

Amrhein, Bettina; Badstieber, Benjamin; Schroeder, René
Zum Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen von Schüler*innen in einem inklusionsorientierten Unterricht. Perspektiven für die Lehrer*innenbildung (im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung)

Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 263-270



Quellenangabe/ Reference:

Amrhein, Bettina; Badstieber, Benjamin; Schroeder, René: Zum Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen von Schüler*innen in einem inklusionsorientierten Unterricht. Perspektiven für die Lehrer*innenbildung (im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung) - In: Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 263-270 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-238403 - DOI: 10.25656/01:23840

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-238403>

<https://doi.org/10.25656/01:23840>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

Bernhard Schimek
Gertraud Kreamsner
Michelle Proyer
Rainer Grubich
Florentine Paudel
Regina Grubich-Müller
(Hrsg.)

Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten.

Kontroversen – Entwicklungen –
Perspektiven der Inklusionsforschung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2022.hg. © by Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: Grafik: © Iris Kopera, Foto: kiyopayo/Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5924-0 digital

doi.org/10.35468/5924

ISBN 978-3-7815-2485-9 print

Inhalt

Vorwort der Herausgeber*innen 9

Gertraud Kremsner, Bernhard Schimek und Michelle Proyer
Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten.
Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung 11

Kontroversen

Georg Feuser
Die Bühne der Inklusion. Ein Prolog!
oder: Grenzgänge zwischen Welten 27

Mai-Anh Boger
Risse in der Landschaft der Inklusionsforschung –
Aktuelle Entwicklungen und offene Fragen 43

Sven Bärmig
Dialektik als Methode 59

Jan Jochmaring, Lena Bömelburg und Dirk Sponholz
Inklusive Berufsorientierung als Diskurs. Der ‚scheinbare‘ Konsens:
gemeinsame Begriffe – unterschiedliche Ideen 67

Felix Kappeller
Prothetische Absenz, Articulating Gaps:
Repräsentationskritische Perspektiven auf visuelle Darstellungen
nicht an den Körper gefügter Prothesen 75

Jana York und Jan Jochmaring
Dilemmata einer inklusiven Arbeitswelt –
Menschen mit Behinderung zwischen Sondersystemen und
Gestaltungschancen einer Arbeitswelt 4.0 84

Juliane Gerland, Imke Niediek, Julia Hülsken und Marvin Sieger
Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten
musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs
mit digitalen Musizier-Medien 92

Pierre-Carl Link
Zur Bedeutung einer befreiungspädagogischen Perspektive für die
Inklusions- und Sonderpädagogik 100

<i>Katharina Hamisch und Robert Kruschel</i> Zwischen Individualisierungsversprechen und Vermessungsgefahr – Die Rolle der Schlüsseltechnologie Künstliche Intelligenz in der inkluisiven Schule	108
<i>Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach, Deborah Lutz und Michael Urban</i> Zur Kontextualisierung der Inklusionsforschung	116
<i>Lisa-Katharina Möhlen, Helena Deiß, Seyda Subasi Singh und Michelle Proyer</i> Lebenswelt(en) der Schule. Internationale Perspektiven zur Inklusion von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen. Eine Perspektive aus der Praxis	124
<i>Thomas Hoffmann, Cathrin Reisenauer und Hendrik Richter</i> Helfen als individuelle Erfahrung und soziale Praxis zwischen Deautonomisierung und Befähigung	132

Entwicklungen

<i>Kathrin te Poel</i> Zur Bedeutsamkeit eigener schüler*innenbiografischer Erfahrungen von angehenden Lehrpersonen für den sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus und seine Anerkennungsbezüge	141
<i>Alina Quante und Oliver Danner</i> Grenzsetzungen bei Aufgabenbereichen von sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräften in inklusiven Settings	149
<i>Edvina Bešić und Katharina Maitz</i> Das Boot: Eine Fluchtgeschichte – Design-Based-Research in der Primarstufe	156
<i>Brigitte Kottmann</i> Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als (Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens	165
<i>Anne Goldbach und Nico Leonhardt</i> Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung	173
<i>Michaela Kaiser</i> Inklusionsbezogene Anforderungswahrnehmung – Regulativ für (kunstpädagogische) Professionalisierung	181
<i>Patrick Gollub, Silvia Greiten, Teresa Schkade und Marcel Veber</i> Schulpraktische Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität – ein interdisziplinärer Blick aus hochschuldidaktischen Projekten	189

Pierre-Carl Link, Cedric Steinert und Susanne Jurkowski
 Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der
 Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum
 für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der
 Lehrer*innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und
 Online-Lernumgebung 197

Perspektiven

Timm Albers, Agnes Filipiak, Katja Franzen und Frank Hellmich
 Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (KinU) –
 eine internationale Perspektive 207

Katharina Maria Pongratz
 Sehnsucht nach Bildung? Über den Einsatz systemischer Fragetechniken
 in der qualitativen Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung bei
 Biografieträger*innen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung 215

Laura Schwörer, Hannah van Ledden, Pia Algermissen und Mandy Hauser
 Zusammenarbeit und Mediennutzung in einer
 Partizipativen Forschungsgruppe 223

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber
 Forschendes Lernen und Kasuistik. Grenzwelten und Zwischengänge
 bezogen auf Reflexivität in der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung 231

Dietlind Gloystein und Ulrike Barth
 Divers denken und handeln! – Theoretische Orientierungen und
 Handlungsperspektiven für die Lehrkräftebildung 238

Ann-Christin Faix
 Wie verändern sich die subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden
 über guten inklusiven Unterricht 246

Katja Baucke
 Internationaler Vergleich als Reflexionsangebot. Eine explorative Studie
 zur Sicht von Hochschullehrenden auf schulische Inklusion in
 Deutschland und Kanada 255

Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber und René Schroeder
 Zum Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen von
 Schüler*innen in einem inklusionsorientierten Unterricht – Perspektiven
 für die Lehrer*innenbildung (im Förderschwerpunkt emotionale und
 soziale Entwicklung) 263

8 | **Inhaltsverzeichnis**

Andrea Holzinger, Gerda Kernbichler, Silvia Kopp-Sixt, Mathias Krammer und Gonda Pickl
Profilierung für Inklusive Pädagogik (IP) im Lehramt der Primar- und Sekundarstufe Allgemeinbildung 271

Timo Finkbeiner und Susanne Eibl
Kooperative Prozesse im technikbezogenen Unterricht 280

Autor*innenverzeichnis 287

Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber und René Schroeder

Zum Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen von Schüler*innen in einem inklusionsorientierten Unterricht – Perspektiven für die Lehrer*innenbildung (im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung)

Innerhalb institutionalisierter Lehr-Lernprozesse fallen Schüler*innen „immer wieder durch psychosoziale Handlungsweisen auf, die in ihrer personalen Umwelt als nicht mehr tolerierbar (...) angesehen werden“ (Störmer 2013, 314). Dies gilt offenbar insbesondere für Schüler*innen, denen ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (SPU-ESE) zugesprochen wird.

Dabei werden die in dem Verhalten sichtbar werdenden ‚Problemlagen‘ – medizinisch-psychologischer Denktradition folgend – wiederholt als individuelle Dispositionen der Schüler*innen markiert und Möglichkeiten ihrer Überwindung durch pädagogisch-psychologische ‚Verhaltensmodifikationen‘ propagiert. In der wissenschaftlichen und ‚pädagogischen‘ (Ratgeber*innen-)Literatur ist die Rede vom Umgang mit ‚schwierigen‘, ‚auffälligen‘, ‚verhaltensgestörten‘ Schüler*innen (etc.) allgegenwärtig.

Der vorliegende Beitrag skizziert vor diesem Hintergrund mögliche Alternativen in der pädagogischen Adressierung der als störend wahrgenommenen Handlungsweisen von Schüler*innen und fokussiert auf die Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen innerhalb einer Schule für alle Schüler*innen. Dabei richtet sich der Blick insbesondere auf die Professionalisierung der Lehrkräfte und es wird thematisiert, wie sie unterstützt werden können, die hinter den störenden Handlungsweisen liegenden, (un-)sichtbaren sozialen Verhältnisse und darin hervortretenden emotionalen und sozialen Bedarfe der Schüler*innen zu erkennen und pädagogisch zu adressieren.

Dazu werden in einem ersten Schritt die Bedeutung pädagogischer Beziehung in Schule und in einem zweiten Schritt empirische Befunde zur Notwendigkeit der Unterstützung von Lehrkräften hinsichtlich eines beziehungskompetenten Umgangs mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen von Schüler*innen (mit SPU-ESE) skizziert.

Schließlich werden Perspektiven zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften hinsichtlich ihrer Beziehungskompetenz anhand eines im BMBF-Projekt RAISE entwickelten Qualifizierungsprogramms sowie einer Seminarkonzeption umrissen.

1 Zur Bedeutung pädagogischer Beziehungen

Als Kontrapunkt zu einer stark individualisierenden und potenziell pathologisierenden Sichtweise auf als störend wahrgenommene Handlungsweisen von Schüler*innen (vgl. Störmer 2013) kann die Frage nach gestörten bzw. konflikthaften Interaktionen in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung (L-S-Beziehung) neue Perspektiven eröffnen. Aus internationalen Befunden lässt sich ein interdependentes Bedingungsgefüge erkennen, indem eine positive L-S-Beziehung einerseits als wichtiger protektiver Faktor im Kontext sozial-emotionaler Problemlagen hervortritt (vgl. z.B. Nemer, Sutherland, Chow & Kunemund 2019; Sabol & Pianta 2013), andererseits jedoch eben solche Problemlagen mit einer Zunahme negativer Interaktionsverläufe verbunden sind, die zu einer Belastung der L-S-Beziehung führen können (vgl. etwa Baker, Grant & Morlock 2008; Birch & Ladd 1998; Sabol & Pianta 2013). Ein Teufelskreis negativer Interaktionsverläufe mit eskalierenden L-S-Konflikten sowie ein steigendes Exklusionsrisiko (vgl. Doumen, Verschueren, Buyse, Germeijs, Luyckx & Soenens 2008) können die Folge sein. Die positive Beziehungsgestaltung muss daher als Notwendigkeit wie auch als zentrale pädagogische Herausforderung im Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen angesehen werden (vgl. Herz & Zimmermann 2015). So findet sich die Forderung eines Primats der Beziehung auch in der Literatur des Förderschwerpunktes ESE (vgl. Hillenbrand 2008), womit Akzeptanz, Vertrauen oder Geborgenheit (vgl. z.B. Stein & Stein 2020) zum Rahmen pädagogischen Handelns werden sollen, ohne jedoch eine individualisierende und potenziell pathologisierende Perspektivierung der Problemlagen dabei grundlegend infrage zu stellen (vgl. Störmer 2013). Unter dem Anspruch schulischer Inklusion ergeben sich damit Notwendigkeiten, diesen Primat im Sinne einer beziehungs-sensiblen Bearbeitung gestörter bzw. als gestört wahrgenommener Interaktionen in der Schule weitergehend zu fokussieren, allgemein-pädagogisch zu wenden und in einer struktur- und systemorientierten Perspektive den Abbau potenzieller Barrieren bzw. den (Wieder-)Aufbau sicherer Räume des emotionalen und sozialen Lehrens und Lernens zu ermöglichen.

2 Empirische Befunde

Im Kontext aktueller bildungspolitischer Reformimpulse zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zeigt sich, dass die Anzahl der Schüler*innen, denen ein SPU-ESE im Regelschulbereich zugesprochen wird, stetig steigt (vgl. KMK 2020, 6). Dabei handelt es sich bei der Bezeichnung dieses Personenkreises nachweislich um eine sehr heterogene Schüler*innengruppe (vgl. Stein & Müller 2015, 12). In Studien zur sozialen Integration von Schüler*innen mit SPU-ESE wurde wiederholt berichtet, dass diese im Alltag stärker ausgegrenzt werden als ihre Mitschüler*innen ohne einen solchen SPU (vgl. Huber 2008; Huber & Wilbert 2012), wobei dieser Zusammenhang von Klasse zu Klasse sehr stark variierte (vgl. Huber & Wilbert 2012; Shapiro, Miller, Sawka, Gardill & Handler 1999).

Die empirischen Befunde deuten auf entsprechende Herausforderungen für Lehrkräfte hin (vgl. Stein & Müller 2015, 39; Willmann 2015, 63). Diese stehen Kindern mit sogenannten ‚Verhaltensauffälligkeiten‘ im Bereich Aufmerksamkeit, Kommunikation und sozial-emotionale Kompetenzen jedoch offensichtlich weniger positiv gegenüber als Kindern mit anderen SPU, wie auch internationale Studien belegen (vgl. z.B. Avramidis & Norwich 2002; Male 2011, 183; Scanlon & Barnes-Holmes 2013). Sie reagieren häufig ablehnend (vgl. Dyson 2010) bzw. halten den Umgang mit diesen für besonders schwierig (vgl. Clough & Lindsay 1991).

Damit ergibt sich sowohl mit Blick auf die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der Schüler*innen (mit einem SPU-ESE) als auch bzgl. des Kompetenzerlebens und der Gesundheit der Lehrkräfte (vgl. Amrhein & Badstieber 2015) eine Qualifikationsnotwendigkeit für eine (bedingungslose) L-S-Beziehung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Kontext sozial-emotionaler Problemlagen (vgl. Becker & Prengel 2016; Garwood & Van Loan 2019; Leggio & Terras 2019). Dies knüpft an zentrale Befunde der aktuellen Unterrichtsforschung an, wonach die L-S-Beziehung bzw. die sozial-emotionale Unterstützung als bedeutsame Merkmale der Unterrichtsqualität gelten müssen (vgl. Praetorius, Klieme, Herbert & Pinger 2018; Sabol & Pianta 2013). Wie diese Perspektive in Professionalisierungsprozessen der Aus- und Fortbildung integriert werden kann, soll nachfolgend exemplarisch skizziert werden.

3 Perspektive für die Lehrer*innenfortbildung

Ein hier vorzustellendes Programm der Lehrer*innenfortbildung wird zurzeit im Rahmen eines vom BMBF geförderten Forschungsprojektes (RAISE – *Restorative Approaches in Inclusive School Environments*) entwickelt und erprobt. Die Konzeption orientiert sich an einem im anglo-amerikanischen Raum vorliegenden

und evaluierten Professionalisierungsansatz. Der sogenannte *Restorative Practice Approach* (RPA) soll Lehrkräften bzw. Schulen helfen, eine wertschätzende Beziehungsarbeit auch und gerade im Falle von Konflikten zwischen allen Beteiligten zu entwickeln und zu erhalten. Drewery (2013, 48) fasst die Leitidee des Ansatzes zusammen, indem sie festhält: „restorative approaches are about managing relationships rather than behavior.“ Die an Schule Beteiligten werden dabei angeleitet, eine gemeinsame Unterrichtskultur und -praxis zu etablieren,

- die von der Sinnhaftigkeit jedweden Handelns ausgeht,
- die Notwendigkeiten der (bedingungslosen) Akzeptanz und des Verstehens der hinter dem Verhalten aufscheinenden emotionalen und sozialen Bedürfnisse der Schüler*innen reflektiert und
- die darauf abzielt, durch eine dialogische Kommunikation mit den Schüler*innen in konflikthaften Situationen Prozesse der ‚Wiedergutmachung‘, des in Beziehung-Bleibens und des gemeinsamen emotionalen und sozialen Lernens pädagogisch zu adressieren (vgl. Wong, Cheng, Ngan & Ma 2011).

So konzentriert sich das Programm konzeptionell in einer inklusionspädagogischen Perspektive nicht (ausschließlich) auf die Unterstützung einzelner Schüler*innen, sondern sensibilisiert Lehrkräfte für die allgemeinpädagogische Bedeutung von Konflikten und eröffnet Möglichkeiten einer (Wieder-) Herstellung positiv erlebter Beziehungen innerhalb konflikthafter Lehr- und Lernsituationen.

Im hier vorgestellten Fortbildungsansatz liegt der Fokus darauf, die Rolle der Teilnehmenden in diese Richtung zu stärken (Empowerment) (vgl. Hopkins 2003) und sie zur Anleitung entsprechender Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse zu befähigen, und zwar ohne Verhaltensweisen einzelner Schüler*innen einseitig als störend zu interpretieren und zu sanktionieren (vgl. Thorsborne & Blood 2013).

Qualitative und quantitative empirische Studien zur Anwendung dieses Ansatzes verweisen unter anderem auf eine erfolgreiche Reduzierung von Mobbing und Konflikten (vgl. McCluskey, Lloyd, Kane, Riddell, Stead & Weedon 2008; Wong et al. 2011) sowie auf eine erfolgreiche Verbesserung der Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schüler*innen (vgl. Gregory, Clawson, Davis & Gerewitz 2014). Das noch weiter zu entwickelnde Qualifikationsprogramm im Rahmen des Projektes RAISE wird derzeit umfassend evaluiert.

4 Perspektiven für die Lehrer*innenausbildung

Auch im Kontext der Lehrer*innenausbildung ergeben sich Möglichkeiten zur Professionalisierung von Lehrkräften für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen. Exemplarisch lässt sich hier eine universitäre Seminarkonzeption zu *Didaktik und Unterricht zwischen Beziehungsgestaltung, Strukturgebung und Konfliktbearbei-*

ung für Studierende im Lehramt der integrierten Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld skizzieren, die sich aktuell in der Erprobung befindet und ebenfalls evaluiert wird. Ziel ist die Stärkung der Fähigkeit, auf Basis von Empathie, Wärme und Echtheit eine vertrauensvolle Beziehung zu Schüler*innen aufzubauen, das Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz alters- und entwicklungsbezogen zu regulieren, Engagement und Wertschätzung in die Arbeit mit Schüler*innen einzubringen sowie Konflikte reflexiv zu lösen.

Sowohl in der Zielsetzung wie auch der inhaltlich-methodischen Ausgestaltung knüpft das Seminar an bestehende Konzepte, wie sie etwa mit der Beziehungsdidaktik von Miller (2011) oder dem international verbreiteten STEP-Ansatz (vgl. Dinkmeyer, McKay & Dinkmeyer 2011) bereits vorliegen, an und ergänzt diese um Spezifika gestörter Interaktions- und Beziehungsmuster (vgl. z.B. Baier, Reiter & Winkler 2008; Herz & Zimmermann 2015). Der Schwerpunkt liegt zunächst auf Aspekten der Beziehungspädagogik (vgl. Liegle 2017) bzw. -didaktik (vgl. Miller 2011), um Dynamiken und Kommunikationsprozesse mit Blick auf eine beziehungsförderliche Unterrichtsgestaltung, d.h. Aktivitäten zur Verbesserung der Beziehungsqualität innerhalb der Lerngruppe, zu erarbeiten und im Hinblick auf eigene schulische Beziehungserfahrungen zu reflektieren. Aufbauend findet eine kritische Auseinandersetzung mit pädagogisch-therapeutischen Prinzipien des sonderpädagogischen Fachdiskurses (vgl. etwa Baier et al. 2008; Stein & Stein 2020) statt und wird durch eine mehrperspektivische Sicht auf unterrichtliche Konflikte (vgl. z.B. Winkel 2011) und eine Einordnung der L-S-Beziehung in Zusammenhänge von Unterrichtsqualität (vgl. Sabol & Pianta 2013) erweitert. Dies schließt mit einer Reflexion zu beziehungs kompetentem Handeln im Kontext des individuellen Professionalisierungsprozesses der Studierenden ab.

5 (Zwischen-)Fazit

Die Professionalisierung der Lehrkräfte im Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten erscheint für einen inklusionsorientierten Unterricht von hoher Bedeutung.

Zur Unterstützung eines solchen Professionalisierungsprozesses wurde im vorliegenden Beitrag die Berücksichtigung der Beziehungen und ihrer potenziellen Verletzungen in der Bearbeitung als störend wahrgenommener Handlungsweisen hervorgehoben, in dessen Zentrum nicht die einseitige Anpassung der Verhaltensweisen bestimmter (etikettierter) Schüler*innen an bestehende organisationale und institutionelle Ordnungen, sondern vielmehr die gemeinsame (Wieder-)Herstellung unterstützender Interaktionsmöglichkeiten stehen.

Erste Erfahrungen im weiter oben beschriebenen Projekt RAISE machen deutlich, wie paradox die Anbahnung eines solchen Perspektivwechsels innerhalb der beste-

henden Routinen und Strukturen des Erziehungs- und Bildungssystems erlebt werden kann. So zeigten sich deutliche Herausforderungen für die Aus- und Fortbildner*innen, die Kolleg*innen dabei zu unterstützen, eine inklusionsorientierte Ausgestaltung des eigenen unterrichtlichen Handelns anzubahnen, anstatt über sanktionierende und hochgradig fremdbestimmte ‚Verhaltensmodifikationen‘ bei den Schüler*innen vermeintlich schnelle Erfolge im Umgang mit Konflikten bzw. sogenannten ‚Verhaltensauffälligkeiten‘ herbeiführen zu wollen (vgl. Amrhein & Badstieber 2021/i.V.).

Literatur

- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2015): Inklusion und Gesundheit: Motor für eine gesunde Schule. In: *nds – Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft*, 9, 18-19.
- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2021/i.V.): (Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule – Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung. Weinheim/Basel.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. In: *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Baier, S., Reiter, S. & Winkler, C. (2008): Welches Verhalten stört die Didaktik. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Didaktik in der Sonderpädagogik*. Würzburg, 153-181.
- Baker, J. A., Grant, S. & Morlock, L. (2008): The Teacher-Student Relationship as a Developmental Context for Children with Internalizing or Externalizing Behavior Problems. In: *School Psychology Quarterly*, 23, 3-15.
- Becker, U. & Prengel, A. (2016): Pädagogische Beziehung mit emotional-sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – Ein Beitrag zur Inklusion bei Angst und Aggression. In: Zimmermann, D., Meyer, M. & Hoyer, J. (Hrsg.): *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung*. Bad Heilbrunn, 94-104.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998): Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship. In: *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Clough, P. & Lindsay, G. (1991): *Integration and the Support Services: Changing Roles in Special Education*. Windsor.
- Dinkmeyer, D., McKay, G. D. & Dinkmeyer, D. (2011): *STEP – Das Buch für Lehrer/innen*. Weinheim/Basel.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K. & Soenens, B. (2008): Reciprocal Relations Between Teacher-Child Conflict and Aggressive Behavior in Kindergarten: A Three-Wave Longitudinal Study. In: *Journal for Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37, 588-599.
- Drewery, W. (2013): Restorative approaches in New Zealand schools. In: Sellman, E., Cremin, H. & McCluskey, G. (Hrsg.): *Restorative Approaches to Conflict in Schools: Interdisciplinary perspectives on whole school approaches to managing relationships*. London/New York, 40-50.
- Dyson, A. (2010): Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. In: *Die Deutsche Schule*, 102, 115-126.
- Garwood, J. D. & Van Loan, C. L. (2019): Pre-service educators' dispositions toward inclusive practices for students with emotional and behavioural difficulties. In: *International Journal of Inclusive Education*, 23, 1332-1347.
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A. & Gerewitz, J. (2014): The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. In: *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 26, 325-353.

- Herz, B. & Zimmermann, D. (2015): Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In: Stein, R. & Müller, T. (Hrsg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart, 144-169.
- Hillenbrand, C. (2008): *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. 4. Aufl. München/Basel.
- Hopkins, B. (2003): *Just Schools: A Whole School Approach to Restorative Justice*. London.
- Huber, C. (2008): Jenseits des Modellversuchs. Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. Eine Evaluationsstudie. In: *Heilpädagogische Forschung*, 34, 2-14.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012): Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 147-165.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2020): *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2017/2018*. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2017.pdf (letzter Zugriff: 22.04.2020).
- Leggio, J. C. & Terras, K. L. (2019): An Investigation of the Qualities, Knowledge, and Skills of Effective Teachers for Students with Emotional/Behavioral Disorders: The Teacher Perspective. In: *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 8, 1-15.
- Liegle, L. (2017): *Beziehungspädagogik: Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis*. Stuttgart.
- Male, D. B. (2011): The impact of a professional development program on teachers' attitudes towards inclusion. In: *Support for Learning*, 26, 183-186.
- McCluskey, G., Lloyd, G., Kane, J., Riddell, S., Stead, J. & Weedon, E. (2008): Can restorative practices in schools make a difference? In: *Educational Review*, 60, 405-417.
- Miller, R. (2011): *Beziehungsdidaktik*. 5. Aufl. Weinheim/Basel.
- Nemer, S. L., Sutherland, K., Chow, J. C. & Kunemund, R. (2019): A Systematic Literature Review Identifying Dimensions of Teacher Attributions for Challenging Student Behavior. In: *Education and Treatment of Children*, 42, 557-578.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018): Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. In: *ZDM – Mathematics Education*, 50, 407-426.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2013): Relationship between teachers and children. In: Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (Hrsg.): *Handbook of psychology: Educational psychology*, 2. New York, 199-212.
- Scanlon, G. & Barnes-Holmes, Y. (2013): Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. In: *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18, 374-395.
- Shapiro, E., Miller, D. N., Sawka, K., Gardill, M. C. & Handler, M. (1999): Facilitating the Inclusion of Students with EBD into General Education Classrooms. In: *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7, 83-93.
- Stein, R. & Müller, T. (2015): *Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand*. In: Stein, R. & Müller, T. (Hrsg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart, 19-43.
- Stein, R. & Stein, A. (2020): *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Störmer, N. (2013): *Du störst! Herausfordernde Handlungsweisen und ihre Interpretation als „Verhaltensstörungen“*. Berlin.
- Thorsborne, M. & Blood, P. (2013): *Implementing Restorative Practices in schools: A practical guide to transforming school communities*. London/Philadelphia.

- Willmann, M. (2015): Emotional-soziale Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen: Diagnostik und Assessment in der inklusiven Schule. In: Schäfer, H. & Rittmeyer, C. (Hrsg.): Handbuch inklusive Diagnostik. Weinheim/Basel, 419-432.
- Winkel, R. (2011): Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten. Baltmannsweiler.
- 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. In: International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 55, 846-862.