Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber, Nele Meiser, Joana Reimer & Malte Thiede

Mit *umbraise* Schule und Bildung als emotional sicheren Ort gestalten – Eine neue wissenschaftsbasierte und praxisorientierte Unterstützungsstruktur im Umgang mit belastendem Verhalten und Konflikten (auch im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung)

Zusammenfassung
Vor dem Hintergrund der enormen Herausforderungen in Schulen und anderen Bildungsinstitutionen im Umgang mit belastendem Verhalten und Konflikten stellt der Beitrag die neuartige Unterstützungsstruktur *umbraise* vor: www.umbraise.de (Amrhein & Badstieber, 2024a). Diese wurde auf der Grundlage der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekte RAISE[1] und InDiD[2] entwickelt. *Umbraise* bietet eine umfangreiche wissenschaftsbasierte und praxisorientierte Unterstützung für einen verstehens- und beziehungsorientierten Umgang mit belastendem Verhalten und Konflikten in Schule. Mit einem umfangreichen digitalen Angebot unterstützt *umbraise* die Qualifizierung und Vernetzung in der Bildung. *Umbraise* zielt darauf ab, emotionale Sicherheit und psychische Gesundheit in Schulen (wieder-)herzustellen und so inklusive und gleichberechtigte Bildungschancen für alle Schüler:innen zu ermöglichen.
Schlüsselworte: Inklusion, Diagnostik, Emotionale und Soziale Entwicklung, Verhalten, Konflikte, Qualifizierung

Abstract
Against the backdrop of the enormous challenges faced by schools and other educational institutions in dealing with disruptive behavior and conflicts, the article presents the new *umbraise* support structure: www.umbraise.de. This was developed on the basis of the BMBF-funded projects RAISE and InDiD. *Umbraise* offers comprehensive science-based and practice-oriented support for dealing with disruptive behavior and conflicts in schools in a way that focuses on understanding and relationships. With a comprehensive digital offering, *umbraise* supports qualification and networking in education. *Umbraise* aims to (re)establish emotional safety and mental health in schools and thus enable inclusive and equal educational opportunities for all pupils.
Keywords: Inclusion, Diagnostics, Emotional and social development, behavior, Conflicts, Qualification

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1738 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.
2 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV2119 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

1. Warum wir *umbraise* brauchen!

Der Umgang mit belastendem Verhalten und Konflikten stellt eine enorme Herausforderung für das Schul- und Bildungssystem dar. Aktuell hat eine repräsentative Studie der Robert-Bosch-Stiftung erneut auf die extremen und wachsenden Belastungen in Schulen im ganzen Bundesgebiet hingewiesen (Robert Bosch Stiftung, 2024). Der Umgang mit als belastend erlebtem Verhalten von Schüler:innen und mit Konflikten trägt demnach wesentlich zum wachsenden Leidensdruck bei (sonder-)pädagogischen (Lehr-)Kräften bei. Der neueste Nationale Bildungsbericht (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024) konnte zudem deutlich machen, dass unser Bildungssystem in einer tiefen Krise steckt. Personalmangel, weiterwachsende soziale Ungleichheiten, mangelhafte Infrastruktur und Ausstattung sowie unzureichende Nutzung der digitalen Technologien sind nur einige zentrale Herausforderungen. Deutlich wird die Dringlichkeit von Reformen, Investitionen und Unterstützungsangeboten, um den wachsenden Anforderungen im Umgang mit belastendem Verhalten und Konflikten gerecht zu werden und damit nicht nur die Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen zu verbessern, sondern auch die Schule für die Beschäftigten wieder zu einem attraktiven und gesunden Arbeitsort zu machen. Schulen und insbesondere auch die vielen Kolleg:innen mit sogenanntem Quer- oder Seiteneinstieg brauchen hier offenbar dringend Angebote zur Unterstützung (Beck, 2023).

In diese Richtung weisen auch die Erkenntnisse zu der massiv steigenden Anzahl der Diagnosen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (SPF ESE). So konnten aktuelle Gutachten und Forschungsarbeiten erneut nachweisen, dass pädagogische (Lehr-)Kräfte der allgemeinen Schulen sich dazu genötigt sehen, Entlastung zu schaffen, indem sie Schüler:innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung zusprechen (Amrhein & Badstieber, 2024b; Effelsberg, 2023).

Offensichtlich gelingt es unter den aktuell schwierigen Bedingungen in Schulen und anderen Bildungsinstitutionen vielfach nicht, für die emotionalen und sozialen Bedarfe der Kinder bzw. Jugendlichen und auch der in Schule Beschäftigen Sorge zu tragen. Dies hat mitunter weitreichende Folgen. Die Unterstützung der emotionalen und sozialen Bedarfe der Kinder und Jugendlichen ist eine wesentliche Voraussetzung für ein erfolgreiches akademisches Lernen, schulische Inklusion und das Wohlbefinden (Hascher, 2005, 2017; Hascher, Morinaj & Waber, 2018). Für die in Schule Beschäftigten können wiederkehrende Konflikte und belastende Beziehungen zu psychischen Beschwerden und Erschöpfung bis hin zum Burnout führen (Jennings, 2020). Die Unterstützung der Schulen und anderer Bildungsinstitutionen im Umgang mit belastendem Verhalten und Konflikten ist daher eine zunehmend drängende und für alle lohnende Aufgabe.

Abbildung 1: Logo der neuen Unterstützungsstruktur *umbraise*

Vor diesem Hintergrund wurde aus den beiden Projekten *Restorative Approaches in Inclusive School Environments: Entwicklung und Evaluierung eines Fortbildungsprogramms für Lehrkräfte zur Gestaltung schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (RAISE, 2018–2021; Amrhein, Badstieber, Weber, & Vereenooghe, 2022) und *Inklusive Diagnostik im Dialog: Qualifizierungsprogramm zur Unterstützung schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung* (InDiD, 2021–2024; Amrhein et al., 2024) die digitale Unterstützungsstruktur *umbraise* entwickelt: www.umbraise.de. Dieses innovative Transferprodukt bietet eine wissenschaftsbasierte und gleichzeitig praxisorientierte Begleitung für Schulen und andere Bildungsinstitutionen. Sie werden durch *umbraise* zu einem nachhaltigen und beziehungsorientierten Umgang mit belastendem Verhalten und Konflikten befähigt, insbesondere auch im SPF ESE. Außerdem ermöglicht *umbraise* als Lernendes Netzwerk einen stetigen Wissens- und Erfahrungsaustausch zwischen Wissenschaft und Praxis.

Umbraise zeigt dabei neue Perspektiven auf, wie es Praktiker:innen in Schule und anderen Bildungsinstitutionen gelingen kann, wieder für mehr emotionale Sicherheit und psychische Gesundheit für alle an Schule Beteiligten zu sorgen. Die Unterstützung der Schulen und anderen Bildungsinstitutionen wird dabei durch ein umfangreiches digitales Kursangebot und aufeinander abgestimmte digitale und analoge Formate (Live-Webinare, Lernvideos, Podcasts etc.) sichergestellt. Entsprechend der neuesten Erkenntnisse zur wirksamen Professionalisierung in Schule und Bildung werden die professionellen Akteur:innen in Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen Schritt für Schritt begleitet, um ihre Praxis zu verbessern (Lipowsky & Rzejak, 2021).

Umbraise richtet sich dabei an (sonder-)pädagogische (Lehr-)Kräfte aller Schulformen, aber auch an Vertreter:innen aus Bildungsadministration, Bildungspolitik, außerschulischen Kinder- und Jugendorganisationen, Elternverbänden, an Institute der Lehrkräftebildung und alle Interessierte, die sich für die Gestaltung von Schulen und Bildungsinstitutionen als emotional sichere Lehr- und Lernorte engagieren möchten.

Die Unterstützungsstruktur *umbraise* wird innerhalb des vorliegenden Beitrages vorgestellt. Wir laden dazu ein, *umbraise* kennenzulernen und einen Einblick in die wissenschaftlichen Vorarbeiten der Projekte RAISE und InDiD zu erhalten. Der Beitrag bietet den Raum für interessierte Stakeholder:innen aus der Bildungspraxis, Bildungsadministration und Bildungspolitik, sich zu informieren und von der Initiative zu profitieren.

2. Auf dem Weg zu *umbraise* – Die BMBF-Projekte RAISE und InDiD

Umbraise wurde aus den BMBF-Projekten RAISE und InDiD entwickelt. *Umbraise* ist damit das Ergebnis eines mehrjährigen Arbeitsprozesses, das auf umfangreichen wissenschaftlichen Forschungen basiert und gemeinsam mit Praktiker:innen und Stakeholdern aus der (schulischen) Bildung erarbeitet, erprobt und evaluiert wurde.

Abbildung 2:
Entwicklung des Transferproduktes umbraise aus den Projekten RAISE und InDiD

Traditionelle Ansätze und ihre Grenzen

Im traditionellen Umgang mit belastendem Verhalten und Konflikten setzen pädagogische Ansätze häufig auf den Versuch, das Verhalten von Schüler:innen zu modifizieren und an die Normalitätsvorstellungen anzupassen (Willmann, 2021). Dabei kommen in Schule und anderen Bildungsinstitutionen oft Sanktionierung und ausschließende Praktiken zum Einsatz (z. B. Tokenprogramme, Trainingsraum, Stufensysteme, Unterrichtsausschluss). Diese Praktiken basieren häufig auf vereinfachten behavioristischen Annahmen, dass Verhalten von Schüler:innen über Lob und Sanktionen unmittelbar verändert werden könne, und zielen darauf ab, Konflikte kurzfristig und reaktiv aufzulösen. Dabei werden jedoch oft die zugrundeliegenden emotionalen und sozialen Bedürfnisse der Schüler:innen vernachlässigt (Amrhein, Badstieber, Reisenauer, Müller-Cleve & Thiede, 2024; Pongratz, 2015). Auch die (sonder-)pädagogische Praxis (des SPF ESE) ist bislang oft individualisierend, pathologisierend und kategorisierend ausgerichtet und versucht, die Schüler:innen über die Diagnose und Bearbeitung der Verhaltensauffälligkeiten zu unterstützen, was je-

doch auch zu einer verengten Fokussierung auf die Verhaltensauffälligkeiten führen kann (Badstieber et al., 2022; Willmann, 2021).

Innovative Ansätze von RAISE und InDiD

RAISE und InDiD wenden sich von diesen Ansätzen ab, indem sie verstehens- und beziehungsorientierte Zugänge in den Mittelpunkt stellen. Das übergeordnete Ziel der beiden Projekte war es, eine kritische Auseinandersetzung mit dem bisherigen Umgang mit belastendem Verhalten und Konflikten anzuregen und gleichzeitig realisierbare Alternativen zu entwickeln, insbesondere auch im SPF ESE. Mit einem innovativen Förderansatz legt RAISE dafür den Fokus auf einen beziehungsorientierten Umgang mit belastendem Verhalten und Konflikten, der auf die Wiedergutmachung und die Wiederherstellung von emotionalen und sozialen Beziehungen ausgelegt ist (Amrhein et al., 2022). InDiD konzentriert sich dazu passend auf die Entwicklung einer verstehenden, dialogorientierten Diagnostik von Verhalten und Konflikten (Amrhein et al., 2024), die darauf abzielt, die in belastendem Verhalten und Konflikten ausgedrückten emotionalen und sozialen Bedürfnisse erkennen zu können. Gemeinsam bieten die Ergebnisse aus RAISE und InDiD ein aufeinander abgestimmtes Konzept zur wirksamen Diagnose und Bearbeitung von Verhalten und Konflikten ohne Ausschluss. Dieses Konzept wird in *umbraise* zusammengeführt (s. Abb. 2) und für die Praktiker:innen zur Verfügung gestellt.

In den beiden Projekten RAISE und InDiD wurde von Beginn an eine enge Partnerschaft zwischen Wissenschaft und Praxis etabliert. Beide Projekte zielten darauf ab, die erarbeiteten Konzepte zur Bearbeitung von belastendem Verhalten und Konflikten nicht nur theoretisch zu entwickeln, sondern auch gemeinsam mit den Praktiker:innen zu erproben und zu evaluieren. Dazu wurden sowohl in RAISE als auch im Projekt InDiD umfangreiche Qualifizierungsprogramme konzipiert und in mehreren Durchgängen pilotiert (Amrhein et al., 2022; Amrhein, Badstieber, Müller-Cleve, Reisenauer & Thiede, 2023; Amrhein, Badstieber & Weber, 2024, i. E.). Durch eine Verknüpfung von Theorie, Empirie und Praxis sollte es hier multiprofessionellen Teams gelingen, eine kritische Distanz zum eigenen bisherigen professionellen Handeln aufzubauen und die Impulse aus den Projekten für eine veränderte Praxis im Umgang mit belastendem Verhalten und Konflikten unter den aktuellen schulischen Bedingungen unmittelbar zu erproben. Die Qualifizierungen in InDiD und RAISE wurden modular aufgebaut und an Schulen der Primar- und Sekundarstufe im Gemeinsamen Lernen jeweils innerhalb eines halben Jahres umfangreich erprobt. Neben der Konzeption von Inputs für die Schulen wurden die Schulpraktiker:innen dazu angeleitet, den Transfer der neuen Erkenntnisse und Methoden in den schulischen Alltag zu ermöglichen. Auf diese Weise konnten die Teilnehmenden das Erlernte schrittweise in ihrer schulisch-unterrichtlichen Praxis anwenden und wir konnten ihre Erfahrungen im Rahmen der Qualifizierung für die Weiterentwicklung der Projekte RAISE und InDiD nutzen. Obwohl die Projekte RAISE und InDiD eher die Schulen adressierten, sind die erarbeiteten Konzepte auch für andere Bildungsinstitutionen interessant. Diese Konzepte werden nun in der digitalen Unter-

stützungsstruktur *umbraise* für den Roll-Out weiterentwickelt, um eine breitere Anwendung zu ermöglichen.

Im Folgenden geben wir einen kurzen, vertiefenden Einblick in die Projekte RAISE und InDiD und skizzieren, auf welchen wissenschaftlichen Grundlagen wir die neuen Wege für den Umgang mit belastendem Verhalten und Konflikten entwickelt haben.

RAISE

Das Projekt RAISE basiert auf dem international bereits erfolgreich etablierten *Restorative Practice Approach* (Augustine et al., 2018; Bonell et al., 2018). Der Ansatz stammt aus dem angloamerikanischen Sprachraum und bietet Möglichkeiten, um belastendes Verhalten und Konflikte in einer beziehungsorientierten Perspektive wahrzunehmen und zu bearbeiten. Die Idee des Ansatzes besteht darin, im Falle von Konflikten und belastendem Verhalten den Blick nicht darauf zu richten, welche Regeln missachtet wurden und wie diese in Zukunft durch eine Veränderung auf Ebene des Verhaltens bei den ‚Täter:innen' wieder eingehalten werden können. Vielmehr fragt der Ansatz im Falle von belastendem Verhalten und Konflikten, welche Emotionen und Beziehungen verletzt wurden und wie diese wiedergutgemacht werden können (‚restorative'). Dazu bietet der Ansatz zahlreiche aufeinander abgestimmte, diversitätssensible Methoden zur präventiven und intervenierenden Konfliktbewältigung an (Wachtel, 2013), die im Projekt RAISE für den deutschsprachigen Raum adaptiert wurden. Der *Restorative Practice Approach* eröffnet so die Möglichkeit, für alle Betroffenen die Auswirkungen des Handelns zu verstehen, Verantwortung zu übernehmen und belastendes Verhalten bzw. Konflikte durch Wiedergutmachung nachhaltig zu verändern (Hendry, 2009, 2022). Der Ansatz bezieht dabei in einem inklusiven Sinne die Beteiligten ein – Schüler:innen, (sonder-)pädagogische (Lehr-) Kräfte, Schulpersonal und Eltern – und fördert ein wertschätzendes Schulklima, das die sozialen und emotionalen Bedürfnisse aller berücksichtigt (Costello, Wachtel & Wachtel, 2009). Im Projekt RAISE wurde dieser im deutschsprachigen Raum neuartige, ganzheitliche Ansatz mit Blick auf die Schulen und andere Bildungsinstitutionen adaptiert. Ziel war es, mit Hilfe des Ansatzes gangbare Möglichkeiten aufzuzeigen, wie eine inklusionsorientierte Bearbeitung von belastendem Verhalten und Konflikten durch die Schulen und andere Bildungsinstitutionen konkret gelingen kann. Der *Restorative Practice Approach* bietet hier die Möglichkeiten zur Implementation eines schul- bzw. organisationsweiten Konzepts zur beziehungsorientierten Bewältigung von Konflikten und belastendem Verhalten, und schafft so neue Impulse für die inklusionsorientierte Gestaltung von Schulen und Bildungsinstitutionen in Deutschland (Amrhein et al., 2024, i. E.).

InDiD

Das Projekt InDiD wurde initiiert, um eine inklusionsorientierte Diagnostik zu entwickeln, die passend zum Projekt RAISE weniger auf die Status- und Syndromanalyse einzelner Schüler:innen abzielt (von Stechow, 2022). Vielmehr sollte eine diagnostische Praxis ermöglicht werden, die die Phänomene belastendes Verhalten bzw.

Konflikt eher beschreibend erfasst und es schafft, verstehende Zugänge zu den hinter dem Verhalten liegenden Emotionen und sozialen Beziehungen zu ermöglichen. Eine solche Diagnostik betont die subjektive Sinnhaftigkeit des gezeigten Verhaltens und unterscheidet sich deutlich von klassifizierenden und stigmatisierenden Diagnostiken (Reiser, 1995). Dafür wurde in InDiD auf Ansätze einer verstehenden und mentalisierenden Diagnostik rekurriert (Amrhein, 2016a; Baumann, 2009; Gingelmaier, Taubner & Ramberg, 2018). Diese ermöglicht eine veränderte Wahrnehmung und Interpretation von als unverständlich empfundenen Verhaltensweisen und Konflikten, um daraus neue inklusionspädagogische Handlungs- und Bedeutungsräume zu schaffen (Hoffmann, 2020). Anstelle der Suche nach den Problemen und Störungen bei den Schüler:innen wurde in InDiD ein diagnostisches Konzept entwickelt, um die Dialog- und Verständigungsfähigkeit auch in Krisensituationen zu erhalten und um Beziehungsabbrüche zwischen Lehrenden und Lernenden zu vermeiden (Baumann, Bolz & Albers, 2021). Im Zentrum des in InDiD ausgearbeiteten Konzepts stehen dafür neben der Berücksichtigung des aktuellen emotionalen Erlebens, der Biografie und der Lebenswelt der Schüler:innen auch die methodisch-kontrollierte Selbstreflexion der Rolle und Person des Diagnostizierenden (Eggert-Schmid Noerr, Finger-Trescher, Gstach & Katzenbach, 2017). Durch diese veränderte Herangehensweise wird eine umfassende Perspektive auf die emotionalen und sozialen Verhaltensweisen sowohl der Schüler:innen als auch der (sonder-)pädagogischen (Lehr-)Kräfte gefördert (Baumann et al., 2021; Ziemen, 2022). Die Diagnostik fungiert damit nicht (nur) als Instrument zur Diagnosestellung, sondern dient als Grundlage für Pädagog:innen, um Antworten auf zuvor als unverständlich erlebte Verhaltensweisen und Konflikte zu finden (Hoffmann, 2020). Ein zentrales Ergebnis von InDiD ist die konzeptionelle Unterteilung in situative, sondierende und multiperspektivische Diagnostik (Amrhein et al., 2024). Diese drei Diagnostikmodi wurden entwickelt, um in der schulischen Praxis je nach Ausgangs- und Problemlage die Herausforderungen im Umgang mit Verhalten und Konflikten verstehend annehmen und sie auf dieser Basis dann durch die Methoden aus RAISE gezielt bearbeiten zu können.

3. Die wissenschaftliche Fundierung von *umbraise* – Einblicke in die Evaluationsergebnisse der Projekte RAISE und InDiD

Die Pilotierung in den Projekten RAISE und InDiD wurden umfassend evaluiert. Die gesammelten Erfahrungen und der Austausch mit den Praktiker:innen in den Pilotierungen waren entscheidend für die Entwicklung des Transferproduktes *umbraise*. Ziel war es, die Ausgangslage und die Bedarfe in der Praxis empirisch zu erfassen und gleichzeitig das Wirken der Qualifizierungsangebote in der Praxis umfassend zu untersuchen.

Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes RAISE umfasste dazu in einem interdisziplinären Forschungsansatz sowohl psychologische als auch schulpädagogische Aspekte. Erforscht wurde das Wirken des Projektes RAISE auf Ebene der Lehrkräfte

und auf Ebene der Schüler:innen. Hierbei wurden sowohl quantitative Fragebogenerhebungen (mit 57 Lehrkräften sowie 41 Schüler:innen) als auch qualitative Interviews (23 teilnehmende (sonder-)pädagogische (Lehr-)Kräfte) durchgeführt.

In InDiD wurden die Praktiken und Erfahrungen der Teilnehmenden vor, während und nach der Qualifizierung erforscht. Hierzu wurden erneut leitfadengestützte Interviews mit 32 Teilnehmenden aus zehn Grund-, Gesamt- und Sekundarschulen vor Beginn der Qualifizierung durchgeführt. Zudem wurden während der Qualifizierung teilnehmende Beobachtungen an den Schulen vorgenommen, um den diagnostischen Umgang mit Verhalten in der schulischen Praxis zu analysieren. Schließlich wurden zwölf Gruppendiskussionen in den teilnehmenden Schulteams nach der Qualifizierung in InDiD umgesetzt.

Die Evaluationsergebnisse beider Projekte geben einen tiefgehenden Einblick in das Wirken und die umfassenden Potentiale der erarbeiteten Qualifizierungen zum (diagnostischen) Umgang mit Verhalten und vermitteln einen Eindruck davon, wie die Schulen mit den Projekten gearbeitet haben. Die Ergebnisse werden an anderer Stelle umfassend dargestellt (Amrhein et al., 2022; Amrhein, Badstieber, Müller-Cleve, Reisenauer & Thiede, 2023; Amrhein et al., 2024, i. E.; Badstieber et al., 2025, i. V.).

Für einen kurzen Einblick im Rahmen dieses Beitrages sind vor allem die qualitativen Analysen aus dem Projekt InDiD interessant. Hier berichten die teilnehmenden (sonder-)pädagogischen (Lehr-)Kräfte aus dem Primar- und Sekundarbereich über ihre Erfahrungen vor und nach der Qualifizierung.

Die inhaltsanalytischen Auswertungen der Interviews *vor der Qualifizierung* in InDiD zeigen dabei, dass die Diagnostik im Kontext von Verhalten und Konflikten in den Schulen nur selten explizit und koordiniert geplant vollzogen wird. Es wird vielfach deutlich, dass insbesondere auf Seiten der sogenannten ‚Regelschullehrkräfte' die Wahrnehmung und Interpretation der schüler:innenseitigen Verhaltensweisen eher intuitiv erfolgt. Dabei zeigt sich, dass eine explizite Diagnostik vor allem dann relevant wird, wenn die soziale, auf den fachleistungsorientierten Unterricht ausgerichtete Ordnung der Klassen in Gefahr zu geraten droht und verhaltensbezogene Konflikte bereits entstanden sind. Vielfach wird in diesen Fällen die verhaltensbezogene Diagnostik an die Sonderpädagogik delegiert. Ähnlich wird im Projekt RAISE eine Praxis und Struktur sichtbar, die vor allem darauf ausgerichtet ist, Probleme im Umgang mit Verhalten und Konflikten kurzfristig zu unterbinden oder aus dem Unterricht zu delegieren. Die pädagogische Unterstützung der Schüler:innen in konflikthaften Situationen und die Bearbeitung von emotionalen und sozialen Problemen werden eher nicht als genuiner Teil des Unterrichtsauftrages wahrgenommen (Badstieber, Amrhein & Thiede, 2025, i. V.). Das folgende Zitat steht hier stellvertretend für die Situation an den teilnehmenden Schulen *vor der Qualifizierung* in InDiD:

> „Das ist ja immer typisch Lehramt oder typisch Arbeit als Lehrer nach Gefühl. Und da fehlt mir da so ein bisschen so ein Instrument. Zum Beispiel für diesen Fall oder auch einen ähnlichen anderen Fall, erhoff ich mir schon diagnostische Tools, mit denen man vielleicht ein bisschen mehr Licht ins Dunkel bringt" (Teilnehmer:in aus dem Projekt InDiD).

In der Analyse der Aussagen der Teilnehmenden *nach der Qualifizierung* wird deutlich, wie es den Schulteams gelingen kann, eine diagnostische Handlungspraxis zunehmend gezielt und planvoll in den Unterricht zu integrieren. Durch das verstehende diagnostische Konzept von InDiD gelingt es den Teilnehmenden in einem hypothesengeleiteten Prozess, hier ‚Licht ins Dunkel' zu bringen und die hinter dem Verhalten liegenden emotionalen und sozialen Bedarfe der Schüler:innen zu erkennen. Zentral erscheint dabei der multiprofessionelle Austausch und insbesondere auch die gemeinsame Reflexion der eigenen Wahrnehmung und Gefühle gegenüber den belastenden schüler:innenseitigen Verhaltensweisen, um die Sinnhaftigkeit des Verhaltens auch in herausfordernden Situationen zu erkennen. Dabei zeigt sich die Möglichkeit, Impulse für eine grundlegend veränderte und aufeinander abgestimmte diagnostische Praxis im Umgang mit Verhalten in den Schulen zu setzen, wie dieses beispielhafte Zitat eines Teilnehmenden nach der Qualifizierung in InDiD zeigt:

> „Danach habe ich immer, wenn irgendwas passiert ist in der Klasse, habe ich halt darüber nachgedacht. Ja, okay, das ist jetzt für dich irgendwie sinnvoll, was du tust, so. Aber für uns anderen ist das irgendwie gerade ein Problem. Und konnte auf der Ebene immer auf eine andere Art und Weise mit den Kindern reden, das finde ich auch eine ganz wichtige Sache. Und das wäre auf jeden Fall etwas, was dann eben auch im Kollegium in breiterer Masse ankommen muss" (Teilnehmer:in aus dem Projekt InDiD).

So wird gerade auch im Projekt InDiD noch einmal deutlich, wie bedeutsam eine weitere intensive Begleitung und Professionalisierung der Schulen ist. Es zeigt sich, dass eine zeitlich begrenzte Unterstützung der (sonder-)pädagogischen (Lehr-)Kräfte überaus wirksam sein und Möglichkeiten offerieren kann, neue Wege im diagnostischen Umgang mit belastendem Verhalten zu setzen. Offensichtlich bedarf es darüber hinaus jedoch auch eine weiterführende berufsbegleitende Unterstützung und Vernetzung der unterschiedlichen Akteur:innen in den Schulen, um die neuen Methoden zu üben und die Prozesse nachhaltig in den Schulen zu etablieren. Dabei erscheint es wesentlich, weiterhin die Selbstfürsorge und -reflexion von Lehrkräften und anderen an Schule Beteiligten zu stärken, um in den herausfordernden Situationen für Schüler:innen unterstützend tätig sein zu können.

Erkenntnisse und Weiterarbeit mit den Ergebnissen aus der (Teil-)Evaluation der Projekte
Mit Blick auf die Evaluationen der Qualifizierungen der beiden BMBF-Projekte RAISE und InDiD wird deutlich, dass die teilnehmenden pädagogischen (Lehr-)Kräfte bedeutsame Perspektivwechsel und mitunter tiefgreifende Veränderungen im Hinblick auf die Diagnostik und Bearbeitung von belastendem Verhalten und Konflikten in Schule und Unterricht vornehmen konnten. So sind verstehende und beziehungs-

orientierte Prozesse bei den Teilnehmenden entweder erstmals angeregt oder weiter gestärkt worden. In beiden Projekten deuten sich in sehr ähnlicher Weise Notwendigkeiten an, dabei die schulstrukturellen (Raum-, Personal-, Material- und Zeitmangel) und kulturellen Bedingungen (bspw. fachleistungsorientierte Beurteilungskultur) in Schule weiter mitzudenken. Wichtig erscheint es hier, Schulen bei der Implementation der Maßnahmen unter den mitunter sehr schwierigen Bedingungen nicht alleine zu lassen. Es gilt, die Schulen längerfristig zu unterstützen, um die enormen Potentiale der Projekte RAISE und InDiD in die schulische Praxis übertragen zu können. Die Evaluation macht so die Notwendigkeit eines professionellen Beratungs- und Unterstützungssystem deutlich, das gleichzeitig Raum für den Austausch zwischen schulischen Akteur:innen bietet, um darin die individuellen Fragen und Belastungen in einem Netzwerk thematisieren zu können. Hier schließt die digitale Unterstützungsstruktur *umbraise* an.

4. Das Transferprodukt *umbraise*

Als Transferprodukt des Arbeitsbereichs Inklusive Pädagogik und Diversität[3] (UDE, 2024) der Universität Duisburg-Essen überführt *umbraise* die erarbeiteten Konzepte und gewonnenen empirischen Erkenntnisse aus den Forschungsprojekten RAISE und InDiD in ein *umfassendes Unterstützungsangebot* für Schulen und andere Bildungsinstitutionen.

Ein wesentliches Merkmal von *umbraise* ist die konsequente *Verzahnung von Wissenschaft und Praxis*. *Umbraise* versteht sich als *neuartiges wissenschaftskommunikatives Angebot* mit dem Ziel, eine Passung zwischen den dringenden Unterstützungsbedarfen der Bildungsinstitutionen auf der einen Seite und den wissenschaftlich erarbeiteten und evaluierten Unterstützungsangeboten auf der anderen Seite herzustellen. Die Reflexion der eigenen Praxis entlang der relevanten theoretischen und empirischen Erkenntnisse aus der Wissenschaft eröffnet den schulischen Akteur:innen aus der Praxis einen kritisch-distanzierten Blick auf die Herausforderungen ihres Arbeitsalltages und schafft neue Handlungsimpulse (Fichten, 2017). Dies soll die Akteur:innen in der Schule und Bildung auch davor schützen, die bestehenden Problemlagen im Umgang mit belastendem Verhalten und Konflikten durch die eigenen Routinen und blinden Flecken ihrer Praxis und Erfahrungen noch zu verschärfen. Gerade weil der Umgang mit belastendem Verhalten und Konflikten unter den aktuellen Bedingungen für alle mitunter extrem belastend ist, können pädagogische (Lehr-)Kräfte ihrerseits dazu beitragen, dass Konflikte nicht gelöst, sondern in der Praxis ‚verschleppt' und verschlimmert werden bzw. sich sogar als eine Art Problemtrance verfestigen (Baumann et al., 2021; Prengel, 2019).

Umbraise geht hier auf der Basis der Projekte RAISE und InDiD einen neuen Weg. Die Initiative zeigt Praktiker:innen in Schule und Bildung Wege auf, die hinter belastenden Verhaltensweisen und Konflikten liegenden emotionalen und sozialen

3 https://www.uni-due.de/biwi/inklusive_paedagogik/.

Bedarfe zu verstehen und in einer beziehungsorientierten Perspektive zu bearbeiten. Den Praktiker:innen werden auf diese Weise Möglichkeiten eröffnet, den Unterricht für die Schüler:innen und sich selbst wieder als emotional sicheren Raum zu gestalten:

> „Nicht die Verhaltensmodifikation oder Unterdrückung störender Verhaltensweisen ist das Ziel […], sondern die veränderte Wahrnehmung und Deutung eines zuvor als unverständlich erlebten Verhaltens und damit die Schaffung neuer pädagogischer Handlungs- und Bedeutungsräume" (Hoffmann, 2020, S. 246).

Umbraise besteht dabei aus zwei zentralen Säulen, dem Qualifizierungsprogramm und dem Lernenden Netzwerk. Diese beiden Elemente greifen ineinander und bilden eine umfassende Unterstützungsstruktur für Schulen und andere Bildungsinstitutionen.

Säule 1: Das Qualifizierungsprogramm

Umbraise fasst die erprobten und evaluierten Konzepte in einem wissenschaftsbasierten und gleichzeitig ganz praxisorientierten Qualifizierungsprogramm zusammen. Angeleitet wird ein sich wiederholender Wechsel von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen, um neu Erlerntes schrittweise in die schulische Praxis zu übertragen und eine nachhaltige Implementation zu begleiten.

In der *Input-Phase* werden die Inhalte der Qualifizierung anschaulich vermittelt. Diese beinhaltet u. a. Thematiken aus den Bereichen ‚Verhalten in der Schule', ‚Emotionen in der Schule', ‚beziehungsorientierter Umgang mit Verhalten', ‚mentalisierungskompetente Pädagogik', ‚traumasensible Lehr-/Lernprozesse'. Die Lerninhalte sind flexibel und asynchron über die Lernplattform abrufbar und werden in auditiven (Audios/Podcasts), visuellen (Bilder) und (interaktiven) audiovisuellen (Videos/Animationen) Medienformaten angeboten. Sie sind in kleinere Einheiten bzw. Segmente unterteilt (Baumgartner, 2004). Die Aufteilung der Lerninhalte bzw. Segmente ist der erste notwendige Schritt, um eine praxisnahe und gleichzeitig strukturierte Qualifizierung berufsbegleitend zu ermöglichen (Reinmann, 2015).

Die *Erprobungsphase* ist asynchron gestaltet. Die Teilnehmenden können die bereitgestellten Materialien jederzeit über die Lernplattform abrufen. Die Materialien sind so konzipiert, dass sie zur Reflexion der derzeitigen Praxis anregen und den Lernenden helfen, die Lerninhalte praktisch zu erproben. Ziel dieser Phase ist es, eine veränderte Perspektive im Umgang mit belastendem Verhalten zu entwickeln, eigene Barrieren zu identifizieren und geeignete Anpassungen vor allem der eigenen Wahrnehmung und Bearbeitung von Verhalten vorzunehmen.

In der *Reflexionsphase* werden konkrete Beispiele aus dem schulischen Kontext bearbeitet. Hierbei kommen vor allem synchrone Lerneinheiten zum Einsatz, wie virtuelle Workshops, Supervisionen oder kollegiale Fallberatungen. Diese synchronen Formate fördern den Austausch und die Zusammenarbeit mit anderen Bildungsakteur:innen und ermöglichen eine gemeinsame Reflexion der Erprobungser-

fahrungen und Vorgehensweisen. Ergänzend dazu können asynchrone Lernsegmente wie Arbeitsblätter mit Reflexionsfragen genutzt werden, um eine tiefere Auseinandersetzung mit den behandelten Themen zu ermöglichen.

Säule 2: Das Lernende Netzwerk
Das Lernende Netzwerk etabliert in *umbraise* eine kontinuierliche Partnerschaft zwischen Wissenschaft und Praxis:

Netzwerktreffen: Die regelmäßig stattfindenden synchronen, virtuellen Formate (z. B. Webinare mit Expertendiskussionen, kollegiale Fallberatungen) und weitere Angebote (wie z. B. Podcasts und Newsletter) fördern den Austausch von Wissen und Erfahrungen.

Umbraise-Mitgliedschaft: Institutionen, die sich für eine Teilnahme an *umbraise* entscheiden, wird eine langfristige, stabile Begleitung und ein Erfahrungsraum für berufsbegleitendes Lernen ermöglicht.

Professionelle Community: Das Netzwerk bietet eine stetig wachsende professionelle Community im Umgang mit schulischen Herausforderungen in Bezug auf das Thema Verhalten und den Umgang mit Konflikten. Da wir durch zahlreiche Forschungsergebnisse im Bereich der inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozesse wissen (Amrhein, 2016b; Amrhein & Badstieber, 2021; Badstieber & Amrhein, 2021, 2023), dass hier nur ein mehrebenentheoretischer Zugriff auf diese Veränderungsprozesse erfolgreich sein kann, fördert das Lernende Netzwerk *umbraise* auch den kontinuierlichen Austausch und die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteuren im Bildungsbereich. Wir bringen ganz unterschiedliche Akteur:innen aus Bildungsinstitutionen, Bildungsadministration und Bildungspolitik zusammen.

5. Ausblick: Welcome *umbraise*!

Interessierte Schulen und andere Bildungsinstitutionen können ab dem Schuljahr 2024/2025 zunächst an den Online-Infoveranstaltungen teilnehmen. Alle aktuellen Informationen zur neuen Unterstützungsstruktur und der wachsenden professionellen Community für mehr emotionale Sicherheit und psychische Gesundheit in der Bildung finden Sie hier: www.umbraise.de

Wir zeigen in *umbraise* auf, wie ein zuvor als unverständlich erlebtes Verhalten verstanden werden und wie man über das Erkennen der Sinnkonstruktionen der Schüler:innen zu ganz neuer Handlungskompetenz gelangen kann. Im engen Kontakt mit Schulleitenden arbeiten wir auch an Möglichkeiten, wie sich diese Entwicklungsarbeit in den Schulalltag so integrieren lässt, dass diese nicht als zusätzliche (zeitliche) Belastung erlebt wird.

Literatur

Amrhein, B. (Hrsg.). (2016a). *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Klinkhardt.

Amrhein, B. (2016b). Inklusion als Mehrebenenkonstellation – Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 17–38). Klinkhardt.

Amrhein, B. & Badstieber, B. (2021). *Mit Schulleitung gesunde, inklusive Schule gestalten. Handlungsempfehlungen und Reflexionsimpulse für Schulentwicklungsprozesse* (Bde. 202-111). DGUV Information.

Amrhein, B. & Badstieber, B. (2024a). *Umbraise – wissenschaftsbasierte & praxisorientierte Unterstützungsstruktur für Schulen und andere Bildungsinstitutionen*. www.umbraise.de.

Amrhein, B. & Badstieber, B. (2024b). 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).

Amrhein, B., Badstieber, B., Müller-Cleve, M., Reisenauer, C. & Thiede, M. (2023). „(Er)kenne Dich selbst". Eine Initiative zur inklusionsorientierten Professionalisierung von (sonder-)pädagogischen Lehrkräften im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. In M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl, M. Rasell, H. Richter, R. Seebo, M. Sonntag & J. Wagner (Hrsg.), *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln* (S. 280–286). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5993-32

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

Amrhein, B., Badstieber, B., & Weber, C. (2024, i. E.). *Konflikten in Schule und Unterricht begegnen – Neue Wege zur Gestaltung schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Ein Praxismanual*. Beltz Juventa.

Amrhein, B., Badstieber, B., Weber, C. & Vereenooghe, L. (2022). Wenn die Lehrkräfte sich ändern, ändert sich alles?! Lehrer:innen lernen neue Wege im Umgang mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung & Konflikten in der Schule. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (Bd. 3, S. 219–232). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830995142

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. https://doi.org/10.7249/RR2840

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6001820iw

Badstieber, B. & Amrhein, B. (2021). Schulleitungshandeln in integrations-/inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozessen – empirische Befunde aus der Schweiz und Deutschland. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung* (S. 383–406). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv1f70kvj.24

Badstieber, B. & Amrhein, B. (2023). Aktuelle Perspektiven auf Inklusion. Handlungsspielräume mehrebenentheoretisch wieder eröffnen. *Weiterdenken. Diskussionspapier des Landesbüros NRW der Friedrich-Ebert-Stiftung*, *2*.

Badstieber, B., Amrhein, B. & Thiede, M. (2025, i. V.). *Die Potentiale des Restorative Practice Approach für eine inklusionsorientierte Professionalisierung im Umgang mit als störend wahrgenommenen Verhalten (auch im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung)*.

Badstieber, B., Thiede, M. & Amrhein, B. (2022). „Was wird denn dann aus unserer Zunft?" – Von der Dekonstruktion der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zur Konstruktion eines pädagogischen Blicks auf das emotionale und soziale Erleben im Unterricht. In B. Badstieber & B. Amrhein (Hrsg.), *(Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung* (S. 409–423). Beltz Juventa.

Baumann, M. (2009). *Verstehende Subjektlogische Diagnostik bei Verhaltensstörungen. Ein Instrumentarium für Verstehensprozesse in pädagogischen Kontexten*. Tredition.

Baumann, M., Bolz, T. & Albers, V. (2021). *Verstehende Diagnostik in der Pädagogik. Verstörenden Verhaltensweisen begegnen*. Beltz.

Baumgartner, P. (2004). Didaktik und Reusable Learning Objects (RLOs). In D. Carstensen & B. Barrios (Hrsg.), *Campus 2004. Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre?* (Bd. 29, S. 309–325). Waxmann.

Beck, T. (2023). Seiteneinstieg zwischen Krisen und einer gelingenden Berufspraxis: Eine Rekonstruktion von krisenhaften Momenten und Bewältigungsstrategien von Seiteneinsteigern an Grundschulen im Rahmen des Forschungsprojekts SeLe an Grundschulen. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 367–387). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:28147

Bohnsack, R. (2013). Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 205–218). Beltz Juventa.

Bonell, C., Allen, E., Warren, E., McGowan, J., Bevilacqua, L., Jamal, F., Legood, R., Wiggins, M., Opondo, C., Mathiot, A., Sturgess, J., Fletcher, A., Sadique, Z., Elbourne, D., Christie, D., Bond, L., Scott, S. & Viner, R. M. (2018). Effects of the Learning Together intervention on bullying and aggression in English secondary schools (INCLUSIVE): A cluster randomised controlled trial. *The Lancet*, *392*(10163), 2452–2464. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31782-3

Costello, B., Wachtel, J. & Wachtel, T. (2009). *The Restorative Practices Handbook. For Teachers, Disciplinarians and Administrators*. International Institute for Restorative Practices.

Effelsberg, L. (2023). *Praxeologische Rekonstruktion von Eikettierungsprozessen ‚Sonderpädagogischen Förderbedarfs emotionale und soziale Entwicklung'. Motivationale Lagen lehrkraftseitiger Initiierungen von Zuweisungsprozessen* [Dissertation]. Universität Bielefeld.

Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Gstach, J. & Katzenbach, D. (Hrsg.). (2017). Zwischen Kategorisieren und Verstehen. *Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik, 25*.https://doi.org/10.30820/9783837973174

Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold, & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Klinkhardt.

Gingelmaier, S., Taubner, S., & Ramberg, A. (Hrsg.). (2018). *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Vandenhoeck & Ruprecht. https://doi.org/10.13109/9783666452499

Hascher, T. (2005). Emotionen im Schulalltag. Wirkungen und Regulationsformen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *51*(5), 610–625.

Hascher, T. (2017). Die Bedeutung von Wohlbefinden und Sozialklima für Inklusion. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und*

Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele (Bd. 2, S. 69–79). Waxmann.

Hascher, T., Morinaj, J. & Waber, J. (2018). Schulisches Wohlbefinden: Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. In K. Hurrelmann & K. Rathmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66–82). Beltz Juventa.

Hendry, R. (2009). *Building and Restoring Respectful Relationships in Schools. A Guide to Using Restorative Practice*. 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). Beltz Juventa. https://doi.org/10.4324/9780203834633

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.

Jennings, P. (2020): *Teacher Burnout Turnaround: Strategies for Empowered Educators*. WW Norton & Co.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung.

Pongratz, L. (2015). Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der ‚Trainingsraum' als neoliberales Strafarrangement. In *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09569-7_12

Prengel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvh1dpbj

Reinmann, G. (2015). *Studientext Didaktisches Design* (5., korrigierte und ergänzte Auflage). Universität Hamburg.

Reiser, H. (1995). Entwicklung und Störung – Vom Sinn kindlichen Verhaltens. In H. Reiser & W. Lotz (Hrsg.), *Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik* (S. 177–191). Matthias-Grünewald.

Robert Bosch Stiftung (2024). *Deutsches Schulbarometer. Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung.

von Stechow, E. (2022). „(Un-)mögliche Kategorisierungen von Verhalten in der Schule" – Historische und aktuelle Konstruktionen und Klassifikationen von als störend wahrgenommenem Schüler*innen-Verhalten. 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. 133–144). Beltz Juventa.

UDE, Universtität Duisburg-Essen (2024). *Internetauftritt des Arbeitsbereichs Inklusive Pädagogik und Diversität.* https://www.uni-due.de/biwi/inklusive_paedagogik/.

Wachtel, T. (2013). *Defining Restorative*. International Institute for Restorative Practices, 1–12. https://www.iirp.edu/images/pdf/Defining-Restorative_Nov-2016.pdf

Willmann, M. (2021). Emotional-soziale Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen: Diagnostik und Assessment in der inklusiven Schule. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik. Kompetenzen feststellen – Entwicklungsbedarfe identifizieren – Förderplanung umsetzen* (2. Auflage, S. 492–505). Beltz.

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). Beltz Juventa.