lassen sich auf Basis der Erfahrungen und der Auswertung der unterschiedlichen Reflexionsbögen aus der Fortbildung bereits erkennen, dass es offensichtlich einen hohen und drängenden Bedarf bei den Pädagog:innen und Schulen gibt.

Mit Blick auf die Durchführung der Fortbildung und ihre Rezeption durch die Teilnehmer:innen erhalten wir dabei ein vielversprechendes aber auch gleichzeitig diverses Bild. Dies geht einher mit unterschiedlichen Bedarfen und Anforderungen seitens der Teilnehmer:innen. Die gemeinsamen Reflexionen zum Fortbildungsbeginn mit den Lehrkräften haben uns gezeigt, dass an den Schulen sehr unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen existieren. Einige teilnehmende Schulen, insbesondere mit langjährigen Erfahrungen im Kontext inklusionsorientierter Bildung, berichten über bereits bestehende Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse im Umgang mit Konflikten. Gerade hier deutet sich eine große Anschlussfähigkeit der Fortbildungsinhalte an. Viele Teilnehmer:innen sahen sich in ihrem bisherigen pädagogischen Handeln und inklusiv ausgerichteten Haltungen gestärkt und konnten im Zuge des Schulhalbjahres bereits im Verlauf der Fortbildungsreihe weitere umfassende Unterrichts- und Schulentwicklungsmaßnahmen planen und einleiten. Die bezie-

lungsförderlichen und gemeinschaftsstiftenden Maßnahmen des RPA wurden mitunter umfassend in die Stundenplanung eingebunden und in eine wiederkehrende Handlungsroutine eingeführt. Die konsequente Berücksichtigung der emotionalen und sozialen Bedarfe der Schüler:innen auch im Zuge der Bearbeitung von Konfliktlösungen half diesen Teilnehmer:innen ihre pädagogische Ausrichtung und ihr eigenes Rollenbild vertiefend zu reflektieren und zu festigen.

Andere Teilnehmer:innen, den Erfahrungen nach insbesondere von Schulen, die sich dem Thema Inklusion erst in den letzten Schuljahren annehmen konnten bzw. mussten, berichten über keinerlei bzw. geringe bisherige Aktivitäten zur Neuausrichtung des Umgangs mit Konflikten im Vorfeld der Fortbildung. Gerade in diesem Falle berichten die Kolleg:innen an ihren Schulen von meist sanktionierenden, behavioristischen Methoden. Hierbei wurden u. a. die dadurch vermittelten klaren Regeln, die damit verbundene Entlastung für die Vermittlung fachlicher Inhalte im Unterricht sowie die Dokumentationsfunktion geschätzt.

Gerade unter diesen Teilnehmer:innen wurde die Fortbildungsveranstaltung höchst unterschiedlich wahrgenommen und aufgegriffen. Einzelne Teilnehmer:innen berichteten uns in der Fortbildung von der Erfahrung und Absicht einer grundlegenden Neuausrichtung ihrer bisherigen pädagogischen Praxis im Umgang mit Konflikten. Sie beschreiben für sie überraschende zielführende Perspektivwechsel und Praxiserfahrungen auf der Basis des RPA („Aha“-Erlebnisse), die sie offenbar dazu veranlassen, neue Wege im Umgang mit störendem „Verhalten“ und Konflikten zu sehen und zukünftig gehen zu wollen. Für andere Teilnehmer:innen ging es in der Fortbildung zunächst darum, erste Berührungspunkte mit dem RPA zu machen und davon ausgehend eher in einer pragmatischen Art und Weise erste Methoden an ihren Schulen einzusetzen und neben anderen, bestehenden Methoden zukünftig auszuprobieren.

In wenigen einzelnen Rückmeldungen zeigten sich die in der Fortbildung diskutierten Ansätze und Methoden auch als schwer umsetzbar. Angeführt wurde vor allem das Argument fehlender (zeitlicher) Ressourcen für einen solchen beziehungs-förderlichen Umgang mit Konflikten. Es gab auch Kolleg:innen, die durch einen solchen eher allgemeinpädagogischen Ansatz ihre Profession „gefährdet“ sahen. Sie beharrten darauf, die in ihren Augen spezifische Problematik der „ESE-Kinder“ im Blick zu behalten, um diese entsprechend „sonderpädagogisch“ fördern zu können. Eine Lehrkraft für Sonderpädagogische Förderung fragte das Projektteam während einer Fortbildung, was denn aus ihrer „Zunft“ würde, wenn sich ein solcher Ansatz in der Schule durchsetzen würde.

5. Die Schule als sicheren Ort gestalten

Den Titel des Textes haben wir in Anlehnung an das Buch von Paul Dix (2017) gewählt. In seinem international viel beachteten Band (*When the adults change everything changes*) arbeitet er heraus, wie zentral es ist, vor allem Lehrkräfte und andere Professionelle darin zu unterstützen, mit herausfordernden Handlungsweisen von

Schüler:innen *konsistent* umzugehen: „While some schools devise vast lists of ridiculous rules and codes of conduct for the children to abide by, others concentrate on what really matters: consistent adult behaviour. The elephant in the room is adult behaviour“ (Dix, 2017, S. 55).

Es ist diese angestrebte Verhaltensänderung bei Lehrkräften bzw. bei Professionellen in Richtung eines *konsistenten, nicht strafenden, beziehungsförderlichen Umgangs* mit Schüler:innen, die auch dem RPA-Ansatz zu Grunde liegt. Dabei liegt die Betonung auf der sozialen Eingebundenheit, die auch in schwierigen Konfliktsituationen immer im Blick behalten wird. Zahlreiche Schulen bemühen sich bereits um einen konsequenten Umgang mit Regeln im Alltag, fraglich scheint hier jedoch mitunter, ob es bei diesen „Katalogen“, die Schulen für sich aufstellen, eher um den Erhalt der institutionellen Ordnung geht, oder wirklich darum, dass Kinder und Jugendliche in der Schule lernen, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen.

Dix (2017) formuliert hier für den Raum des United Kingdom sicherlich überspitzt: „In schools where Behaviour is breaking down you can find consistency but it is a perverse consistency. In some teacher lounges there is a siege mentality. Battered by the relentless barrage of poor behaviour they naturally hunker down and protect one another. In these places cheap instant coffee meets universal despair“ (ebd., S. 5).

Uns ist vor dem Hintergrund der Erfahrungen und ersten empirischen Auswertungen zum Projekt RAISE wichtig, abschließend zu betonen, dass es bei der Implementation des RPA in die Schule vor allem darauf ankommt, sich langfristig als Schulgemeinschaft den Ansatz im Sinne eines ‚Whole School Approach‘ zu erschließen (Costello, Wachtel & Wachtel, 2009; Hendry, 2009; Wachtel, 2013; Gregory, Clawson, Davis & Gerewitz, 2015). Es geht darum, den Umgang mit Konflikten sowie emotionalen und sozialen Bedarfen der Schüler:innen aber auch der Lehrkräfte immer wieder miteinander auszuhandeln. Dabei spielen pragmatische Lösungen wie einzelne Tools, Tricks und Kniffe in der Praxis eine wichtige Rolle, vielmehr geht es jedoch darum, gemeinsam immer wieder um eine beziehungsstärkende Haltung, Kultur und Praxis im Umgang mit auftretenden Phänomenen des Verhaltens zu ringen.

Lehrkräfte haben im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme immer wieder berichtet, dass genau dies der Punkt sei, der das ganze Unterfangen zum Scheitern bringen könne, da das Kollegium nicht geschlossen hinter diesem alternativen Zugriff auf den Umgang mit Konflikten stehen würde. Hier kommt ganz entscheidend die Rolle der erweiterten Schulleitung mit ins Spiel. Es ist Leitungsaufgabe (sicherlich mit der Unterstützung anderer Akteur:innen und entsprechenden Ressourcenangeboten), diese Konsistenz im Umgang mit Verhalten und sozial-emotionalem Erleben mittel- und langfristig immer wieder einzufordern.

Handlungsleitend könnte hier die Idee einer Schule sein, die für alle Kinder und Jugendlichen einen *sicheren Ort* bietet. Sicher ist die Schule dann, wenn die Resilienz der Schüler:innen (ob nun mit oder ohne Förderbedarf) gestärkt und nicht durch Bestrafung, Beschämung und Exklusion gefährdet wird. Dieser sichere Ort hat gemeinsam ausgehandelte, allen bekannte und in diesem Sinne klare Regeln und

Strukturen und entspricht gleichzeitig den individuellen lern- und entwicklungsge-
mäßigen Bedürfnissen aller Kinder und Jugendlichen. So kann Resilienz durch die
Förderung von Schutzfaktoren – z. B. sozialem Eingebundensein – gestärkt werden.

Resiliente Kinder entwickeln ein starkes Selbstkonzept, sie nehmen sich (der
jeweiligen Entwicklungsphase entsprechend) selbst gut wahr, kennen ihre Vor-
lieben und persönlichen Eigenschaften, sie stehen zu sich und ihren Fähigkeiten,
schämen sich nicht für ihre Gefühle und sind bereit, ihr Verhalten zu re-
flektieren und gegebenenfalls zu verändern (UNHCR Österreich, 2018, S. 38).

Besonders entscheidend wird es zukünftig in der Schule dabei darauf ankommen,
wie an diesem für alle sicheren Ort mit Diagnosen z. B. im Bereich der emotiona-
len und sozialen Entwicklung umgegangen wird. Wir sehen hier einen dringenden
Weiterentwicklungsbedarf in Bezug auf die (sonder-)pädagogische Praxis der Er-
stellung von Gutachten in diesem Bereich. Der Entwicklung einer inklusionskom-
petenten Diagnostik kommt hier ein herausgehobener Stellenwert zu. Aufmerksam
machen möchten wir daher auf das interdisziplinäre Projekt *InDiD* (2021–2024),
welches als Folgeprojekt von RAISE darauf abzielt, ein in Deutschland neuartiges
Qualifizierungsprogramm für Lehrkräfte zu entwickeln und zu evaluieren, das es
ihnen ermöglicht, ihre häufig auf impliziten Annahmen beruhenden Urteile über
Schüler:innen mit „auffälligem“ Verhalten explizit zu machen. Sie lernen ihre Dia-
gnostik im FSP-ESE entlang des international bekannten Ansatzes des RPA im Dia-
log zu professionalisieren. Das Projekt *InDiD* wird damit zukünftig einen Beitrag zur
stärkeren wissenschaftlichen Fundierung professionellen Diagnostizierens im Kon-
text inklusiver Bildung mit Blick auf die emotionale und soziale Entwicklung von
Schüler:innen leisten.

Literatur

- Amrhein, B. (2014). Am und im Widerspruch arbeiten – Wege aus dem professionellen Un-
behagen in inklusiven Bildungsreformen. *Friedrich Jahresheft*, 17–20.
- Amrhein, B., Badstieber, B., Vereenoooghe, L. & Weber, C. (in Vorbereitung). *Neue Wege zur
Gestaltung schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwick-
lung – Sich auf Konflikte in Schule und Unterricht einlassen. Manuskript in Vorbereitung.*
Weinheim: Beltz Juventa.
- Augustine, C. H., Engberg, J., Grimm, G. E., Lee, E., Wang, E. L., Christianson, K. & Jo-
seph, 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.*
<https://doi.org/10.7249/RR2840>
- Boger, M.-A. (2018). Depathologisierung – Diagnostik der emotionalen und sozialen Ent-
wicklung im inklusiven Kontext. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Verfügbar unter: [https://
www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/462](https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/462)
- Bonell, C., Allen, E., Warren, E., McGowan, J., Bevilacqua, L., Jamal, F. & Viner, R. M.
(2018). Effects of the learning together intervention on bullying and aggression in Eng-
lish secondary schools (INCLUSIVE): A cluster randomised controlled trial. *The Lancet*,
392(10163), 2452–2464. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31782-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31782-3)

- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Costello, B., Wachtel, J. & Wachtel, T. (2009). *The restorative practices handbook: For teachers, disciplinarians and administrators*. Bethlehem, Pennsylvania: International Institute for Restorative Practices.
- Dix, P. (2017). *When adults change everything changes*. Bancyfelin: Independent Thinking Press.
- González, T. (2012). Keeping Kids in Schools: Restorative Justice, Punitive Discipline, and the School to Prison Pipeline. *Journal of Law & Education*, 41(2), 281–335. Verfügbar unter: https://www.restorativeresources.org/uploads/5/6/1/4/56143033/thalia_gonzalez_school_to_prison_pipeline.pdf
- 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(1), 168–176. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.005>
- 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. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929950>
- Hendry, R. (2009). *Building and restoring respectful relationships in schools: A guide to using restorative practice*. Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203834633>
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26>
- Hundeloh, H. (2012). *Gesundheitsmanagement an Schulen. Prävention und Gesundheitsförderung als Aufgaben der Schulleitung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2020). Einführung in die Sozialisationstheorie – Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jain, S., Bassegy, H., Brown, M. A. & Kalra, P. (2014). *Restorative Justice in Oakland Schools: Implementation and Impacts. An Effective Strategy to Reduce Racially Disproportionate Discipline, Suspensions, and Improve Academic Outcomes*. Oakland, California. Verfügbar unter: <https://www.ousd.org/cms/lib/CA01001176/Centricity/Domain/134/OUSD-RJ%20Report%20revised%20Final.pdf>
- Lewis, S. (2009). *Improving School Climate: Findings from Schools Implementing Restorative Practices*. Bethlehem, Pennsylvania: International Institute for Restorative Practices.
- Linderkamp, F. (2019). Operante Methoden. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie* (S. 209–220). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-57369-3_13
- Lipowsky, F. (2019). Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? – Impulse der Fortbildungsforschung. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenke, ... A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 144–161). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0>
- McCluskey, G., Lloyd, G., Kane, J., Riddell, S., Stead, J. & Weedon, E. (2008). Can restorative practices in schools make a difference? *Educational Review*, 60(4), 405–417. <https://doi.org/10.1080/00131910802393456>
- McMorris, B. J., Beckman, K. J., Shea, G., Baumgartner, J. & Eggert, R. C. (2013). *Applying Restorative Justice Practices to Minneapolis Public Schools Students Recommended for Possible Expulsion: A Pilot Program Evaluation of the Family and Youth Restorative Conference Program, Final Report*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota. Ver-

- föfügbar unter: http://www.legalrightscenter.org/uploads/2/5/7/3/25735760/lrc_umn_report-final.pdf
- Mirsky, L. (2007). SaferSanerSchools: Transforming school cultures with restorative practices. *Reclaiming Children and Youth*, 16(2), 5–12.
- Pongratz, L. A. (2015). Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der „Trainingsraum“ als neoliberales Strafarrangement. In K.-H. Dammer, T. Vogel & H. Wehr (Hrsg.), *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik* (S. 233–254). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09569-7_12
- Stein, R. & Müller, T. (2017). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sumner, M. D., Silverman, C. J. & Frampton, M. L. (2010). *School-based restorative justice as an alternative to zero-tolerance policies: Lessons from West Oakland*. Verfügbar unter: <http://restorativeschoolstoolkit.org/sites/default/files/RJ%20Lessons%20From%20Oakland.pdf>
- Textor, A. & Boger, M.-A. (2020). Weniger „Lernbehinderungen“, mehr „Verhaltensstörungen“? Zur veränderten Attribution von Problemen durch Lehrkräfte. In T. Dietzke, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer, ... M. Walm (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte – Transformation in die Teilhabegesellschaft?* (S. 234–242). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- UNHCR Österreich (2018). *Flucht und Trauma im Kontext Schule – Handbuch für PädagogInnen*. Verfügbar unter: https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2019/01/AT_Traumahandbuch_Auflage4.pdf
- Wachtel, T. (2013). *Defining restorative*. Internationale Institute for Restorative Practices. Verfügbar unter: <http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf>
- Weber, C. & Vereenoghe, L. (2020). Reducing conflicts in school environments using restorative practices: A systematic review. *International Journal of Educational Research Open*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100009>
- Winslade, J. & Williams, M. (2012). *Safe and peaceful schools: Addressing conflict and eliminating violence*. Thousand Oaks, CA: Corwin. <https://doi.org/10.4135/9781483387420>
- Winslade, J., Espinoza, E., Myers, M. & Yzaguirre, H. (2014). *Restorative Practices Training Manual*. Verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/55333575.pdf>
- Willmann, M. (2012). *De-Psychologisierung und Professionalisierung der Sonderpädagogik. Kritik und Perspektiven einer Pädagogik für „schwierige“ Kinder*. München: Reinhardt.