

Chancen restaurativer Praktiken im Bildungssystem

Der Zehn-Sekunden-Moment als präventiver Wirkraum im Umgang mit herausforderndem Verhalten und Konflikten

Lucia B. Amrhein & Benjamin Badstieber

Der Beitrag stellt den Ansatz der Restorative Practices als praxisnahe Handlungsarchitektur für Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte in Schulen vor. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Pädagog:innen auch unter Stress in konflikthaften und belastenden Situationen handlungsfähig bleiben und Schule (wieder) zu einem emotional sicheren Lern- und Lebensort machen können. Hier eröffnet der Ansatz pädagogischen Fachkräften neue, entlastende Handlungsperspektiven und schafft im Sinne der Prävention, gerade für Kinder und Jugendliche in prekären und konflikthaften Lebens- und Bildungsbedingungen, nachhaltige Möglichkeiten der Unterstützung. Mit Umbräue wird ein Transfer- und Qualifizierungsprogramm vorgestellt, das Restorative Practices für Unterricht, Professionalisierung und Schulentwicklung konkret nutzbar macht.

Warum Prävention in der Schule früher beginnt, als wir oft denken

Wenn über Prävention in Schule gesprochen wird, richtet sich der Blick häufig auf Programme gegen Gewalt, Mobbing, Sucht, Schulabsentismus oder Delinquenz. Diese Themen sind wichtig. Sie markieren aber oft schon einen fortgeschrittenen Punkt im Verlauf konflikthafter und belasteter sozialer Dynamiken. Aus pädagogischer Perspektive beginnt Prävention deutlich früher: Im alltäglichen Umgang mit Konflikten, Beschämungen, Beschimpfungen o.ä. lernen und erfahren Kinder und Jugendliche, wie Gemeinschaft "funktioniert". Gerade wenn es in sozialen Interaktionsprozessen „schwierig“ wird, erfahren Schüler:innen, ob Aushandlungsprozesse nachvollziehbar und fair sind, ob Erwachsene unterstützend oder beschämend reagieren, ob Konflikte in der Gemeinschaft wieder gelöst werden dürfen oder ob sie zu Beziehungsabbruch und Ausgrenzung führen. Sie lernen, ob sie in der Klärung der Situationen und in ihrer Verantwortung einbezogen und gehört werden oder ob die pädagogischen Fachkräfte die Dinge unter sich ausmachen. Gerade in den alltäglichen herausfordernden Situationen kann Schule präventiv wirksam werden und einen emotional sicheren Raum geben, um Kinder und Ju-

gendliche in ihren Konfliktkompetenzen und ihrer sozial-emotionalen Entwicklung zu stärken. Vor dem Hintergrund wachsender gesellschaftlicher Krisen und Konflikte, zunehmender sozialer Ungleichheiten und der Polarisierung von Ansichten erscheint es wichtiger denn je, Heranwachsenden von Beginn an zu zeigen, wie sie die alltäglichen Konflikte, Meinungsverschiedenheiten und Diskontinuitäten im sozialen Miteinander friedlich verhandeln können.

Die Grenze traditioneller Ordnungsmaßnahmen

Disziplinierungs-, Sanktionierungs- und Ordnungsmaßnahmen sind für viele Schulen zentrale Orientierung, sollen Grenzen markieren und können in bestimmten Situationen notwendig sein. Sie lösen aber häufig nicht das zugrunde liegende Problem. Problematisch wird es, wenn sie zur dominierenden Antwort auf Konflikte und als störend erlebte Verhaltensweisen werden (Pongratz, 2015). In vielen Schulen existieren Regel- und Sanktionskonzepte: Bei Regelverstoß A folgt Konsequenz B. Wer dreimal stört, muss in den Trainingsraum. Wer beleidigt, bekommt einen Eintrag ins Klassenbuch. Solche Systeme wirken zunächst klar und gerecht. Sie versprechen Bere-

chenbarkeit und geben vor, einfach umsetzbar zu sein. Aber sie beruhen häufig auf einer zu einfachen Annahme: Wenn die Strafe nur klar und stark genug ist, wird das Verhalten verschwinden bzw. das Kind oder der Jugendliche sich schon entscheiden, sich anders zu verhalten (Pongratz, 2015).

Tatsächlich wird bei einem zweiten Blick sofort klar: Die Schüler:innen sind in ihren emotionalen und sozialen Kompetenzen und Bedarfen ganz unterschiedlich aufgestellt. Ein und dieselbe Maßnahme für jedes Kind erscheint angesichts ihrer unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsbedingungen alles andere als gerecht (Baumann, 2009). Außerdem merken wir schnell, dass gerade Kinder und Jugendliche sich nicht "störend" verhalten, weil sie "stören" wollen, sondern weil sie als Heranwachsende noch keine andere Möglichkeit gefunden haben, auf ihre emotionalen und sozialen Bedürfnisse aufmerksam zu machen, als herumzulaufen, reinzurufen, dem Nachbarkind zu drohen, etc. (Baumann et al., 2021). Gerade als Lernende brauchen sie noch Hilfe dabei, ihre Emotionen zu regulieren und ihre sozialen Bedürfnisse zu äußern. Die Disziplinierungs-, Sanktionierungs- und Ordnungsmaßnahmen setzen hier ein Signal, dass das Verhalten nicht erwünscht ist, eine Unterstützung ein anderes Verhalten zukünftig zeigen zu können, geben sie aber nicht.

Zudem erzeugen Schulen nicht automatisch Einsicht. Ein Kind, das aus dem Unterricht geschickt wird, lernt möglicherweise nicht, welche Wirkung sein Verhalten auf andere hatte. Es lernt vielleicht nur, dass es nicht erwünscht ist. Jugendliche, die eine Ordnungsmaßnahme erhalten, übernehmen nicht automatisch Verantwortung für verletzte Mitschüler:innen. Sie erleben u.U. Ärger, Scham oder Handlungsohnmacht. Schüler:innen, die wiederholt ausgeschlossen werden, entwickeln nicht zwingend mehr Bindung an Schule (Hertel, 2024). Manchmal stabilisieren strafen- de Ordnungsmaßnahmen sogar einen Kreislauf oder führen zu krisenhaften

Zuspitzungen: Das Verhalten des Kindes wird als störend wahrgenommen, die Lehrkraft ermahnt und sanktioniert, das Kind fühlt sich beschämt, in seinen Bedürfnissen nicht gesehen oder ausgeschlossen, die Beziehung zum Lernen, zur Lehrperson und zur Schule wird weiter belastet und der nächste Konflikt wahrscheinlicher (Baumann, 2021).

Genau hier setzt der *Restorative Practice Approach* an. Er fordert pädagogische Fachkräfte heraus und gibt Möglichkeiten, neue Perspektiven im Umgang mit belastendem Verhalten und Konflikten zu entwickeln. Das bedeutet nicht, dass jedes Schüler:innenverhalten akzeptiert werden sollte. Im Gegenteil: Restorative Practices brauchen Grenzen und es geht gerade auch darum, Verletzungen von Grenzen, Beschädigungen von Menschen, Beziehungen, etc., immer ernst zu nehmen und zu bearbeiten. Entsprechend verzichten Restorative Practices nicht auf Konsequenzen. Sie verändern jedoch das Verständnis von Konsequenz (Amrhein et al., 2024). Als bereits praktisch erprobter und im internationalen Raum etablierter Ansatz gibt er einen gemeinsamen Handlungsrahmen und konkrete Methoden vor, wie pädagogische Fachkräfte Konflikte und störende Verhaltensweisen als Teil sozialen und gesellschaftlichen Zusammenlebens annehmen und professionell bearbeiten können.

Der Zehn-Sekunden-Moment als präventiver Wirkraum

In Schulen gibt es viele Momente, die auf den ersten Blick unscheinbar wirken und doch eine hohe pädagogische Relevanz besitzen. Gemeint sind die wenigen Sekunden, in denen ein:e Schüler:in den Arbeitsauftrag vermeintlich "verweigert", ein Konflikt zwischen Jugendlichen in der Pause "kippt", oder ein Kind sich innerlich aus dem Unterricht zurückzieht. In diesen Momenten entscheidet sich häufig nicht nur, wie eine einzelne Situation weitergeht. Es entscheidet sich auch, ob ein Kind beschämt, sanktioniert oder ausgeschlossen wird oder ob es eine Brücke zurück in Beziehung, emotionale Sicherheit und das Lernen findet.

Wir sprechen in diesem Zusammenhang vom **Zehn-Sekunden-Moment**. Gemeint ist der kurze Zeitraum zwischen einem herausfordernden Verhalten (Reiz) und der pädagogischen Antwort (Reaktion) (Ellis & MacLaren, 2015). Gerade in hoch belasteten schulischen Kontexten sind diese Momen-

te besonders zentral. Denn unter Zeitdruck, hoher emotionaler Anspannung und komplexen institutionellen Anforderungen greifen Erwachsene häufig auf automatisierte Deutungs- und Reaktionsmuster zurück (Arnold, 2022): Das Verhalten wird dann schnell als Störung bewertet und die Situation durch eine Ermahnung oder Sanktion versucht unter Kontrolle zu bringen. Diese Umgangsformen sind nachvollziehbar. Zumeist sind sie aber nicht lern- und entwicklungsförderlich. Im Gegenteil wirken sie sogar häufig eher hinderlich auf das Wohlbefinden von Schüler:innen und führen auch für pädagogisches Personal nur kurzfristig zu einer Entlastung (Störmer, 2013).

Präventiv wirksam wird pädagogisches Handeln genau dann, wenn dieser Automatismus unterbrochen werden kann. Wenn pädagogische Fachkräfte in der Lage sind, kurz innezuhalten, sich selbst zu stabilisieren, Verhalten nicht vorschnell zu bewerten, sondern als Ausdruck von Belastungen, Bedürfnissen oder Beziehungserfahrungen zu verstehen, kann sich die Qualität pädagogischer Reaktion verändern. Aus einem potenziellen Moment der Eskalation kann ein **pädagogischer Möglichkeitsraum** werden. Nicht, weil belastende Verhaltensweisen ignoriert werden, sondern weil sie professioneller gelesen und verstehend beantwortet werden können (Jennings, 2017).

Der Zehn-Sekunden-Moment macht damit sichtbar, dass Prävention im schulischen Alltag nicht erst mit zusätzlichen Konzepten, Förderplänen oder Programmen beginnt. Prävention geschieht vielmehr in der konkreten pädagogischen Entscheidung des Berufsalltags: im Tonfall, in der Deutung, in der Körperhaltung, in der Frage, sowie in der kommunikativen Fähigkeit, Beziehung auch unter Belastung nicht abbrechen zu lassen, sondern wiedergutmachen. Gerade diese Mikromomente prägen die Lern- und Bildungsbiographien der Schüler:innen. Sie entscheiden mit darüber, ob Schüler:innen Schule als Ort von Kontrolle, Beschämung und Ausschluss erleben oder als Ort, an dem sie auch in schwierigen Situationen gehalten, verstanden und zurück ins Lernen begleitet werden.

Damit ist der Zehn-Sekunden-Moment kein kleiner Moment. Er ist ein **zentraler präventiver Wirkraum** schulischer Praxis. Wenn pädagogische Fachkräfte in diesen Momenten professionell handlungsfähig bleiben, entstehen emotional sichere Lernräume. Genau in solchen Lernräumen kön-

nen Kinder und Jugendliche Lernangebote nutzen, Beziehungen (wieder) aufbauen, ihre Persönlichkeit entwickeln und fachliche Kompetenzen entfalten. Das gelingt mit dem *Restorative Practice Approach*.

Was ist der Restorative Practice Approach?

Der Begriff *Restorative Practice Approach* (RPA) lässt sich nur schwer ins Deutsche übertragen (Amrhein et al., 2024). Am ehesten kann von einer „wiedergutmachenden Praxis“ gesprochen werden. Ein erster Transfer des Ansatzes fand im Justizsystem statt. Unter dem Begriff *Restorative Justice*, also „wiedergutmachende Justiz“, wird eine Perspektive beschrieben, die in der Bearbeitung von Straftaten nicht allein die Bestrafung der Täter:innen in den Mittelpunkt stellt. Vielmehr richtet sich der Blick auch auf die Menschen, denen durch eine Tat Leid zugefügt wurde, auf die entstandenen Verletzungen und auf die Frage, wie Schaden und beschädigte Beziehungen so weit wie möglich wiederhergestellt werden können (Wachtel, 2013).

Damit verschiebt sich das Verständnis von Gerechtigkeit. Im Zentrum steht nicht mehr nur die Frage, welche Norm verletzt wurde und welche Strafe darauf folgen muss. Stattdessen wird darauf abgezielt, auch in schwierigen Situationen in professioneller Beziehung zu bleiben, Betroffene zu schützen und Beziehungen wiedergutzumachen, ohne zu beschämen (Amrhein et al., 2024). In konflikthaften Situationen bedeutet das konkret zu klären: Wer wurde wie verletzt? Welche Folgen hat die Tat für die betroffene Person, für die Täter und für die Gemeinschaft? Welche Bedürfnisse sind entstanden? Wer muss Verantwortung übernehmen? Was kann getan werden, damit Wiedergutmachung möglich wird (Hendry, 2009)?

Seit den 1970er Jahren wurde diese Perspektive zunehmend auch in schulische Kontexte übertragen. Inzwischen liegen zahlreiche Erfahrungen, Schulversuche und Forschungsbefunde vor, die das Potenzial des Ansatzes für Schule und Unterricht sichtbar machen (Amrhein et al., 2024). Die Übertragung des RPA in die Schule bedeutet nicht, Schule mit Justiz gleichzusetzen. Kinder und Jugendliche sind keine kleinen Straftäter:innen oder "Opfer". Dennoch ist die Grundfrage vergleichbar: Konflikte und als störend wahrgenommene Verhaltensweisen werden nicht nur als Abweichungen von einer schulischen Norm

bzw. Regel bearbeitet. Sie werden als soziale Ereignisse verstanden, in denen Menschen betroffen sind, Beziehungen, Prozesse oder Dinge verletzt werden und die Verantwortung entsteht, Dinge wiedergutzumachen (Hendry, 2009).

Der RPA bricht damit mit der Vorstellung, Schüler:innen, die sich aus Sicht der Erwachsenen „falsch“ verhalten, müssten vor allem durch Druck, Strafe oder Ausschluss an bestehende Erwartungen angepasst werden. Stattdessen rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie Schüler:innen die Auswirkungen ihres Handelns auf andere verstehen können. Sie sollen die Gelegenheit erhalten, wahrzunehmen und lernen, welche Verletzungen, Beziehungsschäden oder Belastungen durch ihr Verhalten entstanden sind, und Wege finden, dafür Verantwortung zu übernehmen (Amrhein et al., 2024). Das bedeutet nicht, dass pädagogische Fachkräfte entstandene Konflikte sich selbst überlassen. Im Gegenteil: Sie gestalten den geschützten Rahmen, strukturieren die Klärung und moderieren den Prozess. Sie lösen den Konflikt nicht stellvertretend für die Heranwachsenden, sondern ermöglichen den Beteiligten, unter pädagogischer Begleitung, selbst an der Klärung mitzuwirken (Hendry, 2022). Prävention beginnt in dieser Perspektive nicht erst, wenn Gewalt, Schulabsentismus oder andere problematische Entwicklungen bereits sichtbar geworden sind. Durch den RPA wird Schule zu einem Ort, an dem junge Menschen im Alltag nicht nur lernen Regeln einzuhalten, sondern auch Verantwortung in sozialen Beziehungen zu übernehmen (Badstieber et al., 2026).

Ein entscheidender Perspektivwechsel des RPA liegt darin, dass er nicht gegen das Kind arbeitet. Er behandelt störendes Verhalten nicht als isoliertes Defizit einer Person, sondern als Ausdruck eines fehlenden Passungsverhältnisses z.B. zwischen dem Bedürfnis nach Bewegung beim Kind und dem Wunsch der Lehrkraft konzentriert zu arbeiten (Amrhein et al., 2024). Eine Störung ist zunächst ein Signal: Hier stimmt etwas im Zusammenspiel von Personen, Umwelt, Aufgabe, Beziehung oder Bedürfnis nicht (Störmer, 2013).

Gerade in Schulen werden Kinder und Jugendliche oft als schwierig, respektlos, aggressiv oder nicht beschulbar beschrieben. Solche Begriffe mögen die Belastung der Erwachsenen ausdrücken, verengen aber den Blick. *Restorative Practices* gehen davon aus, dass das Verhalten, auch im Falle von Konflikten und Störungen, auf allen

Seiten einer subjektiven Sinnhaftigkeit folgt. Was für Erwachsene wie Störung aussieht, kann für das Kind ein Lösungsversuch sein, um z.B. Bindung zu sichern, Überforderung zu vermeiden, oder Kontrolle zurückzugewinnen (Amrhein et al., 2024).

Erst wenn pädagogische Fachkräfte verstehen, welche Funktion ein Verhalten hat, können sie pädagogisch sinnvoll reagieren.

Die Handlungsarchitektur des RPA: Handlungsfähig bleiben unter Stress

In der pädagogischen Praxis scheitern viele gute Ideen nicht daran, dass Lehrkräfte sie falsch finden. Sie scheitern daran, dass Schule als Lehr- und Lernraum vielfachen Belastungen ausgesetzt ist. Deshalb ist es zu wenig von Lehrkräften eine andere Haltung zu fordern. Entscheidend ist, dass Pädagog:innen konkrete Handlungsarchitekturen einüben, die auch unter Druck verfügbar sind (Amrhein et al., 2024).

Restorative Practices bieten eine solche Architektur. Der besondere Innovationswert des Ansatzes liegt gerade in seinem konsistenten Handlungsrahmen, der im Kollegium gemeinsam geteilt werden kann (Badstieber et al., 2026). Dieser umfasst ganz konkrete Methoden und Materialien, mit denen Konflikte unterschiedlicher Schwere und Komplexität bearbeitet werden. Dazu gehören u.a.: *Restorative Chat*, *R. Meeting*, *R. Circle* und die *R. Conference* (Amrhein et al., 2024). Diese unterscheiden sich in Umfang, Vorbereitung und Einsatzbereich. Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass sie Wiedergutmachung als Schlüssel einer verstehenden und beziehungsorientierten Bearbeitung ins Zentrum stellen (Hendry, 2022). Eine konkrete Handlungsarchitektur entlang des RPA kann im Alltag etwa so aussehen:

Vor der Konfliktklärung mit der:dem Schüler:in wird die Situation gestoppt und Sicherheit hergestellt. Betroffene werden, wenn nötig, geschützt und die Klasse arbeitsfähig gehalten. Dann nimmt die Lehrkraft wahr, was gerade geschieht, auch in ihr selbst: Ärger, Kränkung, Stress oder Hilflosigkeit. Sie stellt erste Vermutungen darüber an, welche Funktion, welchen Sinn das Verhalten der:des Schüler:in haben könnte, ohne es dadurch zu entschuldigen. Ziel ist es, sich selbst in einen Zustand zu bringen, der es erlaubt, die Situation unvoreingenommen zu klären. Das ist besonders

wichtig für Schulen, die unter hohem Belastungsdruck stehen. Denn professionelle Präsenz bedeutet nicht, immer ruhig zu sein, sondern auch in schwierigen Situationen einen nächsten pädagogisch sinnvollen Schritt zu kennen. Im Gespräch mit der:dem Schüler:in folgt der Ansatz in allen Methoden dann einem wiederkehrenden Dreischritt (Amrhein et al., 2024): Zunächst wird kurz geklärt, was geschehen ist. Es geht darum, die konflikthafte oder störende Situation zu verstehen, die notwendigerweise unterschiedlichen Sichtweisen deutlich zu machen, ohne vorschnell zu urteilen. Danach wird betrachtet, wie das Geschehen aktuell wirkt: Wer ist wie betroffen von dem Konflikt? Welche Gefühle, Bedürfnisse und Verletzungen sind entstanden? Es wird die Möglichkeit eröffnet, die Auswirkungen des eigenen Handelns zu verstehen. Schließlich wird nach vorne geschaut: Was braucht es jetzt? Welche Verantwortung muss übernommen werden? Welche Wiedergutmachung ist möglich? Welches zukünftige Handeln wird vereinbart? Wichtig: Die Phasen werden je nach Schwere des Konflikts in unterschiedlicher Geschwindigkeit durchlaufen. Die Idee ist es nicht, viel mehr zu sprechen, sondern anders zu sprechen und bestimmte Dinge (z.B. Moralisieren) wegzulassen. Die Durchführung der drei Schritte kann bei vielen kleineren Konflikten auch weniger als eine Minute in Anspruch nehmen und je länger Beteiligte mit dem Ansatz arbeiten, um so vertrauter und flüssiger laufen die Gespräche ab (Badstieber et al., 2026).

Konkrete Praxis: restorative Fragen und Sprache

Restorative Practices richten sich ausdrücklich auch an Lehrkräfte, denn viele präventionsrelevante Situationen entstehen mitten im schulischen Alltag: im Unterricht, in Übergängen, in Bewertungssituationen, Pausen und kleinen Interaktionen zwischen Erwachsenen und Schüler:innen. Beziehungs- und Konfliktarbeit sollte daher nicht vorrangig delegiert werden, z.B. an Schulsozialarbeit, Schulleitung oder andere Professionen. Multiprofessionalität bleibt wichtig, entfaltet sein Potenzial aber erst, wenn er auch im pädagogischen Kerngeschäft der Lehrkräfte ankommt.

Der einfachste Einstieg hierzu sind restorative Fragen, die nach kleinen „Störungen“, in Einzelgesprächen, in Klassengesprächen, bei Teambesprechungen

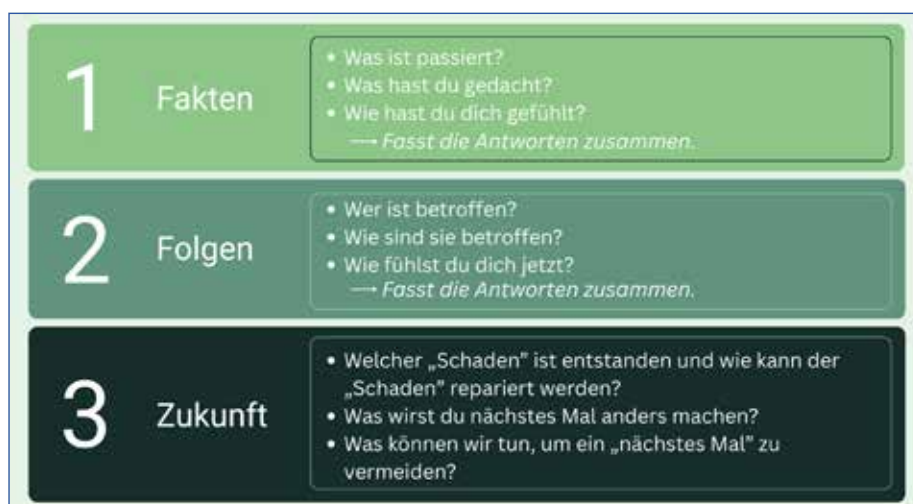
gen oder in der Nachbereitung größerer Konflikte genutzt werden. Typische Fragen sind: Was ist passiert? Was hast du in dem Moment gedacht oder gefühlt? Wer war betroffen? Was war für dich schwierig? Was glaubst du, wie es den anderen ging? Was brauchst du jetzt? Was brauchen die anderen? Was kannst du tun, um Verantwortung zu übernehmen? Was soll beim nächsten Mal anders laufen? Wer kann dich dabei unterstützen? Diese Fragen verschieben die Logik des Gesprächs. Sie führen weg von der schnellen Schuldzuweisung und hin zur Klärung von Wirkung, Verantwortung und Wiedergutmachung.

Ein weiterer praktischer Einstieg ist die Sprache. Sie kann Konflikte verschärfen oder öffnen, beschämen oder Verantwortung ermöglichen. Restorative Sprache trennt Person und Verhalten. Sie beschreibt, was geschehen ist, welche Wirkung es hatte und welche Erwartung nun gilt. Statt generalisierende Aussagen (z.B. „Immer machst du Ärger“) ist die restorative Sprache präziser: „Diese Situation ist jetzt wieder eskaliert. Wir müssen klären, was dazu geführt hat und was du tun kannst, damit die Gruppe wieder sicher arbeiten kann.“

Gerade für Kinder und Jugendliche, die häufig negative Zuschreibungen erleben, ist diese Unterscheidung zentral. Die Botschaft lautet: Dein Verhalten hatte Folgen. Du musst Verantwortung übernehmen. Aber du bist nicht dein Fehlverhalten und wirst hier als Person wertgeschätzt. Wir sprechen hier von einem bedingungslosen Beziehungsangebot (Amrhein et al., 2024).

Umbraise: Prävention als Beziehungspraxis

Restorative Practices eröffnen Schulen einen konzeptionellen und praktischen Rahmen, um Konflikte und belastende Verhaltensweisen nicht nur reaktiv zu bearbeiten, sondern präventiv im Schulalltag zu berücksichtigen. Mit Umbraise (www.umbraise.de) liegt inzwischen auch im deutschsprachigen Raum eine Transfer- und Unterstützungsstruktur vor, die durch das *Institut Chancenrecht Am Rhein* in die schulische Praxis überführt wird. Umbraise ist nicht als punktuelle Fortbildung angelegt, sondern als Professionalisierungs- und Schulentwicklungsangebot. Es verbindet wissenschaftliche Grundlagen, praxisnahe Materialien, Übungsformate, Reflexionsanlässe und län-



gerfristige Implementationsplanung. Nordrhein-Westfalen nimmt in diesem Transferprozess derzeit eine besondere Rolle ein, da Umbraise dort als Landesmaßnahme im Startchancen-Programm verankert wurde.

Im Transfer von Umbraise wird dabei deutlich, dass der Mehrwert für Lehrkräfte darin besteht, dass es durch den RPA gelingt, Beziehungsarbeit in konflikthaften und belastenden Situationen handlungspraktisch zu strukturieren und professionelle Orientierung zu bieten (Badstieber et al., 2026). Der RPA ist damit weniger ein zusätzliches Programm, sondern mündet in einer veränderten Bearbeitung schulischer Alltagssituationen. Er eröffnet Schulen dabei Handlungsspielräume, defizitorientierte Deutungen von Verhalten zu überprüfen, die hinter „Störungen“ liegenden emotionalen und sozialen Bedarfe gemeinsam mit Schüler:innen zu dekodieren und Verantwortung für Konflikte in der Gemeinschaft bearbeitbar zu machen. Damit rücken jene emotionalen und sozialen Fragen in den Mittelpunkt, die in fachleistungsorientierten schulischen Routinen häufig nachrangig behandelt werden, obwohl sie für die spätere Teilhabe und Lebensführung der Kinder und Jugendlichen grundlegend sind.

Prof.in Lucia B. Amrhein ist Professorin für Inklusive Pädagogik und Diversität an der Universität Duisburg-Essen und Gründerin des Instituts Chancenrecht am Rhein.

Dr. Benjamin Badstieber ist akademischer Rat im Arbeitsbereich Inklusive Pädagogik und Diversität an der Universität Duisburg-Essen.

Kontakt: amrhein@uni-due.de

Bei Interesse am Qualifizierungsprogramm Umbraise melden Sie sich gerne unter: transfer@chancenrecht.de

Literatur:

Amrhein, B. L., Badstieber, B., Weber, C. (2024). *Konflikte in Schule und Unterricht begegnen. Neue Lösungen im Umgang mit belastendem Verhalten*. Beltz.

Arnold, R. (2022). *Emotional kompetent agieren. Das eigene Denken, Fühlen und Handeln bewusst verstehen und verändern*. Springer.

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

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

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

Ellis, A., & MacLaren, C. (2015). *Rational-Emotive Verhaltenstherapie*. Junfermann.

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.

Hertel, T. (2024). *Ambivalente Disziplinarsubjekte. Schüler:in-Sein und die Erfahrung der Strafe am Beispiel des schulischen Trainingsraums. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, 19(3), 321–340. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v19i3.03>

Jennings, P. (2017). Unterrichten als emotionale Kunst. In P. Jennings, *Achtsamkeit im Klassenzimmer. Mit einfachen Strategien eine gute Lernatmosphäre schaffen* (S. 63–94). Arbor.

Marks, S. (2013). Scham im Kontext von Schule. *Soziale Passagen*, 5(1), 37–49. <https://doi.org/10.1007/s12592-013-0131-9>

Marks, S. (2022). Scham und Menschenwürde – ein Thema für die Schule. In B. Amrhein & B. Badstieber (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. 292–310). Beltz Juventa.

Pongratz, L. A. (2015). Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der ‚Trainingsraum‘ als neoliberales Straffarrangement. In K.-H. Dammer, T. Vogel, & H. Wehr (Hrsg.), *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik* (S. 233–254). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09569-7_12

Störmer, N. (2013). *Du störst! Herausfordernde Handlungen und ihre Interpretation als „Verhaltensstörung“*. Frank & Timme.

Wachtel, T. (2013). *Defining Restorative*. International Institute for Restorative Practices, 1–12.

Wertenbruch, M., & Röttger-Rössler, B. (2011). Emotionsethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 241–257. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0209-0>

Winslade, J. M., Espinoza, E., Myers, M., & Yzaguirre, H. (2014). *Restorative Practices Training Manual*. California State University San Bernardino. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/books/3>