

Bettina Lucia Amrhein
Benjamin Badstieber
Constanze Weber

PÄDAGOGIK

Konflikten in Schule und Unterricht begegnen

Neue Lösungen im Umgang
mit belastendem Verhalten



E-Book inside +
Online-Material

BELTZ

Bettina Amrhein hat die Leitung des Lehrstuhls für Inklusive Pädagogik und Diversität am Institut für Erziehungswissenschaften an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen inne.

Benjamin Badstieber ist akademischer Rat am Lehrstuhl Inklusive Pädagogik und Diversität am Institut für Erziehungswissenschaften an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen inne.

Constanze Weber arbeitet als Schulpsychologin bei der Regionalen Schulberatungsstelle des Kreises Minden-Lübbecke und in eigener Privatpraxis für Psychologische Psychotherapie bei Erwachsenen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.
Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und
Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-63220-3 Print
ISBN 978-3-407-63264-7 E-Book (PDF)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Christine Wiesenbach
Illustrationen/Abbildungen Innenteil: Max von Bock (Abb. 1 und 2)
Umschlaggestaltung: Michael Matl
Umschlagabbildung: © gettyimages/YuriyVlasenko

Satz und Herstellung: Michael Matl
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag (ID 15985-2104-1001).
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung	8
1 Ich erkenne den Anlass	16
1.1 Schulische Realitäten	16
1.1.1 Die Schule der Unterdrückten?	16
1.1.2 Leid der Schüler*innen (FSP ESE)	21
1.1.3 Leid der Lehrer*innen	24
1.2 Konfrontation und Chancen	27
1.2.1 Zur Emanzipation der Lehrer*innen	27
1.2.2 Kenne dich selbst! – Die eigene emotionale und soziale Lage erforschen	30
1.2.3 Vom Umgang mit Strafen in der Schule	35
1.2.4 Inklusionspädagogische Perspektiven auf Verhalten in der Schule	38
1.2.5 Chancen der Entwicklungskrisen	40
2 Ich verstehe das (verstörende) Verhalten	44
2.1 Psychosoziale Grundbedürfnisse	45
2.1.1 Einführung	47
2.1.2 Bedeutung in der Schule	49
2.2 Bindungstheorie	54
2.2.1 Einführung	55
2.2.2 Bindungs(un)sicherheit und Bindungstypen	56
2.2.3 Bedeutung in der Schule	58
2.2.4 Bedeutung für Auffälligkeiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung	59
2.3 Scham und Beschämung	60
2.3.1 Erscheinungsformen und biopsychosoziale Aspekte	61
2.3.2 Umgang mit Scham	63
2.3.3 Bedeutung in der Schule	65
2.3.4 Scham und der Restorative Practice Approach	67

3	Ich erkunde den Restorative Practice Approach	69
3.1	Werdegang des Restorative Practice Approach	70
3.2	Grundlegende Reaktionsstile für Konfliktlösungen	73
3.3	Restorativer Reaktionsstil für Konfliktlösungen	77
3.4	Restorative Entschuldigungen und Konsequenzen	82
3.5	Prinzipien des Restorative Practice Approach	84
3.6	Restorative Practice Approach in der Schule	86
4	Ich gestalte Kommunikation restorative	89
5	Ich/Wir handeln mit dem Restorative Practice Approach	99
5.1	Proaktive Methoden	101
5.2	Reaktive Methoden	106
5.2.1	Restorative Chat	107
5.2.2	Restorative Meeting	109
5.2.3	Restorative Circle	111
5.2.4	Restorative Conference	114
6	Wir transformieren Schule	124
6.1	Neue Wege entwickeln und implementieren	125
6.1.1	Voraussetzungen, Gründe und Motivation	127
6.1.2	Implementierung durch verschiedene Phasen	128
6.1.3	Zum Umgang mit Widerständen	130
6.2	Inklusionsorientierte Schulentwicklungsprozesse anleiten	133
6.3	Das Unterstützungs- bzw. Qualifizierungsangebot Umbraise	138
7	Praxismaterialien	143
1.	Gefühle und (un-)erfüllte Bedürfnisse	144
2.	Eine Auswahl an Bedürfnissen	145
3.	Gefühle bei unerfüllten Bedürfnissen	146
4.	Gefühle bei erfüllten Bedürfnissen	147
5.	Das Erleben von Scham	148
6.	Scham – Auslöser und Erinnerungen	149
7.	Reaktionsstile zur Konfliktlösung – Fallbeispiele	150

8. Bestrafende Reaktionen – Eine zu einfache Lösung?	153
9. Einwände gegen den Restorative Practice Approach und mögliche Entkräftigung	155
10. Beeinflussung von Erwartungen	158
11. Restorative Questions	160
12. Aktives Zuhören – Redemittel	162
13. Aktives Zuhören – Hörblockaden	163
14. Schwierigkeiten beim Empathieempfinden	164
15. Affective Statement oder nicht?	165
16. Wertende vs. beschreibende Sprache	166
17. Restorative Klassenregeln	167
18. Methodenüberblick – Wann was?	168
19. Restorative Chat & Meeting – Ablauf	169
20. Circles – Drei Arten	170
21. Circles – Allgemeiner Ablauf	171
22. Gemeinschaftsstärkender Circle – Check-In & Check-Out	173
23. Gemeinschaftsstärkender Circle – Aktivitäten	174
24. Restorative Circle – Vorbereitungsgespräche	176
25. Restorative Circle – Gesprächsablauf	177
Literatur	178

Einleitung

Als störend wahrgenommene Verhaltensweisen und Konflikte gehören zum Alltag für pädagogische (Lehr-)Personen und Schüler*innen. In unserer langjährigen Zusammenarbeit mit Schulen aller Schulformen machen Schulleitende, pädagogische (Lehr-)Personen und andere an der Gestaltung von Schule Beteiligte dabei immer wieder auf große Herausforderungen und zum Teil krisenhafte Situationen in diesem Bereich aufmerksam. Gerade auch vor dem Hintergrund der zunehmend angespannten Ressourcenlage und der vermehrt belastenden Bedingungen des schulischen Lehrens und Lernens (etwa zu Zeiten der Covid-19-Pandemie) berichten uns die unterschiedlichen Akteur*innen immer wieder sehr eindrücklich von zum Teil extremen Grenzerfahrungen in Bezug auf den Umgang mit als schwierig erlebtem Verhalten in Schule und Unterricht. Wenn es in Gesprächen um den Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten und Konflikten in Schule und Unterricht geht, wird zumeist unmittelbar ein hoher Leidensdruck und Unterstützungsbedarf in der schulischen Praxis sichtbar.

In der Wahrnehmung vieler pädagogischer (Lehr-)Personen allgemeinbildender Schulen stellt dabei nicht nur, aber gerade auch der Unterricht mit Schüler*innen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (FSP ESE) in einer heterogenen Lerngruppe eine erhebliche Herausforderung dar. Mit der vermehrten Einführung des Gemeinsamen Lernens von Schüler*innen mit und ohne Sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, insbesondere auch im Nachgang der UN-Behindertenrechtskonvention (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2018), ist eine Auseinandersetzung mit der allgemeinpädagogischen Aufgabe zum Umgang mit Verhalten und Konflikten offensichtlich noch einmal dringender geworden. Dies gilt sicherlich für Lehrer*innen, aber auch für Schulleitende und andere an Schule pädagogisch tätige Personen, die wir mit diesem Buch gleichermaßen ansprechen wollen. Sie alle arbeiten demnach als (sonder-)pädagogische (Lehr-)Personen an Schulen immer häufiger mit Schüler*innen zusammen, die die Notwendigkeit zur Unterstützung nicht nur im fachlichen, sondern vor allem auch im Bereich der emotionalen und sozialen Kompetenzen ganz besonders deutlich »anmelden«. Auch die stetig steigende Attestierung eines Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung kann als Hinweis darauf gelten, dass es den Akteur*innen in der Schule zunehmend schwerfällt, die Schüler*innen unter den gegebenen Bedingungen ohne weitere Unterstützung gut begleiten zu können. Selbst wenn bei pädagogischen (Lehr-)Personen und anderen Akteur*innen das Bewusstsein zugrunde liegt, dass Unterricht auch mit einem er-

heblichen Anteil an Beziehungsarbeit einhergeht, ist dies für sie unter den aktuellen Bedingungen an vielen Schulen nur schwer leistbar. Dieses Wollen und Nicht-Können führen unserer Erfahrung nach zu erheblichem emotionalem Stress bei pädagogischen (Lehr-)Personen (Amrhein et al., 2022).

Unser Eindruck ist, dass die vermehrten Unterstützungsbedarfe der pädagogischen (Lehr-)Personen derzeit und wohl auch in näherer Zukunft vonseiten der Bildungsadministration und insbesondere der Bildungspolitik nicht hinreichend gedeckt werden können. Ganz im Gegenteil zeigen empirische Untersuchungen und (wissenschaftliche) Expertisen nicht nur, dass für den stetig steigenden Qualifizierungsbedarf der vielen auch zum Teil nicht originär im Lehramt ausgebildeten pädagogischen (Lehr-)Personen (z. B. Seiteneinsteiger*innen, Quereinsteiger*innen) in diesem Bereich keine hinreichenden Qualifizierungsangebote bereitgestellt werden (können). Sondern es wird auch auf zahlreichen anderen Ebenen deutlich, dass die Strukturen des (segregierenden) deutschen Schulsystems trotz zahlreicher Inklusionsbemühungen kaum verändert wurden. Der Auftrag, alle Schüler*innen (mit und ohne Förderschwerpunkt) an den Schulen gemeinsam zu unterrichten, wurde nachweislich nicht von einer grundlegenden ressourcengestützten Reformanstrengung durch die Bildungspolitik und ihre Administration begleitet. Die Strukturen, unter denen eine inklusive Bildung für die Schüler*innen (mit einem FSP ESE) von den Schulen ausgestaltet werden soll, sind trotz des häufigen Versuchs, sonderpädagogisches Personal aufzustocken, nahezu unverändert zu denen, die vormals ihre »geordnete« Segregation ermöglicht haben. In Teilen haben sich die Ausgangsvoraussetzungen etwa aufgrund des massiven Personalmangels sogar noch verschärft. Auch die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen die Schüler*innen (mit einem FSP ESE) aufwachsen, haben sich (eher) nicht in eine inklusionsunterstützende Richtung entwickelt. Die Akteur*innen in den Schulen werden also vor überaus paradoxe Anforderungskonstellationen gestellt. Ganz zugespitzt könnte man sagen: Sie sollen in einem vielfach auf Segregation ausgerichteten und unterfinanzierten System schulische Inklusion für Schüler*innen (mit einem FSP ESE), die häufig aus vielfach belasteten Verhältnissen kommen, ermöglichen (Badstieber & Amrhein, 2022).

Das vorliegende Praxisbuch ist aus der praktischen Erfahrung und dem wissenschaftlichen Bemühen heraus entstanden, dass es trotz bzw. gerade wegen dieser paradoxen Umstände möglich und notwendig ist, einen zunehmend inklusiven Umgang mit Fragen zu Verhalten und Konflikten in der Schule zu entwickeln. Der hier vorgestellte Ansatz wurde in unserem Forschungsprojekt RAISE für die Qualifizierung von pädagogischen (Lehr-)Personen aufbereitet und kann dabei helfen, dem enormen Leidensdruck aufseiten der Schüler*innen und aufseiten der (sonder-)pädagogischen (Lehr-)Personen zu begegnen. Es kann für diejenigen Personen und Schulen, die sich gerade im Umgang mit Verhalten auf den Weg Richtung schulischer Inklusion machen, Anstoß sein, die bisherige Praxis zu reflektieren

und neue, dringend benötigte Impulse für eine veränderte Praxis zu erhalten. Aber auch gerade für die Personen und Schulen, die sich vielleicht schon seit längerer Zeit die Frage stellen, wie sie alle Schüler*innen inklusiv unterrichten können, liefert das hier vorgestellte Programm konkrete Hilfestellungen und gewinnbringende Unterstützung für die Praxisentwicklung.

Dabei stützen wir uns auf einen Ansatz, der im anglo-amerikanischen Sprachraum bereits erfolgreich an Schulen implementiert wurde und den wir in einer mehrjährigen Zusammenarbeit mit Schulen und im Rahmen unserer Forschungsarbeit für den deutschsprachigen Raum adaptiert haben. Der Ansatz des sogenannten *Restorative Practice Approach* eröffnet eine, im Gegensatz zum vielfach bestehenden Umgang mit Verhalten und Konflikten in Schule, neue und grundlegend inklusionspädagogische Perspektive; auch auf den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Er zeigt innovative Wege auf, Konflikte in der Schule auf beziehungsförderliche Art zu lösen und das soziale und emotionale Miteinander von Schüler*innen in heterogenen Lerngruppen umfassend zu stärken; vor und nach einem Konflikt bzw. einer »Störung« (Hendry, 2022).

Uns scheint diese Übertragung des Ansatzes in das deutsche Bildungssystem genau zur richtigen Zeit zu kommen. Die Covid-19-Pandemie hat an unseren Schulen zu unzähligen Beziehungsabbrüchen geführt – zwischen pädagogischen (Lehr-) Personen und Schüler*innen, aber auch zwischen Schüler*innen untereinander, die zunächst wieder »geheilt« werden müssen. Dies ist in der Schule unter den häufig sehr restriktiven Bedingungen einer »Massenlehranstalt« kein Selbstläufer. Das Alleinstellungsmerkmal des Ansatzes ist es dabei, dass nicht nur die Arbeit mit Schüler*innen mit einem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unterstützt wird. Vielmehr zielt der Ansatz auf eine qualifizierende Unterstützung im Umgang mit den emotionalen und sozialen Bedarfen aller Schüler*innen in herausfordernden (Konflikt-)Situationen. Geboten wird ein konsistenter Rahmen für einzelne pädagogische (Lehr-)Personen, multiprofessionelle Teams und ganze Kollegien, um einen inklusiven Umgang mit Verhalten und Konflikten in Schule nachhaltig zu implementieren. Dieser Rahmen stützt sich mittels (inklusions-)pädagogischer und psychologischer Perspektiven darauf, wie Menschen miteinander in Beziehung treten und wie am besten auf die verschiedenen Bedürfnisse eingegangen werden kann, die aus Konflikten entstehen können. Vor diesem Hintergrund haben wir uns auch als Projektteam interdisziplinär mit Expertisen aus den Bereichen Schulpädagogik, Sonderpädagogik und Psychologie aufgestellt.

Der Ansatz ergänzt und grenzt sich damit ab von den, wie wir noch zeigen werden, in Deutschland nach wie vor dominierenden Perspektiven und Konzeptionen, die häufig auf eher behavioristischen Prinzipien basieren und die versuchen, eher kurzfristig das Verhalten der Schüler*innen durch sanktionierende und ausschließende Maßnahmen unmittelbar zu verändern bzw. den Erwartungen der Institution Schule anzupassen. Das vorliegende Buch eröffnet hier einen anderen

Weg und geht davon aus, dass diese vielleicht kurzfristig als erfolgreich wahrgenommene Praxis nicht aus dem vielfachen Krisenerleben herausführt, sondern eher mit dazu beiträgt, dass langfristig Belastungen und Konflikte bei den Schüler*innen und pädagogischen (Lehr-)Personen entstehen. Die Empirie, die wir hier im Rahmen der Praxisentwicklung für das Programm RAISE erhoben haben, zeigt sehr eindeutig in diese Richtung. Das Praxisbuch korrespondiert damit auch mit den menschenrechtlichen Forderungen nach Inklusion und den Zielsetzungen einer nachhaltigen, zukunftsweisenden Bildung für Kinder und Jugendliche (United Nations, 2015).

Der Ansatz in diesem Buch ist damit weit mehr als ein »Verhaltensmanagement-Tool«. Tatsächlich versprechen wir hier keine einfachen Lösungen für komplexe Probleme. Wer vorrangig auf der Suche nach einfachen Rezepten für den überaus komplexen Umgang mit Verhalten und Konflikten in Schule und Unterricht ist, wird hier (eher) nicht fündig. Wie wir erleben können, sind solche Maßnahmen häufig wenig vielversprechend und zumeist nicht geeignet, um wirklich eine inklusive bzw. nachhaltige Lösung für Schüler*innen und pädagogische (Lehr-)Personen zu finden. Wir bieten neben der praxisorientierten Einführung in den Restorative Practice Approach zahlreiche und sehr konkrete Praxismaterialien, um den eigenen Umgang mit Verhalten und Konflikten in der Arbeit mit den Schüler*innen zu reflektieren und zu professionalisieren. Wir bieten diese Praxismaterialien nicht losgelöst an, sondern eingebettet in das Wissen über Bedürfnisse und Verhalten (von Schüler*innen). Dieser Rahmen bietet grundlegende Anknüpfungspunkte, Ihnen und den Schüler*innen dabei zu helfen, eigene Emotionen zu erkennen und zu bewältigen – insbesondere Wut, Angst, Scham und Reue. Die oben bisher nur angedeuteten Paradoxien und schwierigen Bedingungen werden also weder ignoriert noch aufgelöst, sondern es wird der Versuch unternommen, ihnen inklusionspädagogisch und bewusst zu begegnen. Nicht das »Wegmachen« unerwünschter Verhaltensweisen steht dabei im Zentrum, sondern zunächst die bewusste Annahme der eigenen erlebten schulischen Wirklichkeit. Wir wissen aus zahlreichen neueren Erkenntnissen der Positiven Psychologie, dass diese Akzeptanz der erste Schritt für einen gesunden Umgang mit Herausforderungen aller Art ist (Blickhan, 2018; Hayes, 2020).

PARTNERSCHAFT ZWISCHEN WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Diese Publikation beruht auf dem dreijährigen, vom BMBF geförderten Forschungsprojekt *RAISE – Restorative Approaches in Inclusive School Environments*.¹ In diesem Forschungsprojekt haben wir uns umfassend mit der Unterstützung internationaler Expert*innen und gemeinsam in der Kooperation mit zahlreichen Schulen der Primar- und Sekundarstufe in den Ansatz eingearbeitet und ein Qua-

1 <https://forschung-inklusive-bildung.de/schulische-bildung/raise>

lifizierungsprogramm für Schulen entwickelt, erprobt und evaluiert. Das vorliegende Buch legt dieses Programm erstmals in schriftlicher Form vor, um es für die schulische Praxis im deutschsprachigen Raum in einem ersten, sensibilisierenden Schritt zugänglich zu machen. Es versteht sich dabei als Einladung zu einer Partnerschaft zwischen Wissenschaft und Praxis (Amrhein & Badstieber, 2021) mit dem Ziel, bestehende Herausforderungen im Umgang mit Verhalten und Konflikten zu bewältigen und bereits unternommene Schritte auf dem Weg zu einer inklusiven Ausgestaltung der Schule für Schüler*innen (mit einem FSP ESE) zu unterstützen. Es soll darüber hinaus die Möglichkeit eröffnen, den Blick über die eigene Praxis hinaus auf die vielfältigen bestehenden Erfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse zu einer inklusionspädagogischen Ausgestaltung des Umgangs mit Verhalten und Konflikten im nationalen und internationalen Raum zu werfen.

Dazu werden immer wieder *drei Perspektiven* auf den Umgang mit Verhalten und Konflikte eröffnet, um den Gegenstand durch drei Brillen zu betrachten (siehe Abb. 1):

- Durch die *Theorie-Brille* stellen wir grundlegend die Konzepte und leitenden Gedanken des Programms vor: Wie können wir den Umgang mit Konflikten und Verhalten neu denken? Welche Konzepte können unser Handeln leiten und entlasten?
- Durch die *Empirie-Brille* schauen wir auf die empirischen Forschungsbefunde und erkennen, was wir über den inklusiven Umgang mit Verhalten und Konflikten in der Schule empirisch wissen.
- Durch die *Praxis-Brille* werden schließlich konkrete Möglichkeiten der Umsetzung vorgestellt und wir schauen auf Beispiele der Umsetzung in der schulischen Praxis.



Abbildung 1: Drei Perspektiven auf den Umgang mit Verhalten und Konflikte (© Max von Bock 2018)

Der aktuelle Forschungs- und Diskussionsstand wird dabei praxisnah aufbereitet und zugänglich gemacht. Entlang der Ausführungen lassen sich, so unsere bisherigen Erfahrungen im deutschsprachigen Raum, weiterführende Entwicklungsimpulse für Ihre Qualifizierung und Ihre Schule konkret umsetzen. Gerade in der teilweise emotional aufgeladenen Diskussion um das Thema schulische Inklusion und den Umgang mit Verhalten verspricht der praxisorientierte Blick auf die (wissenschaftlichen) Erkenntnisse eine sachliche und konstruktive Auseinandersetzung. Die mit uns zusammenarbeitenden Praktiker*innen zeigen uns, wie dringend notwendig es ist, die bestehenden Glaubenssätze im Umgang mit Verhalten und Konflikten in der Schule kritisch zu hinterfragen und dabei gleichzeitig konstruktiv nach gangbaren Alternativen zu suchen.

Wir möchten mit der hier vorgelegten Publikation einen Weg aus der häufig erlebten Problemtrance aufzeigen, wenn es um den Umgang mit herausforderndem Verhalten in der Schule geht. Wohl wissend, dass das Lesen eines Fachbuchs nicht zwangsläufig bei pädagogischem Personal zu einer veränderten Handlungspraxis führt, wird diese Veröffentlichung flankiert durch eine begleitende Qualifizierungsmaßnahme, die auf Anfrage schulischen Akteur*innen zur Verfügung gestellt werden kann. Scheuen Sie sich nicht, hierfür bei uns anzufragen. Die Kontaktmöglichkeit finden Sie im Abschlusskapitel (6.3 Das Unterstützungs- bzw. Qualifizierungsangebot Umbräse).

PFAD DURCH DAS BUCH

Die vorliegende Publikation ist in sechs übergeordnete Kapitel gegliedert. Jedes Kapitel präsentiert einen zentralen Schritt im inklusionsorientierten Professionalisierungsprozess und führt nach und nach in den Ansatz des Restorative Practice Approach ein. Jedes Kapitel wird dabei eingeleitet mit einem Überblick über die Inhalte und Ziele des jeweiligen Kapitels, um Ihnen eine erste Orientierung für die für Sie relevanten Inhalte zu bieten. Am Ende jedes Kapitels werden die Praxismaterialien genannt, die Sie dabei unterstützen können, die Erkenntnisse aus dem jeweiligen Kapitel für Ihre Praxis unmittelbar nutzbar zu machen.

Das 1. Kapitel »Ich erkenne den Anlass« bildet die wichtige Grundlage für den Start ins Programm. Es zeigt auf, warum und an welcher Stelle es notwendig ist, die derzeit bestehende Praxis im Umgang mit Verhalten in der Schule kritisch zu reflektieren. Bestehende Glaubenssätze werden irritiert. Aus der hier sichtbar werdenden Diskrepanzerfahrung zwischen dem, was derzeit ist und dem, was zukünftig für uns und die Schüler*innen sein soll, werden Möglichkeiten der Veränderung sichtbar. Hier werden Sie abgeholt und mitgenommen auf einen möglichen, inklusiven Weg eines veränderten Umgangs mit Konflikten und Verhalten.

Kapitel 2 »Ich verstehe mein und dein Verhalten« eröffnet eine verstehende Perspektive auf das Handeln der Schüler*innen und der pädagogischen (Lehr-)Personen. Es liefert uns das notwendige Wissen, um Verhaltensweisen im Klassenzim-

mer auch im Moment von Konflikten und »Störungen« als sinnvolles Handeln zu entschlüsseln. Sie werden hier ganz praxisnah vertraut gemacht mit dem bestehenden Wissen über Emotionen, psychosoziale Grundbedürfnisse und Bindung. Es kann uns helfen, die Fehldeutungen des Verhaltens und permanenten Missverständnisse zwischen Schüler*innen und pädagogischen (Lehr-)Personen in der Praxis im Umgang mit Konflikten und Verhalten aufzuklären.

In Kapitel 3 »Ich erkunde den Restorative Practice Approach« lernen Sie den Restorative Practice Approach kennen. Sie werden eingeführt in diesen in Deutschland neuartigen Ansatz und erfahren, wie ein inklusionsorientierter Perspektivwechsel auf Konflikte und den Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten durch diesen Ansatz gelingen kann. Dabei werden beziehungsbasierte Wege im Umgang mit Konflikten und Verhalten erkundet. Diese ermöglichen es uns, gerade im Falle eines Konfliktes und als störend wahrgenommenes Verhalten nicht durch Beziehungsabbruch (z. B. durch Ausschluss) und einer Beziehungsbelastung (z. B. durch Strafen) zu (re-)agieren (Exklusion), sondern starke Beziehungen wiederherzustellen (Inklusion).

Im 4. Kapitel, mit dem Titel »Ich gestalte Kommunikation restorative« , stellen wir Ihnen die essenzielle Grundhaltung und -ausrichtung vor, die als Basis für die Gestaltung von restaurativen Kommunikationsprozessen dient. Diese Grundlage vermittelt Ihnen unter anderem die notwendigen (sprachlichen) Werkzeuge für eine effektive restorative Kommunikation und bildet den Grundstein für sämtliche restaurativen Methoden.

Kapitel 5 »Ich/Wir handel(n) mit dem Restorative Practice Approach« stellt die konkreten Methoden des Restorative Practice Approach vor, wie sie an vielen Schulen im anglo-amerikanischen Sprachraum tagtäglich ausgestaltet werden. Es werden verschiedene Unterrichts- und insbesondere Kommunikationsformate vorgestellt sowie Möglichkeiten zu ihrer Integration in den täglichen Schul- und Unterrichtsalltag aufgezeigt. Dabei werden sowohl proaktive als auch reaktive Methoden des Restorative Practice Approach präsentiert, die einen durchgehend inklusiven Umgang mit alltäglichen sowie schwerwiegenden Konflikten und »Störungen« in Schule und Unterricht ermöglichen.

Das 6. Kapitel »Wir transformieren Schule« präsentiert schließlich Wege, den vorgestellten Ansatz und die konkreten Methoden langfristig in den Schul- und Unterrichtsalltag zu integrieren. Es wird ein Implementationsplan vorgestellt, der je nach Bedarf für die Qualifizierung und Praxisentwicklung einer Person, eines ausgewählten multiprofessionellen Teams oder einer ganzen Schule bzw. Steuergruppe genutzt werden kann. Dabei wird konkret aufgezeigt, worauf man bei der langfristigen, nachhaltigen Implementation achten sollte, aber auch mit welchen Hindernissen und Widersprüchen zu rechnen ist und wie man mit diesen umgehen kann. Wir greifen dazu auf unsere Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Schulen im Projekt RAISE und auf die zahlreichen theoretischen, empirischen

und praxisorientierten Beiträge zum Thema zurück und stellen Ihnen abschließend unsere Initiative *Umbraise* vor, die der Weiterentwicklung der Praxis in Bildungsinstitutionen und des wissenschaftlichen Diskurses im Umgang mit verstörendem Verhalten dient.

Uns ist wohl bewusst, dass sich durch ein Buch noch lange keine Entlastungen für Lehrpersonen bzw. ganze Schulen ergeben wird. Daher verstehen wir das vorliegende Werk auch zunächst als Einstieg in einen alternativen Umgang mit als schwierig erlebtem Verhalten. Das Buch kann auch der Vertiefung dienen, wenn Sie an der qualifizierenden Maßnahme *Umbraise* (www.umbraise.de) teilgenommen haben. Springen Sie doch hierzu gleich einmal in das Kapitel 6.3. Hier erfahren Sie, wie Sie mit uns in Kontakt kommen können und welche weitere Unterstützung wir mit der Qualifizierungsinitiative *Umbraise* für Sie bereithalten. Zum Beispiel gibt es in regelmäßigen Abständen auch völlig kostenfreie Einführungen in das Programm.

Das in diesem Buch abgedruckte Material in Kapitel 7 (Hinweis: Dieses ist zusätzlich auch digital verfügbar, weitere Infos dazu finden Sie auf S. 143) ist nur ein kleiner Auszug aus dem Pool von Materialien aus dem Projekt bzw. der Initiative *Umbraise*, die wir für Sie entwickelt haben. Dabei handelt es sich im Kontext des Buches vor allem um Anleitungen, was Sie präventiv tun können, damit die Häufigkeit von störendem Verhalten immer weiter abnimmt. Dabei geht es überwiegend um verhaltensändernde Maßnahmen bei Ihnen selbst. Die Materialien sind ziemlich selbsterklärend und auf einen völlig eigenständigen Gebrauch ausgelegt. Deutlich einfacher ist es natürlich, wenn Sie sich im Kollegium zusammentun, um einzelne Anregungen einfach einmal auszuprobieren. Wir versprechen Ihnen, Sie werden überrascht sein, was das in Ihren Schülerinnen und Schülern an Verhaltensänderungen auslöst.

1 Ich erkenne den Anlass

IN DIESEM KAPITEL

- erfahren Sie, warum und mit welchem Ziel eine veränderte Ausrichtung des Umgangs mit Konflikten und Verhalten in Schule erfolgen kann.
- erhalten Sie einen reflektierten Einblick in das aktuelle Krisenerleben im Umgang mit Verhalten und Konflikten, insbesondere auch bei Schüler*innen mit einem zugewiesenen FSP ESE.
- erfahren Sie, was dieser aktuelle Umgang bei Schüler*innen und pädagogische (Lehr-) Personen auslösen kann.
- werden Ihnen Perspektiven für einen neuen Umgang mit Konflikten und Verhalten in der Arbeit mit Schüler*innen aufgezeigt, gerade auch wenn diese den FSP ESE zugesprochen bekommen haben.

1.1 Schulische Realitäten

1.1.1 Die Schule der Unterdrückten?

Möglicherweise ein etwas ungewöhnlicher Titel für ein erstes Kapitel in einem Fachbuch, mit dem wir Sie ganz praktisch zum Neu-, Um- oder eventuell auch nur zum Weiterdenken in Bezug auf das Thema Verhalten in der Schule anregen möchten. Da wir uns in den letzten Jahren nicht nur konkret mit der Praxisentwicklung, sondern auch viel empirisch, das heißt vor allem auch datenerhebend und -auswertend, durch die unterschiedlichsten Bildungsinstitutionen bewegt haben, sind nachfolgende Aussagen fast tägliche Begleiter unserer erziehungswissenschaftlichen Arbeiten. In kürzlich von uns geführten Interviews mit (Lehr-)Personen zu aktuellen Unterrichtspraktiken und Herausforderungen im Schulalltag fielen zahlreiche Aussagen wie folgende:²

»Es gab auch Situationen, die sich sehr zugespitzt haben. Wo ich am Schreien war. Mir ging es nicht gut, und den Kindern ging es bestimmt auch nicht gut. Und wir haben hier kein wirkliches System, wo man sagen kann, das Kind hat sich gar nicht benommen, ich schicke es jetzt in den Raum zum Nachdenken.«

(Lehrperson einer Grundschule mit Gemeinsamen Lernen)

2 Die in diesem Praxisbuch verwendeten Interviewpassagen sind nahezu vollständig im sprachlichen Wortlaut zitiert und wurden zur besseren Lesbarkeit nur geringfügig sprachlich geglättet.

»Häufig haben die Schüler dann komplett alle Regeln missachtet. Also die sind dann einfach aufgestanden mitten im Unterricht, die haben dann einfach ständig reingerufen und ich war da sogar noch in dieser Klasse immer sehr tolerant. Habe dann manchmal sogar auch erst nach der dritten Ermahnung gesagt: ›Jetzt gehst du aber mal in den Trainingsraum.« und habe die Namen auch immer nochmal an die Tafel geschrieben, damit denen auch klar ist, dass die jetzt halt ermahnt wurden und so.«

(Lehrperson einer Gesamtschule mit Gemeinsamen Lernen)

»Konflikte kommen immer wieder vor, selbe Fehler oder selbe Konflikte kommen immer wieder vor, auch mit demselben Schüler. Dass man immer sieht, also die Situationen greifen vielleicht nicht. Dass man dann vielleicht resigniert, aufgibt und vielleicht am Anfang aber noch neue Sachen probiert, aber immer sieht, wir kommen da nicht weiter. Dass man da in diese Hilflosigkeit reinkommt und dann irgendwann den Schüler oder die Situation abschreibt. Und das passiert dann, glaube ich, immer noch viel zu häufig. Und dann denkt man: Ja, der ist hier falsch.«

(Sonderpädagog*in einer Gesamtschule mit Gemeinsamen Lernen)

»Es ist völlig unterschiedlich. Das ist natürlich auch so ein bisschen so wie der Kollege selber gestrickt ist. Und wie weit er auch Lust hat sich damit auseinanderzusetzen. Und das auch kann von seiner Persönlichkeit [abhängen]. Mancher schaut nur weg. [...] Bis hin zu: Wie weit darf ich in eine Prügelei gehen, ohne mich selbst zu verletzen?«

(Sozialpädagog*in einer Hauptschule mit Gemeinsamen Lernen):

Aus unserer Sicht verdeutlichen diese Aussagen den dringenden Wunsch nach neuen Handlungsoptionen im Umgang mit Konflikten und Verhalten in der Schule. Uns scheint es auch im persönlichen Gespräch mit schulischen Akteur*innen häufig so, als haben sich diese in – zumindest teilweise selbst auferlegte – Regelkataloge verstrickt, von denen sie angesichts des Mangels an Alternativen oder der Angst vor Kontrollverlust nicht mehr loskommen. Und das, obwohl sie häufig bemerken, dass sie damit in vielen Fällen nicht erfolgreich sind. Zumindest schildern sie uns häufig, dass das starre Festhalten an den bisher mehr oder weniger verabredeten schulischen Verhaltensregeln, insbesondere im Umgang mit Schüler*innen mit einem zugeschriebenen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, sich häufig kontraproduktiv auf die Beziehungsgestaltung und das Lösen von Konflikten im Unterricht auswirkt.

Um neue Wege im Umgang mit Konflikten und insbesondere die Rolle der pädagogischen (Lehr-)Personen darin zu entdecken, scheint es uns daher ratsam,

zunächst einmal pädagogisch etwas zurückzublicken. Wir tun dies, vielleicht etwas provokant, mit Paulo Freire (1921–1997) und seinem in 18 Sprachen übersetztem Standardwerk »Pädagogik der Unterdrückten« (1970). Der brasilianische Pädagoge Freire wurde global intensiv rezipiert und gilt als zentraler Bezugspunkt für die kritische Erziehungswissenschaft. Freire analysierte das Schulsystem und führte in seiner kritischen Analyse den Begriff der *Bankiers-Methode* ein. Gemeint ist die vorherrschende, sehr stark lehrkraftzentrierte und wissensübermittelnde Unterrichtspraxis, in der die schulische Erziehung und Bildung zu einer Art Spareinlage würde. Die Lehrperson mache »Einlagen« in die Köpfe der Schüler*innen, um sie mit Inhalten zu füllen. Die Schüler*innen würden zu »Containern«, die diese »Einlagen« »geduldig entgegennehmen, auswendig lernen und wiederholen« müssten (Freire, 1970, S. 74). Folgt man Freire, so sind diese Inhalte dabei vielfach von der Wirklichkeit losgelöst, d. h. ohne Verbindung zu einem größeren Ganzen, vor allem nicht zu dem emotionalen und sozialen Erleben der Schüler*innen, das den Inhalten – in den Augen der Schüler*innen – Bedeutung verleihen könnte.

»Je vollständiger er die Behälter füllt, ein desto besserer Lehrer ist er. Je williger die Behälter es zulassen, dass sie gefüllt werden, um so bessere Schüler sind sie.«

(Freire, 1970, S. 57)

Paulo Freire behauptete, dass die in der Schule vorherrschende Bankiers-Methode die Schüler*innen passiv mache. Denn Bildung und Erziehung in Schule seien weniger darauf ausgerichtet, Schüler*innen zu eigenem kritischem und kreativem Denken anzuregen oder zu lernen, sich mit ihren eigenen emotionalen und sozialen Bedürfnissen, Interessen und Problemlagen auseinanderzusetzen, als sie vielmehr zu disziplinieren. Den Schüler*innen würde gelehrt, die ihnen präsentierte Welt hinzunehmen und sich der scheinbaren Realität anzupassen. Nach Freire könne sich auf diese Weise kein kritisches Bewusstsein entwickeln. Schüler*innen würden daher zu »Unterdrückten«.

Geht es Ihnen beim Lesen dieses knappen Exkurses zu Paul Freires Werk vielleicht wie uns? Blickt man vielerorts auf die aktuelle Unterrichtspraxis, vor allem an vielen Schulen der Sekundarstufe, scheint es fast unwirklich, dass wir es hier mit einer 50 Jahre alten Analyse schulischer Wirklichkeit in einem anderen Teil der Welt zu tun haben. Natürlich möchten wir hier nicht Jahrzehnte der Unterrichtsentwicklung mit Blick auf individuelle Förderung und Binnendifferenzierung auch im Bereich der Sekundarstufe ignorieren. Trotzdem müssen wir an dieser Stelle feststellen: Auch nach Freires breit rezipierter Analyse spielt die lehrerzentrierte Vermittlung von eher parzellierten Wissensinhalten in schulischen Lehr-/Lernsettings eine dominierende Rolle. Studien bilden wiederholt eine »Monokultur des Unterrichts« (Gudjons, 2021, S. 39) ab, in der die Unterstüt-

zung der Schüler*innen in emotionalen und sozialen Belangen keinen hohen Stellenwert erfährt. Im Gegenteil: Auch wenn die Lebenswirklichkeit von pädagogischen (Lehr-)Personen und Schüler*innen mitunter bereits anders aussieht, ist in den Gesprächen mit den Schullehrer*innen doch vielfach die Perspektive leitend, dass der »wahre« Unterricht sich mit der Vermittlung von Fachinhalten beschäftige. Die emotionalen und sozialen Belange der Schüler*innen scheinen unter dem curricularen Druck diesen »wahren« Unterricht aufzuhalten und zu stören. Eine übergreifende Unterrichtsidee, die gerade auch die emotionalen und sozialen Bedürfnisse anspricht und die diesbezügliche Persönlichkeitsbildung der Schüler*innen zum Gegenstand und Ausgangspunkt des Lehrens und Lernens macht, ist eher selten anzutreffen.

Dieser über die Jahre unveränderte Zustand lässt auch heute Kritik aus der erziehungswissenschaftlichen Forschung laut werden. So formuliert beispielsweise Peschel, dass auch in individuell anmutenden Lernsettings und offenen Unterrichtsgestaltungen implizit noch immer viele Elemente eines Frontalunterrichts stecken – trotz aller Forderungen nach Individualisierung und Differenzierung. Noch immer bestünde die Vorstellung eines behavioristischen Reiz-Reaktionen-Lernens, welches die Schüler*innen als passive Wesen verstehe. Selbstgesteuertes Lernen sei dabei höchstens als Ergänzung zu traditionellen Lernformen anzusehen – ein explizites Umdenken hin zu einem selbstgesteuerten, emotional und sozial aktiven Lernen durch die Schüler*innen wird nach wie vor gefordert (Peschel, 2010, S. 95 ff.).

Jetzt möchten wir hier nicht zu pessimistisch starten und das Bild schulischer (Unterrichts-)Wirklichkeit in Deutschland auch nicht ganz so schwarzmalen. Zudem möchten wir darauf hinweisen, dass wir den lehrer*innenzentrierten Unterricht als integrierten Teil verschiedener Unterrichtskonzepte als bedeutsam erachten. Gleichzeitig erscheint es uns aber auch notwendig, zu reflektieren, dass der Unterricht in der erwähnten Bankiers-Manier zu einer Entfremdung des Lernens führen kann, die sich durch alle Schüler*innen, und insbesondere durch die Schüler*innen in belasteten Lern- und Lebenslagen, nur schwer auffangen lässt. Ist der Unterricht überwiegend auf Wissensvermittlung ausgerichtet, dann sind aufseiten der Schüler*innen eben vor allem Fähigkeiten gefragt, um ihr eigenes Interesse, ihre Wünsche, ihre Bedürfnisse und insbesondere ihr emotionales und soziales Erleben hintenanzustellen. Dann geht es vorrangig um Konzentration, Disziplin, um Durchhaltevermögen und Selbstregulierung, also um genau die Fähigkeiten, die gerade für Schüler*innen mit dem zugeschriebenen FSP ESE eine erhebliche Herausforderung darstellen. Gerade für sie stellt der allein auf die Wissensvermittlung ausgerichtete Unterricht in der frontalen Version häufig eine Hürde dar. Aber auch für alle anderen Schüler*innen bedeutet dieses Bildungsverständnis eine Herausforderung. Studien zur Motivationslage der Schüler*innen zeigen seit jeher, dass das Interesse an schulischer Bildung in dieser Ausrichtung stark zurückgeht.

Ein Lernen, das die Emotionen und die soziale Wirklichkeit der Schüler*innen nicht als Ausgangspunkt des Lernens nimmt, sondern versucht, beides außen vorzulassen, macht die Schüler*innen mit Blick auf das Lernen offenbar nicht »hungrig«, sondern »satt« (Kahl, 2004).

ÜBUNG

Wenn Sie auf Ihre Praxis blicken:

- Welche Rolle spielt die Bankiers-Methode in Ihrem Schul- und Unterrichtsalltag?
- Was sind aus Ihrer Sicht die Gründe und Motive für eine solche schulische Praxis?
- Wie geht es Ihnen, Ihrem Team und Ihren Schüler*innen (mit und ohne den FSP ESE) emotional mit dieser Art von Unterricht?

Sollte es in der Schule nicht um ein Lernen gehen, das die soziale Lebenswirklichkeit der Schüler*innen und ihr emotionales Erleben, ihre Fragen, Motivationen und Bedürfnisse ins Zentrum stellt? Ist es nicht gerade für die Schüler*innen in prekären Lebenslagen wichtig, eine aktive und kreative emotionale und soziale Auseinandersetzung mit ihrer häufig belasteten Lebenswirklichkeit zu erlernen? Ist die Kompetenz, Probleme und Krisen emotional und sozial bewältigen zu können, nicht eine der zentralsten Voraussetzungen für kommende Generationen? Die oben zusammengetragenen Befunde geben uns Anlass, die zahlreichen bereits bestehenden Bemühungen in den Schulen zur Berücksichtigung der emotionalen und sozialen Bedürfnisse der Schüler*innen noch einmal zu bekräftigen und mit diesem Buch ganz praktisch weiterzuentwickeln. Und gleich zu Beginn möchten wir damit verdeutlichen, dass die Unterstützung der Schüler*innen, denen es schwerfällt, in der Schule der Wissensvermittlung zu folgen, die vielleicht mehr als andere Schüler*innen deutlich machen, dass ihre emotionalen und sozialen Probleme keinen Aufschub erlauben, nicht nur eine zusätzliche Aufgabe ist. Die Äußerungen von Verhaltensweisen der Schüler*innen auf der einen Seite sind eng damit verbunden, wie der Unterricht und die Schule auf der anderen Seite ausgestaltet sind.

Aus unserer Sicht ist ein Blick in Freires Beschreibung insbesondere für die Suche nach neuen Wegen im Umgang mit dem sogenannten Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auch deshalb wichtig, da wir es hier häufig mit Schüler*innen zu tun haben, die in prekären Verhältnissen aufwachsen (Herz & Zimmermann, 2018). Mit Freire lässt sich argumentieren, dass die Bankiers-Methode und die Idee, Unterricht nach wie vor häufig als Wissensvermittlung zu verstehen, dazu beitragen, dass Schüler*innen aus diesen belasteten Lebenslagen in und durch die Schule noch zusätzlich von Ausgrenzung bedroht sind. Oder anders gewendet: Die stärkere Berücksichtigung der emotionalen und sozialen Fragen, insbesondere in Erziehung und Bildung in der Schule, ist wohl die beste Chance, um mit Verhalten in Schule und Unterricht umzugehen. Und dies ist wiederum

der beste Weg, erfolgreiche Lehr-/Lernprozesse für alle Schüler*innen und pädagogische (Lehr-)Personen zu initiieren.

Freire wurde bis zu seinem Tod (1997) nicht müde, auf die sozialen Ungleichheiten in Gesellschaften aufmerksam zu machen, und machte hierfür vor allem das Bildungssystem mitverantwortlich, gerade das in westlichen Industrienationen. Er fordert in seiner »Pädagogik der Unterdrückten« letztlich eine dialogische und befreiende *Praxis*, bei der nicht eine Defizitorientierung im Vordergrund steht, sondern der Mensch mit seinen Emotionen und Fähigkeiten. Das zentrale Ziel nach Freires »Pädagogik der Unterdrückten« besteht darin, bei den Unterdrückten das Wissen, die Kreativität und die Fähigkeit zur ständigen kritischen Reflexion zu wecken, um sich aus ihren prekären und engen Lebensverhältnissen befreien zu können.

Wir möchten an dieser Stelle nicht tiefer einsteigen, nutzen diesen Blick zurück jedoch, um auf das »Leid« vieler Schüler*innen mit dem zugesprochenen FSP ESE in unserem aktuellen, nach wie vor auf Segregation und Auslese hin ausgerichteten Schulsystem aus gegebenem Anlass aufmerksam zu machen, denn allein in NRW hat sich die Förderquote des FSP ESE seit den Schuljahren 2007/2008 mit einem Anstieg von 0,73 % auf 1,59 % (2017/2018) etwas mehr als verdoppelt (Hövel & Mehlmann, 2019, S. 245).

1.1.2 Leid der Schüler*innen (FSP ESE)

Wir möchten nachfolgend aufzeigen, welche Gefahren die Vernachlässigung und die Verdrängung emotionaler und sozialer Fragen aus den herkömmlichen Lehr-Lernprozessen in der Schule gerade für Schüler*innen mit dem zugeschriebenen FSP ESE mit sich bringen können. Ein Blick in die fachwissenschaftliche Literatur zeigt zunächst, dass es sich bei den Schüler*innen, denen ein Förder-schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zugesprochen wird, um eine überaus heterogene Gruppe handelt. Nach den Erkenntnissen z. B. der Trauma-, Bindungs-, Risiko- und Resilienzforschung handelt es sich oft um junge Menschen, deren Erziehung und Entwicklung in psychosozialen Problemlagen und dysfunktionalen Erziehungsmilieus – nicht nur ökonomisch prekär – stattfindet. Häufig sind es Kinder und Jugendliche, die in Armutslagen und/oder in problematischen familiären Verhältnissen aufwachsen bzw. Gewalt- und Trennungserfahrungen machen mussten oder anderweitige Belastungen zum Teil schon in früher Kindheit erfahren haben (Herz & Zimmermann, 2018). Diese Kinder weisen gerade auch in der Schule ein hohes Risiko auf, mit und in ihrem emotionalen Erleben und sozialen Handeln aufzufallen, ausgegrenzt zu werden, auf Unverständnis und Ablehnung zu stoßen (Walkenhorst, 2019).

Insgesamt gibt es eine große Unsicherheit, was mit dem Etikett FSP ESE eigentlich gemeint ist. Während sich in der schulischen Praxis pädagogische (Lehr-)