

Inklusive Kompetenzen von Lehrkräften in der beruflichen Bildung

Impulse & Material für die Praxis

Julia Bodensteiner, StRin(FöS)

Abgeordnete Studienrätin im Förderschuldienst

Ludwig-Maximilians-Universität München

Lehrstuhl für Sonderpädagogik - Förderschwerpunkt Lernen

einschließlich inklusiver Pädagogik

Version 1.0

März 2025

Veröffentlicht unter der Lizenz:

CC-BY 4.0



Zusammenfassung

Die berufliche Bildung birgt ein besonderes Potenzial für Inklusion. Da die duale Berufsausbildung nicht an einen bestimmten Schulabschluss gebunden ist, bietet sie insbesondere Jugendlichen mit demotivierenden Schulerfahrungen eine zweite Chance. Weiterhin begünstigt die enge Verzahnung von Theorie und Praxis den Zugang zu weiterführenden Bildungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit (sonderpädagogischem) Förder- oder Unterstützungsbedarf. Die Erfahrung von Lehrkräften an beruflichen Schulen im Umgang mit heterogenen Bildungshintergründen ist dabei eine wertvolle Ressource. Gleichzeitig bringen berufliche Schulen durch ihre spezifische Organisationsform besondere Herausforderungen für die inklusive Bildung mit sich und erhalten nur begrenzte Aufmerksamkeit.

Die Weiterentwicklung inklusiver Beschulung erfordert innovative Ansätze auf verschiedenen Ebenen und setzt umfassende pädagogische Kompetenzen in vielfältigen Aufgabenfeldern voraus. Ein zentraler Baustein bei der inklusiven Schulentwicklung ist die Fortbildung von Lehrkräften. Dieser praxisorientierte Band leistet hierzu einen Beitrag. Er dient als Begleitwerk für die universitäre Phase der „Sonderpädagogischen Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte an beruflichen Schulen“. Die Arbeit gliedert sich in folgende zentrale inklusive Kompetenzen von Lehrkräften: Haltung und Beziehung, Unterrichten und Fördern, Diagnostizieren und Förderplanung, Kooperieren und Beraten. Für jeden Bereich werden Hintergrundwissen, Praxishilfen, Literaturempfehlungen sowie Links vorgestellt. Die Sammlung bietet auf über 50 Seiten praxiserprobte Materialien und Anregungen für den unmittelbaren Einsatz in Unterricht, Förderung und Beratung an beruflichen Schulen. Die Inhalte eignen sich zur Unterstützung der individuellen Professionalisierung von Lehrkräften und können im Unterricht, in der Förderplanung, in Beratungsgesprächen, in kollegialen Fallbesprechungen sowie in Fortbildungsmaßnahmen genutzt werden. Durch die Veröffentlichung als Open Educational Resources (OER) lassen sich alle Vorlagen flexibel an den individuellen Bedarf anpassen und weiterverbreiten.

Schlagwörter

Berufliche Inklusion, Berufliche Schulen, Sonderpädagogik, Förderbedarf, Unterstützungsbedarf, Lehrkräfte, Unterricht, Förderung, Diagnostik, Förderplanung, Kooperation, Beratung, Beziehung, Praxismaterial, Open Educational Resources (OER), Zusatzqualifizierung

Zitierung

Bodensteiner, J. (2025). *Inklusive Kompetenzen von Lehrkräften in der beruflichen Bildung. Impulse & Material für die Praxis*. (Version 1.0). Ludwig-Maximilians-Universität München.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	IV
Einleitung.....	1
1. Haltung & Beziehung	6
Auf die Beziehung kommt es an!?	7
Definition und Studienlage	8
Kennzeichen einer förderlichen pädagogischen Beziehung	10
Förderung	11
Analog und Digital	12
Abschlussgedanken	13
2. Unterrichten & Fördern	14
Inklusiver Unterricht	15
„Wunderpillen & Zauberstab“ Praxiserprobte Ideen & Materialien	18
Einführung	19
Stärken & Ziele	20
Routinen	26
Sozial-Emotionales Lernen	37
Classroom-Management	43
Literaturempfehlungen	50
Podcastempfehlungen	51
3. Diagnostizieren & Förderplanung	52
Der Diagnostik-Förder-Kreislauf	53
Diagnostik	54
Förderplanung	56
Fördermaßnahmen	58
Vorlagen für die Beobachtung und Förderplanung	61
Anregungen zum Einsatz	61
Beobachtungsbogen schulisches Verhalten	62
Beobachtungsbogen Anforderung & Bewältigung	63
Beobachtungsbogen Beziehung	64
Beobachtungsbogen Störungen	65
Selbsteinschätzungsbogen Jugendliche.....	66
Protokollbogen Fördergespräch	67
Förderplan A	68

Förderplan B	69
Förderplan C	71
4. Kooperieren & Beraten.....	74
Impulse für die Beratung an beruflichen Schulen	75
Theoretischer Hintergrund	76
Überblick über zentrale Aspekte von Beratung.....	79
Sammlung hilfreicher Fragearten & Fragetechniken.....	80
Gesprächsleitfaden: Förder- und Zielvereinbarungsgespräche	83
Gesprächsprotokoll: Förder- und Zielvereinbarungsgespräche.....	84
Beratungsprotokoll Erstberatung	85
Beratungsprotokoll Folgeberatung	88
Elemente und Ablauf der Kooperativen Beratung.....	89
Planung und Visualisierung der Umsetzung.....	90
Skala und $\pm$	94
Elemente und Ablauf der Kollegialen Supervision	96
Übersicht zur Kollegialen Supervision	97
Methodenbausteine für die Kollegiale Fallberatung	99
Literaturempfehlungen	103
Literaturverzeichnis.....	104
Abbildungsverzeichnis.....	112
Tabellenverzeichnis.....	113

Vorwort

Diese Arbeit wird als Begleitwerk zur „Sonderpädagogischen Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte beruflicher Schulen“ veröffentlicht. Im Rahmen dieser universitären Fortbildung erwerben Lehrkräfte mit Unterrichtserfahrung vertiefte Qualifikationen in Sonderpädagogik und inklusiver Pädagogik. Das Werk ist praxisnah konzipiert, speziell auf die Bedürfnisse von Lehrkräften ausgerichtet und baut auf den bisherigen Publikationen des Lehrstuhls auf. Letztere können Sie kostenfrei unter den folgenden Links abrufen:

[Gebhardt, M. \(2024\). Inklusiv- und sonderpädagogische Pädagogik im Schwerpunkt Lernen. Eine Einführung. Universität Regensburg](#)

[Lutz, S., & Gebhardt, M. \(2023\). Fallbuch zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. Praxisbeispiele in Inklusion und Förderschule in Bayern. Universität Regensburg.](#)

[Gebhardt, M. \(2023\). Pädagogische Diagnostik. Leistung, Kompetenz und Entwicklung messen, bewerten und interpretieren für individuelle Förderung. Universität Regensburg.](#)

[Gebhardt, Markus und Scheer, David und Schurig, Michael, Eds. \(2022\) Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung. Version 1.0. Regensburger Beiträge zur Inklusions- und Sonderpädagogik, 4. Universität Regensburg.](#)

[Gebhardt, M. & Ebenbeck, N. \(2023\). Wissenschaftliches Arbeiten u n d Schreiben in Lehramt und Sonderpädagogik. Ein Leitfaden. Ludwigs-Maximilians-Universität München.](#)

Die in der Einleitung entwickelten inklusiven Kompetenzen für Lehrkräfte in der beruflichen Bildung konstituieren zugleich auch die Gliederung dieses Bandes:

Haltung & Beziehung

Lehrberufe sind Beziehungsberufe – Denn schulische Erziehung braucht professionelle Beziehungskompetenz! Ohne diese Kompetenz können Unterrichtsstörungen nicht an ihrer Wurzel behoben werden. Ganz sicher ist Beziehung nicht alles, aber sie bildet das Fundament, auf dem alle weiteren erzieherischen und bildungsbezogenen Bemühungen aufbauen. Förderliche Beziehungen sind jedoch nicht selbstverständlich und müssen in pädagogischen Kontexten professionell gestaltet werden. Bedeutet dies, dass Jugendliche mit einer „Wohlfühl-Kuschel-Pädagogik“ auf die reale Arbeitswelt und das spätere Leben vorbereitet werden sollen? Der Beitrag *Auf die Beziehung kommt es an!*? geht dieser Frage nach.

Unterrichten & Fördern

Es liegt nahe, dass die bestmögliche Förderung höchst individuelle Lösungen und Maßnahmen erfordern kann. Die gute Nachricht: Bei aller Individualität und Spezifik finden sich doch zahlreiche Maßnahmen, von denen alle Lernenden einer Klasse oder Gruppe profitieren. Zunächst werden überblicksartig Facetten eines *Inklusiven Unterrichts* aufgezeigt und dabei auch auf die Potenziale digitaler Medien im Übergang zwischen Schule und Beruf hingewiesen. Die Sammlung *„Wunderpillen & Zauberstab“* bietet auf über 30 Seiten *praxiserprobte Ideen & Materialien* für den unmittelbaren Einsatz im Unterricht an beruflichen Schulen. Die Themenschwerpunkte umfassen Stärken & Ziele, Routinen, sozial-emotionales Lernen sowie Classroom-Management. Ergänzt wird die Toolbox durch *Literatur- und Podcastempfehlungen*.

Diagnostizieren & Förderplanung

Die (sonderpädagogische) Diagnostik ist zentrales Handwerkszeug für die systematische und erfolgreiche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarfen. Da Diagnostik keinen Selbstzweck hat, wird eingangs der *Diagnostik-Förder-Kreislauf* vorgestellt. Es folgen Hinweise zur *Förderplanung* sowie Tipps und Links für *evidenzbasierte Fördermaßnahmen*. Regelmäßige Beobachtungen und eine systematische Förderplanung erfordern keine erheblichen Investitionen, stellen jedoch lohnende Investitionen in die Entwicklung der Jugendlichen dar. Daher werden neun *Vorlagen*, die zum Gelingen der *Beobachtung und Förderplanung* beitragen können, einschließlich spezifischer Vorschläge zum Einsatz im Schulalltag, präsentiert.

Kooperieren & Beraten

Beratung ist eine zentrale Aufgabe jeder Lehrkraft und ein integraler Bestandteil der schulischen Erziehungsaufgabe. Im inklusiven Kontext beruflicher Schulen gewinnt diese Tätigkeit zusätzliche Bedeutung, da hier Schülerinnen und Schüler mit vielfältigen Voraussetzungen aufeinandertreffen und in multiprofessionellen Teams kooperative Problemlöseprozesse angebahnt werden. Das Kapitel *Impulse für die Beratung an beruflichen Schulen* bietet einen theoretischen Überblick sowie praxisorientierte Materialien und Literaturempfehlungen, die Lehrkräfte in ihrer beratenden Rolle unterstützen. Enthalten sind 20 Seiten mit *Gesprächsleitfäden* und -protokollen, Ablaufschemata, einer Sammlung konkreter *Fragen, Methodenbausteinen* und weiteren *Visualisierungen*. Die Inhalte eignen sich zur Unterstützung des individuellen Studiums und können in Beratungsgesprächen mit Jugendlichen, Kollegialen Fallbesprechungen oder Fortbildungsmaßnahmen Anwendung finden.

Ein umfassendes Verständnis von Inklusion bezieht alle Lernenden ein und anerkennt ihre Vielfalt als gleichwertig. Für heterogene Lerngruppen ist es daher entscheidend, dass die verwendeten Lehr- und Lernmaterialien eine gezielte Differenzierung und flexible Anpassung an unterschiedliche Lernbedürfnisse und -kontexte erlauben (Gebhardt, 2024; Jungjohann, 2024). Dies im Hinterkopf habend, werden die präsentierten Impulse und Materialien als *Open Educational Resources (OER)* zur Verfügung gestellt. Als freie Lernmaterialien können sie bearbeitet, ergänzt, kombiniert und weiterverbreitet werden.

Eine sukzessive Erweiterung durch Beiträge weiterer Praktikerinnen und Praktiker ist anvisiert.

Ich wünsche Ihnen eine gewinnbringende Lektüre und viel Schaffenskraft bei der Umsetzung!

Dachau, März 2025

Julia Bodensteiner

Einleitung

Während Publikationen zum Thema Inklusion mittlerweile ganze Bücherregale füllen, finden solche zur inklusiven beruflichen Bildung nur einen bescheidenen Platz in wenigen Schubladen. Dabei birgt gerade die berufliche Bildung ein besonderes Potenzial für Inklusion.

Lehrkräfte beruflicher Schulen sind seit jeher mit einer heterogenen Schülerschaft konfrontiert, sei es durch unterschiedliche schulische Hintergründe oder die Integration geflüchteter Jugendlicher. Diese Erfahrung stellt eine große Ressource dar. Weiterhin tragen verschiedene Bildungsgänge und zu erreichende Schulabschlüsse zu einer hohen Diversität der Berufsschülerinnen und -schüler bei. Angesichts des Fachkräftemangels in zahlreichen Berufszweigen sowie des demografischen Wandels ist es von zunehmender Bedeutung, möglichst viele Menschen in den Arbeitsmarkt zu integrieren (Heinrichs & Reinke, 2019). Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 rückte Inklusion stärker in den Fokus. Der Ausbau von Förderangeboten und Maßnahmen wie der Nachteilsausgleich verbesserten die Chancen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf auf einen Schulabschluss und eine Ausbildung. Das erklärte Ziel besteht darin, für alle Lernenden den gleichberechtigten Zugang zu regulären Bildungsprozessen zu gewährleisten. Der Eintritt in die duale Berufsausbildung ist formal nicht an einen bestimmten Schulabschluss gebunden. Daher kann dieser Bildungsweg insbesondere für benachteiligte Jugendliche – etwa ohne Schulabschluss oder mit höchstens einem Hauptschulabschluss – eine zweite Chance bieten, am Bildungssystem teilzuhaben:

„Die Chance, auch solche Schüler wieder für Lernprozesse aufzuschließen, deren schulische Karriere durch demotivierende Misserfolge gekennzeichnet war, hat bis heute das duale System zu einem Stabilisierungsfaktor in der Sozialstruktur von nicht zu unterschätzender Tragweite gemacht“ (Baethge, 2008, S. 547).

Gerade die enge Verzahnung von Theorie und Praxis erleichtert es Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf, Zugang zu weiterführenden Bildungschancen zu erhalten. Obwohl das deutsche Übergangssystem und die duale Ausbildung einen guten Ruf genießen, sind die Kenntnisse über Möglichkeiten und Einflussfaktoren für Jugendliche mit Unterstützungsbedarf sehr begrenzt (Blanck, 2019). Inklusion stellt ein junges Forschungsfeld in der Berufsbildung dar und im Hinblick auf ländervergleichende Analysen lässt sich eine Forschungslücke konstatieren (Miesera et al., 2022, S. 58). Das Verständnis von Inklusion in der beruflichen Bildung ist nicht eindeutig, sodass die Maßnahmen sich teilweise auf Menschen mit Behinderung oder andererseits auf alle Menschen im Sinne des weiten Inklusionsbegriffes beziehen. Dies liegt auch daran, dass im Übergang von der Schule in den Beruf mit sehr unterschiedlichen Begriffen und Konzepten operiert wird. Hintergrund sind die hier relevanten Praxisfelder: Im schulischen Bereich folgt die Begrifflichkeit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und fokussiert insofern den Begriff [sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf](#) (KMK, 2019) in manchen Bundesländern bzw. früher [sonderpädagogischer Förderbedarf](#) (KMK, 1994). Die Begrifflichkeit im Kontext der Teilhabe an Arbeit und Beruf ist hingegen durch die Sozialgesetzgebung geprägt und stellt Begriffe wie seelische Behinderung (SGB IX), psychische Störung (SGB VIII) oder auch Lernbehinderung und Benachteiligung (SGB III) in den Vordergrund. Im Gegensatz zum sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf ist der [Rehabedarf](#) (Kurzform von Rehabilitationsbedarf, Bundesagentur für Arbeit, 2022) kein schulrechtlicher, sondern ein sozialrechtlicher Begriff. Die Feststellung erfolgt in der Regel durch den Berufspsychologischen Service der Bundesagentur für Arbeit im Rahmen der [Psychologischen](#)

[Eignungsuntersuchung \(PSU\)](#). Ein Rehabedarf ist folglich nicht gleichzusetzen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Schülerinnen und Schüler können einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf besitzen, aber dennoch keinen Rehasstatus erhalten. Schulzugehörigkeit und erreichter Schulabschluss spielen bei der Ermittlung eines Rehabedarfs keine Rolle. In manchen Definitionen können auch Ähnlichkeiten mit dem Gesundheitssystem ([ICD 11](#)) bestehen. In außerschulischen Feldern der pädagogischen Nachbardisziplin der Sozialen Arbeit wiederum dominieren sozialrechtlich die Begriffe der Erziehungshilfe und des entsprechenden Hilfebedarfes. Alle Systeme sind jedoch unabhängig voneinander, was für das tägliche Arbeiten oder die betroffenen Personen eine Herausforderung sein kann. Dies hat auch zur Folge, dass Bildungsverläufe der genannten Personengruppe nicht leicht nachvollziehbar sind. Die vollständige statistische Erfassung von Förder- bzw. Integrationsschülerinnen als eigenständige Gruppe endet nach Abschluss ihrer Pflichtschulzeit (Jochmaring, 2019, S. 342). Dies kommt einerseits der Umsetzung von Inklusion zugute. Andererseits wird deutlich, dass zur statistischen Nachverfolgbarkeit und dem Erhalt spezieller Fördermaßnahmen die Kategorisierung als Schwerbehinderter oder Rehabilitand notwendig ist (Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma, Neumann & Lütje-Klose, 2020). Im fachlichen Diskurs wird die Notwendigkeit einer System- und Strukturveränderung betont, beispielsweise zur Etablierung von Bildungsketten oder zum Ausbau des regionalen Übergangsmanagements. Ziel ist es, allen Menschen vielfältige Wege zu einer anerkannten Berufsausbildung zu eröffnen. Die Berufsausbildung trägt einen wichtigen Part zur Teilhabe an der Gesellschaft und für Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit bei (vgl. zusammenfassend Bylinski 2015, S. 10–11). Auch die Forschung empfiehlt schon länger eine Abkehr von Sonderausbildungsinstitutionen hin zu einem inklusiv-dezentralen unterstützenden Ausbildungs- und Beschäftigungssystem (Balestra et al., 2020; [Gebhardt et al., 2011](#)). Beispielsweise kann durch [Supported Employment](#) die Platzierung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ermöglicht werden. Für alle sonderpädagogischen Förderbedarfe existieren in Bayern [Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung](#), die (neben der Agentur für Arbeit) eine [Vielzahl von Maßnahmen zur beruflichen Bildung](#) organisieren. Da viele Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf keinen Ausbildungsplatz finden, nehmen sie an vorbereitenden Maßnahmen teil, was zu einer sogenannten Maßnahmenkarriere führen kann (Lutz & Gebhardt, 2023, S. 85). Im Vergleich zu den Inklusionsquoten im Primar- und Sekundarbereich besteht an beruflichen Schulen ein Aufholbedarf (Miesera & Gebhardt, 2018). Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass an beruflichen Schulen besondere Bedingungen für Inklusion gelten: Aufgrund des dualen Systems oder der Blockbeschulung sind die Lernenden nur unregelmäßig in der Schule, wodurch eine kontinuierliche Förderung erschwert wird. Zudem werden sie von verschiedenen Lehrkräften unterrichtet, was eine enge Abstimmung erfordert. Anders als in Grund- und Mittelschulen ist lernziendifferenzierter Unterricht hier nicht möglich, da alle auf dieselbe Prüfung und Qualifikation vorbereitet werden müssen. Ausführliche Informationen für Bayern finden sich im [Portal inklusive berufliche Bildung](#) (ISB, 2025).

Fazit

- Trotz des beträchtlichen Potenzials erhält die inklusive berufliche Bildung nur **begrenzte Aufmerksamkeit** in der Forschung und bei der Entwicklung schulischer Lehrmaterialien.
- Inwieweit die Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und -ausbildung passend gewählt werden, ausreichend zur Verfügung stehen oder effektiv sind, wurde bisher **nicht ausreichend untersucht**.
- An beruflichen Schulen gelten **spezielle Voraussetzungen** inklusiver Beschulung.

Der Ausbau von Inklusion in beruflichen Schulen steht mit innovativen Prozessen auf verschiedenen Ebenen in Verbindung und verlangt breit gefächerte pädagogische Kompetenzen auf diesen unterschiedlichen Ebenen (Heimlich, 2019, S. 269). Entsprechend müssen über Unterricht und Erziehung als Kernkompetenzen hinaus vielfältige weitere Expertisen angeeignet werden. Zusammenfassend lassen sich diese Anforderungen an inklusive Kompetenzen nach Heimlich in folgenden Bereichen darstellen: personale Kompetenz, soziale Kompetenz, Sachkompetenz, ökologische Kompetenz. An dieser Stelle kommt der dritten Phase der Lehrerbildung eine entscheidende Bedeutung zu, da in den ersten drei bis fünf Jahren im Berufsalltag die entscheidende Ausbildung der professionellen (inklusive) Expertise von Lehrkräften erfolgt (Heimlich, 2019, S. 271). Fachkräfte im inklusiven Setting sollten eine klare professionsethische *Haltung* einnehmen, kooperationsbereit in interdisziplinären Teams agieren, differenzierte und individualisierte Bildungsangebote gestalten und ihren Arbeitsbereich aktiv in den sozialräumlichen Kontext einbinden. Ziemen (2013, S. 52) sieht die offene vorurteilsfreie (bzw. vorurteilsbewusste) Haltung als Voraussetzung für Anerkennung und Wertschätzung aller Mitglieder einer Gemeinschaft an. Beim Etablieren eines gelingenden Unterrichts für alle bildet die *Beziehung* von Lehrkräften zu ihren Schülerinnen und Schülern eine wirksame und wichtige Grundlage (Blumenthal et al., 2020, S. 44). Die Vielfalt der Aufgaben sowie das Tätigkeitsprofil von Lehrkräften für Sonderpädagogik in der Prävention und Inklusion unterscheiden sich maßgeblich von Lehrkräften der Allgemeinen Schule ([Gebhardt, 2024](#); Melzer et al., 2015; Melzer & Hillenbrand, 2013). Melzer & Hillenbrand (2013) bestimmen in einem Literaturreview anhand empirischer Befunde internationaler Studien für sonderpädagogische Lehrkräfte in inklusiver Bildung 57 Aufgaben in elf Aufgabenbereichen. In ihrem Beitrag betrachten sie *Unterrichten* und *Fördern* als einen großen Aufgabenbereich, der in der Mehrheit der Studien identifiziert wurde. Die Durchführung von *Diagnostik* und *Förderplanung* ist die am häufigsten genannte Aufgabe, gefolgt von *Beratung* anderer Lehrkräfte auf Platz zwei (Melzer & Hillenbrand, 2013, S. 197–198). Beratung ist eine zentrale Aufgabe jeder Lehrkraft und ein integraler Bestandteil der schulischen Erziehungsaufgabe. Im inklusiven Kontext beruflicher Schulen gewinnt diese Tätigkeit zusätzliche Bedeutung, da hier Schülerinnen und Schüler mit vielfältigen Voraussetzungen aufeinandertreffen und in multiprofessionellen Teams kooperative Problemlöseprozesse angebahnt werden. In Anbetracht der Fülle an schulischen und beruflichen Maßnahmen beim Übergang von der Schule in den Beruf, ist es wichtig, dass Lehrkräfte aller Schularten regelmäßig über aktuelle Angebote informiert werden (Lutz & Gebhardt, 2023, S. 101). Die praktische Umsetzung einer inklusiven Pädagogik setzt nach Heimlich (2019) auf allen Ebenen intensive Kooperationsbeziehungen zwischen den Beteiligten voraus. Insbesondere in der beruflichen

Einleitung

Bildung ergeben sich für die *Kooperation* zahlreiche interdisziplinäre Arbeitsfelder im (sozial)-pädagogischen, psychologischen, medizinischen, juristischen und bildungspolitischen Spektrum.

„Von daher ist es sicher naheliegend, Kooperation als Kernkompetenz in einem Kompetenzprofil inklusiver Pädagogik zu verankern. Pädagogisches Handeln im Zusammenhang inklusiver Pädagogik ist stets kooperatives Handeln“ (Heimlich, 2019, S. 261).

Melzer & Hillenbrand sehen in der *Koordination* unterschiedlicher Sichtweisen ein neues Aufgabenfeld im System Inklusion:

„Je mehr unterschiedliche Menschen beteiligt sind, desto mehr Ansichten und Bedürfnisse sind aufeinander abzustimmen“ (Melzer & Hillenbrand, 2013, S. 199).

Die pädagogischen Aufgabenfelder von Unterricht, Förderung, Diagnostik, Förderplanung, Kooperation und Beratung sind eng verzahnt und daher nicht isoliert zu betrachten. Unterricht und Förderung nehmen im schulischen Kontext einen übergeordneten Stellenwert ein. Diagnostik und Förderplanung können als integrierte Teilbereiche betrachtet werden. Dabei geht die Diagnostik der Förderplanung zeitlich voraus, ist jedoch hinsichtlich ihrer Bedeutung nachrangig. Gleichwohl ist Diagnostik unverzichtbar, da sie die Datengrundlage für die Förderplanarbeit liefert (Popp et al., 2017, S. 19). Die vorgenannten Aufgabenfelder kommen nicht ohne Kooperation und Beratung aus. Getragen und gerahmt werden alle Kompetenzen von einer inklusiven Haltung als zentrale Erfolgsbedingung für einen ressourcenorientierten Umgang mit Vielfalt. Die pädagogische Haltung kann als steuernde Querschnittdimension zu den übrigen Kompetenzbereichen verstanden werden. Sie bestimmt beispielsweise den potenzialorientierten Einsatz von diagnostischen Instrumenten, didaktischen Konzepten oder kommunikativen Ansätzen (Veber, 2016).

Fazit

- Die aktuellen Anforderungen an die professionelle Lehrtätigkeit erfordern ein **Umdenken**.
- Die **Beziehung** von Lehrkräften zu ihren Schülerinnen und Schülern bildet eine wirksame Grundlage beim Etablieren eines gelingenden Unterrichts für alle Jugendlichen.
- **Kooperation** als Kernkompetenz: Das Konzept der Einzelkämpferin oder des Einzelkämpfers ist nicht mehr zeitgemäß.
- **Unterricht, Förderung, Diagnostik, Förderplanung** und **Beratung** sind **eng verzahnt** und stets in der Synopse zu betrachten.

Einleitung

Basierend auf obigen Ausführungen sind diesem Band die inklusiven Kompetenzen

- Haltung und Beziehung,
- Unterrichten und Fördern,
- Diagnostizieren und Förderplanung,
- Kooperieren und Beraten,

grundgelegt. Um das beschriebene Zusammenspiel der inklusiven Kompetenzen zu illustrieren, werden die ausgewählten Aufgabenfelder für Lehrkräfte beruflicher Schulen in ein Modell überführt (Abbildung 1).



Abbildung 1: Modell inklusiver Kompetenzen von Lehrkräften in der beruflichen Bildung

1. Haltung & Beziehung

Auf die Beziehung kommt es an!?

Haltung & Beziehung

Beziehung bildet die Grundlage schulischer Wissensvermittlung.

Wer sich wohlfühlt, lernt besser.

Keine Bildung ohne Beziehung

Auch durch vermeintliche Unterrichtsstörungen treten Jugendliche in Beziehung.

Auf die Beziehung kommt es an!?

Wie viel Substanz haben diese gängigen Phrasen? Sollen und können Jugendliche mit einer „Wohlfühl-Kuschel-Pädagogik“ auf die reale Arbeitswelt und das spätere Leben vorbereitet werden? Vorab eine Klarstellung: Im Folgenden geht es weder um Harmoniestreben noch um fehlende Leistungsorientierung. Beziehungsarbeit im Sinne von Wertschätzung schließt Regeln und Kritik nicht aus. Im Gegenteil: Gerade Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf bedürfen einer Struktur und Grenzsetzung. Durch Verbindlichkeit zeige ich als Lehrkraft, dass mir etwas an der Beziehung liegt.

Definition und Studienlage

Die Festlegung auf eine allgemeine Definition von Beziehung gestaltet sich aufgrund der Perspektivenabhängigkeit herausfordernd:

- Beziehungsgestaltung findet jeden Tag, jede Stunde statt.
- Pädagogisches Handeln ist oft mit Uneindeutigkeit verbunden.
- Es bestehen unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge: Pädagogik, Soziologie, Kommunikationswissenschaft, Kinder- und Menschenrechte, Beziehungsforschung, Schul- und Unterrichtsforschung (Tellisch, 2024).

Die pädagogische Beziehung kann einerseits als Arbeitsbeziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden (Paudel, 2019, S. 153), andererseits als professionelle Beziehung im Kontext Schule verstanden werden. Letztere soll anerkennend, reflektierend und partizipativ gestaltet sein, ist nicht statisch, sondern perspektivoffen, multidimensional und ambivalent. Ziel ist die Stärkung junger Lernender, sodass sie ihr Leben und die demokratische Gesellschaft aktiv gestalten können (Kühn, 2018, S. 27). Unter „Professioneller Beziehungskompetenz“ verstehen Juul & Jansen (2005, S. 160)

„...die Fähigkeit der Erzieherin, das einzelne Kind zu seinen eigenen Prämissen zu ‚sehen‘ und ihr eigenes Verhalten darauf abzustimmen, ohne zugleich die Führung abzugeben; außerdem die Fähigkeit, authentisch im Kontakt zu sein – das pädagogische Handwerk; schließlich die Fähigkeit und der Wille, als Erzieherin die volle Verantwortung für die Qualität der Beziehung zu übernehmen – die pädagogische Ethik“

Dies impliziert, Erziehung als ein Kontinuum zwischen den Polen der Autonomie und Abhängigkeit im menschlichen Leben zu verstehen und dem anderen Respekt entgegenzubringen. Insbesondere Jugendliche fordern diesen Respekt häufig ein: Achtung ihrer Person bei gleichzeitiger Anerkennung ihrer Autonomie.

Largo und Czernin (2011, S. 365) zeigen in „Jugendjahre – Kinder durch die Pubertät begleiten“, dass die Bindungsbereitschaft weit über die Säuglings- und Kleinkindzeit ein Leben lang erhalten bleibt. Die Bereitschaft, sich an Eltern und Lehrkräfte zu binden, ist in den ersten Lebensjahren am größten, schwindet im Verlauf der Pubertät, während die Bedeutung der Gleichaltrigen wächst. Für Schülerinnen und Schüler steht oft im Vordergrund, sich vor Peers (auf Kosten der Lehrkräfte) als

„cool“ zu präsentieren. Gleichwohl können weder die Gleichaltrigen noch die erste große Liebe den notwendigen Schutz bieten. Die erzieherische Verantwortung der Erwachsenen bleibt auch im Jugendalter bestehen. Bindungspersonen verändern sich, jedoch nicht der Wunsch nach intensiven Beziehungen, die nicht austauschbar sind. Dies trifft auf alle Jugendlichen zu und ist bei jenen mit Verhaltensauffälligkeiten von gesteigerter Relevanz (Müller & Stein, 2018). [Bindungs- und mentalisierungsbasierte Pädagogik](#) versucht, die interpersonellen Dynamiken hinter den Verhaltensauffälligkeiten zu verstehen und kann den psychodynamischen Ansätzen (z. B. Stein, 2022) zugeordnet werden.

Hattie (2013) listet eine wirksame Beziehungsgestaltung auf Platz 11 (von insgesamt 130 untersuchten Faktoren). Eine Meta-Analyse von Roorda et al. (2011) bestätigt eine Korrelation von positiver Lehrkraft-Schüler-Beziehung und hoher Klassenleistung sowie größerem Engagement aller Schülerinnen und Schüler. Schlussfolgern lässt sich außerdem, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler mit niedrigem sozioökonomischem Status von einer guten Beziehung profitieren. Zudem bestehen Hinweise auf einen wechselseitigen Zusammenhang zwischen externalisierendem Verhalten bei Jugendlichen und Konflikten mit der Lehrkraft. Von Nähe gekennzeichnete Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern fördern nicht nur die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden, sondern auch die Berufszufriedenheit und die psychische Gesundheit der Lehrkräfte (z. B. Roorda et al., 2017). Im Kontext der beruflichen Bildung kann die Qualität der Beziehung als signifikante Ressource zur Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartungen gesehen werden (Soemers, 2024). In der Übergangsphase von der Schule in die Arbeitswelt sind Jugendliche mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert: Es gilt, sich an ein neuartiges Umfeld mit erhöhten Anforderungen bezüglich Verantwortung und Leistung anzupassen und auch mit Rückschlägen umzugehen. Personen, die Vertrauen in ihre Fähigkeit haben, Veränderungen herbeizuführen, zeigen mehr Engagement und Durchhaltevermögen für ihre Ziele. Diese innere Überzeugung spornt sie zu aktivem Handeln an und hilft ihnen, Krisen zu bewältigen. Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen der Jugendlichen stellen somit einen zentralen Prädiktor für einen erfolgreichen Übergang vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt dar (Soemers, 2024, S. 47). Dies verdeutlicht, dass der Einfluss der Beziehung auf den Unterricht sowie darüber hinaus kaum überschätzt werden kann. Förderliche Beziehungen sind jedoch nicht selbstverständlich und müssen in pädagogischen Kontexten professionell gestaltet werden.

Fazit & Reflexion

- Bindungspersonen verändern sich, jedoch nicht der **Wunsch nach intensiven Beziehungen**, die nicht austauschbar sind.
- Ihr Einfluss als Lehrkraft auf die Lernerfolge der Jugendlichen basiert maßgeblich auf interpersonellem **Vertrauen**.
- Geben wir uns als Lehrkräfte zu „**professionell-distanziert**“, wenn Schülerinnen und Schüler in Beziehung treten wollen?
- Worauf trifft das **Bindungsbedürfnis** der Jugendlichen (in der Schule), das noch mehr ist als das Beziehungsbedürfnis?
- Können andere Menschen wichtig für mich werden, wenn ich diese Erfahrung – **für jemanden wichtig zu sein** – nicht zuvor selbst gemacht habe?

Kennzeichen einer förderlichen pädagogischen Beziehung

Nach Hornby & Greaves (2023) stellt ein lernerzentrierter Ansatz, der von Einfühlungsvermögen, Respekt und Aufrichtigkeit geprägt ist, eine evidenzbasierte Lehrstrategie dar. Voraussetzung für eine hocheffektive Beziehung sind die Entwicklung verschiedener zwischenmenschlicher Fähigkeiten seitens der Lehrkraft: Zuhören (Paraphrasieren, passives und aktives Zuhören), Durchsetzungsfähigkeit (Geben konstruktiven Feedbacks, Umgang mit Kritik und Aggression, Problemlösung), Gruppenführung (Reaktion, Interaktion, Aktion). Besonders gute Beziehungen zwischen Jugendlichen und Lehrkräften an berufsbildenden Schulen werden durch die Determinanten Lehr- und Lernatmosphäre, Unterstützung der Lehrkraft, Aufrichtigkeit, Respekt, Zugänglichkeit und persönliche Zuwendung zueinander bedingt. Positive Beziehungen zeichnen sich demnach dadurch aus, dass

- gemeinsam gelacht und ernsthaft miteinander gelernt wird,
- die Lehrkraft alle Jugendlichen bei Lernproblemen individuell unterstützt und bei allen einen Lernzuwachs anstrebt,
- Lehrkräfte und Jugendliche sich die ehrliche Meinung sagen, ihre Gefühle offen zeigen und ihre innere Verbundenheit miteinander signalisieren,
- sie aufgeschlossen aufeinander zugehen und auf gegenseitige Anregungen eingehen,
- Lehrkräfte und Jugendliche viele persönliche Gespräche führen und auch nonverbal miteinander kommunizieren (Soemers, 2024).

Auch die Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Klasse haben einen wesentlichen Einfluss auf das Lernen. Ein positives Lernklima entsteht, wenn alle die Vielfalt der Persönlichkeiten mit ihren individuellen Stärken und Schwächen anerkennen und respektieren. Niemand darf aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen werden. Verbindliche Regeln, etablierte Rituale und ein durchdachtes Classroom-Management tragen wesentlich zu einem guten Klassenklima bei. Was für die Ebenen des Individuums und der Klasse gilt, trifft ebenso auf die gesamte Schule zu: Ein positives Schulklima basiert auf guten Beziehungen zwischen allen Beteiligten – Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, der Schulleitung, Eltern, Ausbildungsvertretern und weiteren Kooperationspartnern. Besonders entscheidend ist die enge Zusammenarbeit der Lehrkräfte sowohl in Klassenteams als auch darüber hinaus. Alle Maßnahmen, die die Beziehungen zwischen den Akteuren stärken, tragen zur Qualitätsentwicklung der Schule bei.

Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht die verschiedenen Ebenen der schulischen Beziehungsgestaltung anhand konkreter Beispiele:

Ebene	Beispiele
Individuum Lehrende und Lernende zeigen eine positive Grundhaltung, Freude am menschlichen Kontakt, Offenheit und eine dialogische Kommunikation.	- Interesse an den Anliegen der Lernenden zeigen und sich aktiv mit ihren Themen und Aktivitäten auseinandersetzen - eigene Werte und Lebensweisen transparent machen - bei Regelverstößen konsequent und klar reagieren - jeden Lernenden individuell wahrnehmen, wertschätzen und respektvoll behandeln - Demütigungen und Bloßstellungen vermeiden - die Sichtweise der Lernenden einnehmen und nachfühlen - Methoden der wertschätzenden und konstruktiven Kommunikation einsetzen - auf Körpersprache und Stimmführung achten - den Fokus auf die Stärken und Potenziale der Lernenden legen - attributionales Feedback

Klasse Die Lehrkräfte und die Jugendlichen sorgen für ein lernförderliches Klassenklima.	- eine angstfreie Lernatmosphäre sowie ein respektvolles Miteinander etablieren - Fehler als Lernchancen sehen - gemeinsam klare Regeln und Konsequenzen entwickeln - Raum für gemeinsame Aktivitäten und Projekte bieten - feste Routinen etablieren, die Sicherheit und Orientierung vermitteln - Selbstständigkeit der Lernenden fördern, gegenseitige Unterstützung und Wertschätzung stärken
Schule Alle Beteiligten pflegen verlässliche Beziehungen	- Zusammenarbeit im Kollegium aktiv fördern - ein transparentes System für Rückmeldungen implementieren - ein funktionierendes Beschwerdemanagement einführen - Eltern und Betriebe als Partner verstehen und den Dialog suchen, insbesondere bei Herausforderungen - Lernräume so gestalten, dass sie soziale Interaktion und eine positive Lernatmosphäre unterstützen, z. B. durch individuell gestaltete Klassenzimmer, offene Lernbereiche, flexible Möblierung, Lerninseln, Ruhezonen oder gemütliche Sitzcken; Zugang zu Arbeitsmaterialien sicherstellen

Tabelle 1: Ebenen der schulischen Beziehungsgestaltung

Förderung

Das Gros der pädagogischen Programme und Trainings macht das Kind zum Zielobjekt, das Förderbedarf aufweist, etwas an sich ändern, sich entwickeln muss. Erziehung bedeutet nicht nur die Förderung der kindlichen Entwicklung, sondern auch die Berücksichtigung des Einflusses erziehender Personen. Lehrkräfte als Erziehende beeinflussen Interaktionsprozesse auf vielfältige Weise – sowohl konstruktiv als auch hinderlich. Selbstreflexion ist ein entscheidender Faktor im Erziehungsprozess. Die Lehrkraft dient als wichtiges Modell für die Gestaltung von Beziehungen. Wie steht es also um Programme, die Lehrkräfte dazu anregen, an sich selbst zu arbeiten? Obgleich der Stärkung der Beziehung von Lehrkräften und Lernenden eine große Bedeutsamkeit beigemessen wird, liegen hierzu kaum empirisch validierte Verfahren vor (Blumenthal et al., 2020). Im deutschsprachigen Raum können zwei Konzeptionen empfohlen werden:

Das [Konstanzer Trainingsmodell \(KTM\)](#): Ein integratives Selbsthilfeprogramm für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggressionen und Störungen im Unterricht auf der Basis Subjektiver Theorien (Tennstädt et al., 1990; Dann & Humpert, 2002) sowie das [Münchner Lehrertraining](#) (Havers, 2013). Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) bietet Lehrkräften Unterstützung bei alltäglichen Unterrichtsstörungen wie Provokationen, Beleidigungen oder körperlichen Auseinandersetzungen. Entwickelt an der Universität Konstanz, hilft es, Störungen und Aggressionen gezielt zu bewältigen. Das Modell basiert auf zwei Kernaspekten: Erstens versteht es sich als Beratungsmodell zur Selbsthilfe, weshalb die Arbeit in Teams („Tandems“) ein zentraler Bestandteil ist. Zweitens bietet es praxiserprobte Methoden mit knapper theoretischer Darstellung. Die Trainingsmodule thematisieren beispielsweise:

- Unerwünschtem Verhalten begegnen (z. B. frühzeitiges Eingreifen, nonverbale Signale)
- Negative Anreize minimieren (z. B. klare Unterrichtsstruktur, Vermeidung aggressiver Vorbilder)
- Positive Anreize schaffen (z. B. motivierende Lernumgebungen, Förderung von Empathie)
- Grundhaltungen verändern (z. B. Gelassenheit bewahren, aggressive Muster reflektieren)
- Erwünschtes Verhalten stärken (z. B. kooperative Ansätze, Konfliktlösungsstrategien)

Das KTM verfolgt das Ziel, das pädagogische Handlungsrepertoire zu erweitern, Störungen zu reduzieren und das Wohlbefinden aller Beteiligten zu erhöhen. Die „Trainingstandems“ reflektieren gemeinsam Konfliktsituationen und entwickeln Lösungsstrategien. Der Unterricht wird beobachtet, protokolliert und anschließend analysiert. Daraus entstehen alternative Handlungsansätze, die in der Praxis getestet und weiterentwickelt werden. Durch die gezielte Aktivierung von vorhandenem Wissen im Umgang mit Unterrichtsstörungen und die Einübung neuer Routinen kann die Beziehung zwischen Lehrkraft und Jugendlichen nachhaltig verbessert werden.

Das Münchner Lehrertraining ist ein drei-, vier- oder fünftägiges Kompaktseminar, welches sich an Novizen in der Lehrtätigkeit richtet. Zentrale Ziele sind die Förderung sozialer Kompetenzen sowie des Selbstkonzeptes angehender Lehrkräfte. In Rollenspielen werden Kompetenzen des Classroom-Managements eingeübt, um Unterrichtsstörungen präventiv zu begegnen. Thematisiert werden weiterhin der Umgang mit Kritik sowie Konfliktgespräche mit schwierigen Schülerinnen und Schülern sowie mit deren Erziehungsberechtigten. Videoaufzeichnungen ermöglichen eine vertiefte Reflexion der eigenen Rolle als Lehrkraft.

Analog und Digital

Smartboards, Tablet-Klassen, selbständiges Lernen in digitalen Lernumgebungen - Schule und Lernen werden immer digitaler. Wo bleibt bei der fortschreitenden Digitalisierung im Bildungswesen die Beziehung?

Spätestens mit den Erfahrungen im Home- und Hybridschooling (COVID-19) wuchs die Erkenntnis, dass die Rolle digitaler Medien Berücksichtigung finden muss. Zunehmend werden die vielfältigen Facetten der pädagogischen Beziehungsqualität beleuchtet, wenn digitale Medien im Schulunterricht Verwendung finden (Tellisch, 2024). Gestützt auf qualitative Leitfadeninterviews zu pädagogischen Beziehungen in digitalen Lernkontexten sehen Lang & Fehr (2023) zwei Grundströmungen, die in folgenden Zitaten zum Ausdruck kommen:

„Die Beziehung, die ich zu den Schüler:innen habe, ist **unabhängig von den Medien**, die ich verwende. [...] [Sie] entsteht durch alle Interaktionen, die wir miteinander haben. [...] Das beginnt mit der Begrüßung am Morgen da beginne ich den Beziehungsaufbau für den Tag.“ (P8, 36 J. zit. n. Lang & Fehr, 2023, Hervorhebung im Original)

„Ich finde, dass die Kinder **motivierter** sind und dadurch auch **lernfähiger**. Weil sie sehen, **dass man sich für sie Mühe gegeben hat**. [...] Und auch das Voneinander-Lernen ist für mich ein Game Changer [...]. Nicht nur wir Lehrer:innen können ihnen was beibringen, sondern sie auch uns.“ (P12, 37 J. zit. n. Lang & Fehr, 2023, Hervorhebungen im Original)

Es wird ersichtlich, dass eine tragfähige Beziehung in der analogen Welt Voraussetzung bleibt. Basierend auf dieser Grundlage kann der digitale Raum neue Kommunikationsräume zwischen Lehrkräften und Lernenden eröffnen. Gerade bei Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf können digitale Medien die Hemmschwelle bei der Kontaktaufnahme oder beim Hilfesuch senken. Aus den Forschungsergebnissen (Lang & Fehr, 2023; Tellisch, 2024) lassen sich nachstehende Handlungsempfehlungen ableiten:

Handlungsempfehlungen

- Gestalten Sie pädagogische Beziehungen **analog und digital**.
- Setzen Sie digitale Medien ein, um Ihre persönliche Interaktionsebene zu **erweitern**.
- Kommunizieren Sie in analogen und digitalen Umgebungen mit den Lernenden auf **Augenhöhe**.
- Schaffen Sie Räume, in denen nicht nur Sie, sondern auch die Lernenden **aktiv** mit digitalen Medien arbeiten dürfen.
- Beachten Sie das zentrale pädagogische Prinzip des **Lebensweltbezuges** auch im Digitalen.
- Nutzen Sie die neuen digitalen Kommunikations- und Feedbackmöglichkeiten **verantwortungsbewusst**.
- Nehmen Sie sich **Zeit**, um Kooperationen aufzubauen, in multiprofessionellen Teams zu arbeiten und gelungene pädagogische Beziehungen zu pflegen.

Tipp

- **Gestaltung pädagogischer Beziehungen in digitalen Bildungsprozessen**
 - Die kostenlose [Online-Fortbildung](#) mit Videos, Best-Practice-Beispielen und weiteren Links ist für das Selbststudium konzipiert.
 - Die praxisorientierten Leitlinien bieten Handlungsmöglichkeiten für pädagogisch tätige Personen in der Schule, um die Qualität der Beziehungen zu Lernenden in Unterrichtssituationen mit digitalen Medien wertschätzend zu gestalten.
 - Die Module sind Teil des Forschungsprojektes „Pädagogische Beziehungen (PaedBez)“ von Prof. Dr. Christin Tellisch et al. (2020-2024) im „Rahmenprogramms empirische Bildungsforschung“ und werden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Abschlussgedanken

Das Lernen am Modell zählt zu den stärksten Wirkkräften in pädagogischen Beziehungen. Bezogen auf Erziehungsziele können wir nur erreichen, was wir selbst aktiv vorleben. Wir können nur dann andere motivieren, wenn wir selbst motiviert sind – indem wir als Lehrkräfte ein Vorbild für Lern- und Leistungsbereitschaft sind. Entscheidend ist dabei unser Vertrauen in die eigene Wirksamkeit und in die Fähigkeiten der Lernenden. Ich meistere das - Du meisterst das. Eine entwicklungsorientierte Haltung ist damit auch ein wesentlicher Erfolgsfaktor für optimale Förderprozesse. Wir können als Lehrkräfte zu jedem Zeitpunkt verändernd auf die Jugendlichen einwirken - jedoch bleibt die Essenz unseres Berufes immer im Analogen. Es gibt keinen QR-Code für Wertschätzung. *Auf die Beziehung kommt es an.*

2. Unterrichten & Fördern

Inklusiver Unterricht

In Unterrichtssituationen, die unter unmittelbarem Handlungsdruck stehen, bieten Unterrichtsprinzipien eine Orientierungshilfe, da theoretische Überlegungen im beruflichen Alltag nicht immer möglich sind. Diese Prinzipien tragen zur Kontinuität bei, müssen jedoch an die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Einerseits gewährleisten sie eine bestimmte Qualität des inklusiven Unterrichts, andererseits garantieren sie nicht zwangsläufig erfolgreiche Lernprozesse. Heimlich (2019, S. 160) arbeitet für den gemeinsamen Unterricht folgende Prinzipien heraus:

- Handlungsorientierung
- Differenzierung und Individualisierung
- Alltagsnähe
- Lernen mit allen Sinnen
- soziales Lernen
- Fächerverbindung
- Selbsttätigkeit
- Zielorientierung

Für die berufliche Bildung sei darauf hingewiesen, dass:

Handlungsorientierung Berufliche Schule

Lernen an der vollständigen
(nachhaltigen) Handlung, sehr komplex



Handlungsorientierung Sonderpädagogik

ganzheitliche aktive Auseinandersetzung,
konkrete Produkte, intensive
Strukturierung und Anleitung

Abbildung 2: Prinzip Handlungsorientierung

Ein Unterricht, in dem nach diesen Prinzipien gelehrt und gelernt wird, kommt nach vorliegenden Erfahrungen allen Jugendlichen zugute, nicht nur den Schülerinnen und Schülern mit (sonderpädagogischem) Unterstützungsbedarf. Als Qualitätskriterien für den inklusiven Unterricht benennt Heimlich (2019) die Entwicklungsorientierung, die Interaktionsorientierung und die Situationsorientierung. Bildungsangebote sollten so gestaltet sein, dass sie Lernerfahrungen ermöglichen, an denen alle Jugendlichen teilhaben und zu denen alle etwas beitragen können. In den Kern der schulischen Inklusion rückt dabei die inklusive Lernsituation im Sinne einer „Bildung für alle“, welche in allen Unterrichtsformen und Arbeitsweisen geschaffen werden kann.

Inklusiver Unterricht hängt eng mit einer guten Qualität des Unterrichts im Allgemeinen zusammen. Zum einen schafft guter Unterricht die Rahmenbedingungen für die Entwicklung von inklusivem Unterricht. Zum anderen zeigt die Forschungslage zu inklusiven Schulen, dass der inklusive Unterricht die Unterrichtsqualität insgesamt erheblich weiterentwickelt (Heimlich & Bjarsch, 2020, S. 279).

Guter Unterricht = Inklusiver Unterricht

- Meta-Analysen von M. [Grünke](#) (2006) und J. [Hattie](#) (2025) weisen die [Direkte Instruktion](#) (z. B. Zentel & Gebhardt, 2024), die Strategieinstruktion, das Selbstinstruktionstraining, das Tutorielle Lernen und eine computergestützte Förderung insgesamt als die effektivsten Methoden aus. Ein freies, entdeckendes, kindzentriertes und konstruktivistisches Vorgehen bzw. konkrete Konzepte aus dem Bereich der Wahrnehmungstrainings, der psychomotorischen Förderung sowie der Musik- und Kunsttherapie erscheinen hingegen weit weniger angebracht zu sein.
- [Guter Unterricht](#). Ein Podcast aus dem Paket „Guter Unterricht“
In dem Projekt wurden OER-Materialien erstellt, die sich in der Lehrkräftebildung aller Lehrämter einsetzen lassen und das Thema Inklusion sowie die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen näher beleuchten. Das Projekt ist eine Zusammenarbeit der Universitäten Oldenburg, Vechta und Flensburg, gefördert vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur.
- Preisträger des [Deutschen Schulpreises](#) zeigen beispielhaft die Umsetzung von qualitativ hochwertigem und inklusivem Unterricht. Der ehemalige Jakob-Muth-Preis für Inklusion wurde daher auch in den Deutschen Schulpreis überführt. Die ausgezeichneten Schulen verfügen über gute Förderstrukturen, multiprofessionelle Teams, regelmäßige Lernentwicklungsgespräche, selbstorganisiertes Lernen u. v. a. m.

Die Studienlage zeigt, dass die Methoden zur Wissensaneignung in der Beruflichen Bildung nicht optimal auf die Bedürfnisse der Lernenden mit Unterstützungsbedarf zugeschnitten sind: Obwohl moderne Lernumgebungen vorhanden sind, dominiert der Unterricht für alle, individueller Unterricht wird kaum angeboten (Mekacher, 2022). In einer Zeit, in der Bildung zunehmend digital wird, ist es entscheidend, dass alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen Zugang zu Lernressourcen haben. Digitale Medien können einen wertvollen Beitrag zur persönlichen Zukunftsplanung liefern. Des Weiteren erfüllen sie unterrichtliche Funktionen bei der beruflichen Ausbildung oder Orientierung, beispielsweise als Assistive Technologien oder zur Individualisierung und Kollaboration im Lernprozess. Innovative Lern- und Arbeitsumgebungen werden sich an die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Nutzers anpassen. Um das Lernen zu personalisieren und zu individualisieren, ist es notwendig, immersive Technologien durch Künstliche Intelligenz und Sensorik zu erweitern. Ziel ist es, emotionale, physische, mentale und psychische Veränderungen zu erfassen und messbar zu machen. Dies ermöglicht die Entwicklung individueller und angepasster Lösungen zur Unterstützung und Förderung sowohl im Bildungs- als auch im Arbeitskontext (Mekacher, 2022, S. 419). Schließlich darf auch im Umfeld beruflicher Weiterbildung von Menschen mit Unterstützungsbedarf das lebenslange Lernen nicht vernachlässigt werden. Unabhängig vom Qualifikationsniveau wird eine kontinuierliche Weiterbildung unumgänglich.

Hierzu passt die Wortschöpfung [Diklusion](#) der deutschen Sonderpädagogin Dr. Lea Schulz (2018), die damit die programmatische und systemische Verzahnung der beiden großen Herausforderungen Digitalität und Inklusion im schulischen Kontext beschreibt. Diklusion bedeutet, dass der Umgang mit, der Einsatz von und die Nutzung digitaler Medien im Unterricht stets in Verbindung mit dem Aspekt der Inklusion betrachtet werden kann. Beide Bereiche bedingen sich und können voneinander profitieren.

Tipp Diklusion

- Das **freie Buch** „[Diklusive Lernwelten](#)“ (Schulz et al., 2022) bietet eine umfassende Anleitung, wie digitale Medien zur Umsetzung von Inklusion im Unterricht genutzt werden können. Auf fast 500 Seiten bietet das Praxishandbuch eine Fülle von wissenschaftlichen Hintergründen und praktischen Anleitungen, die Lehrkräfte dabei unterstützen, eine inklusivere Lernumgebung zu schaffen. Die Autorinnen und Autoren erläutern, wie digitale Tools und Plattformen eingesetzt werden können, um die individuellen Lernwege zu fördern und die Chancengleichheit zu erhöhen.
- Das Kapitel zur beruflichen Bildung bietet u. a. diese Anregungen:
 - Digitale Dokumentation im Praktikum
 - Potenziale digitaler Medien im Übergang zwischen Schule und Beruf
 - hybride immersive Lern- und Arbeitsumgebungen

„Wunderpillen & Zauberstab“ Praxiserprobte Ideen & Materialien

Einführung

Die Heterogenität der Lernenden an beruflichen Schulen erfordert von Lehrkräften ein hohes Maß an Flexibilität und den gezielten Einsatz vielfältiger Methoden. Nicht selten liegt im turbulenten Unterrichtsalltag der Wunsch nach einer Wunderpille für Leistung oder einem Zauberstab für Disziplin nahe. Verfügt die *Sonderpädagogik* über solche Wundermittel, irgendetwas muss sie ja so *besonders* machen?!

Die Sehnsucht nach einem einfachen Zauber kann (und will) die Sonderpädagogik nicht erfüllen, wohl aber hilfreiche Fördermaßnahmen anbieten. Im inklusiven Setting kann es weder *das* Rezept noch *die* Pille geben. Demzufolge erhebt auch die vorliegende Sammlung nicht den Anspruch, universelle Lösungen für den Umgang mit herausfordernden Unterrichtssituationen zu liefern. Vielmehr soll sie als konkrete Inspirationsquelle dienen, um den inklusiven Unterricht an beruflichen Schulen praxisnah zu bereichern. Die nachfolgende Toolbox wurde entwickelt, um sowohl die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler als auch ein positives Lernklima zu unterstützen. In Sinne eines gestuften Fördersystems sind die Übungen auf der universellen Förderebene einzuordnen.

Die folgenden praxiserprobten Ideen und Materialien sind in vier zentrale Bereiche gegliedert:

- **Stärken & Ziele:** Methoden zur Identifikation und Förderung individueller Potenziale
- **Routinen:** Strategien zur Etablierung von Strukturen, die den Schulalltag erleichtern und Orientierung geben
- **Sozial-emotionales Lernen:** Ansätze zur Förderung von Empathie, Selbstregulation und sozialer Kompetenz
- **Classroom-Management:** Werkzeuge für die Gestaltung einer störungsfreien und lernförderlichen Unterrichtsumgebung

Abgerundet wird die Zusammenstellung durch **Literatur- & Podcastempfehlungen**, welche weiterführende theoretische und praktische Einblicke bieten.

Bei einigen Tools wurde bewusst auf zusätzliche Erläuterungen verzichtet - zugunsten einer vergrößerten und hoffentlich selbsterklärenden Visualisierung. Dies soll eine unmittelbare Nutzung als Vorlage erleichtern. Aufgrund des geringen Material- und Vorbereitungsaufwandes sind alle Ideen unkompliziert im täglichen Berufsschulunterricht realisierbar und können darüber hinaus auch im Rahmen der individuellen [Förderplanung](#) Anwendung finden.

Grundsätzlich gilt:

➤ **Ergebnisoffen ausprobieren & Spaß haben.**

Ich wünsche Ihnen, dass Sie dabei überraschend entspannte und unbelastete Wege beschreiten!

Stärken & Ziele

Aktuelles Klassenziel

Förderziele:

- Regeleinhaltung
- Stärkung der Klassengemeinschaft

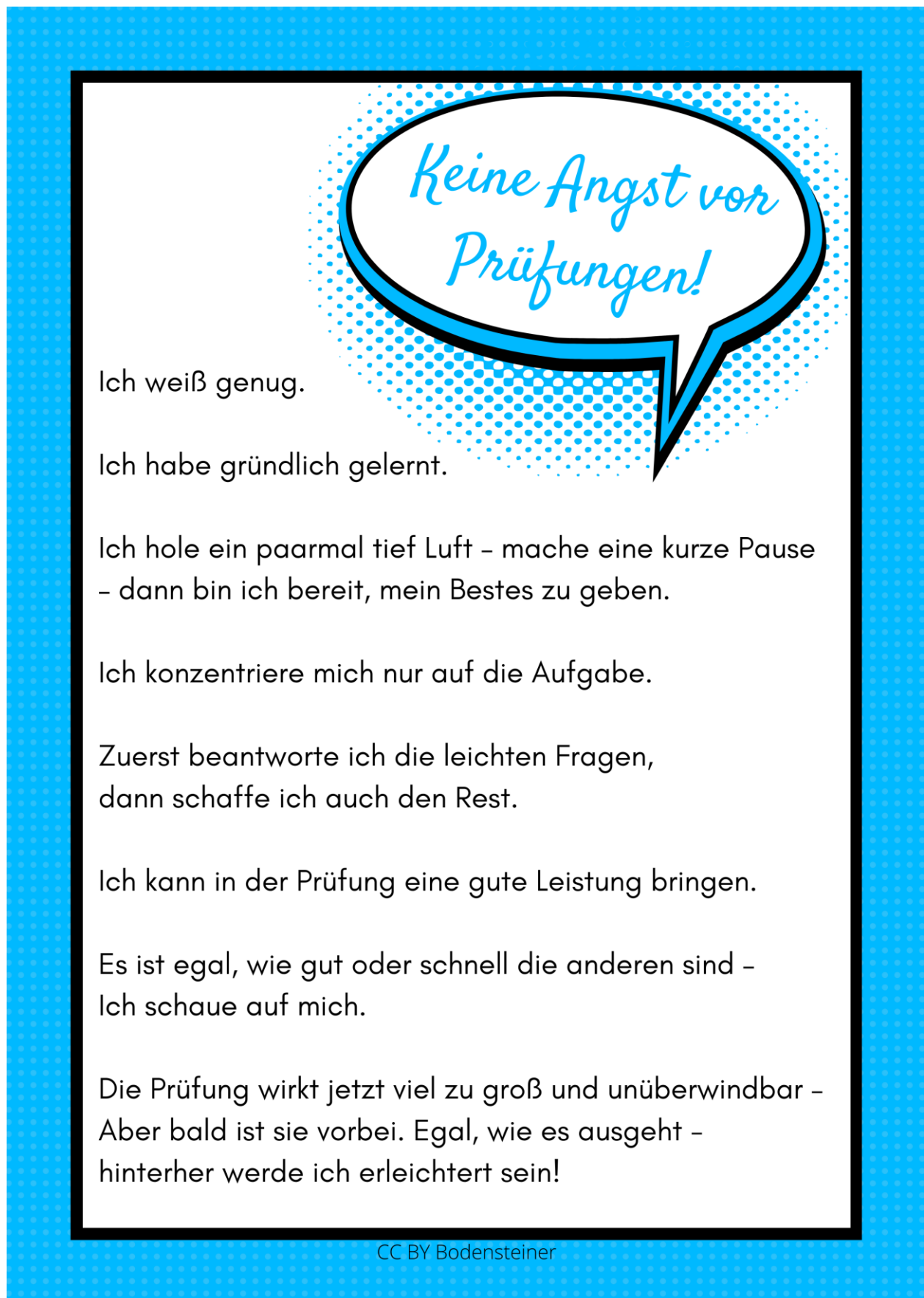
Hintergrund: Oft werden („alibimäßig“) zahlreiche Ziele und Regeln festgelegt, deren Präsenz, Erreichbarkeit und Einhaltung fraglich erscheint. So ist es mitunter sinnvoll, nur **ein** Klassenziel in den Fokus zu rücken - dieses dafür „richtig“ und temporär! Dies motiviert, erhöht die Erfolgswahrscheinlichkeit und macht den Schülerinnen und Schülern Fortschritte deutlich.

Wichtig: Alle unterschreiben! Regelmäßig im Klassengespräch thematisieren – Wenn das Ziel sicher erreicht wird, kann ein neues gesucht werden.



Abbildung 3: Unser Klassenziel, eigene Aufnahmen

Keine Angst vor Prüfungen



Keine Angst vor Prüfungen!

Ich weiß genug.

Ich habe gründlich gelernt.

Ich hole ein paarmal tief Luft – mache eine kurze Pause – dann bin ich bereit, mein Bestes zu geben.

Ich konzentriere mich nur auf die Aufgabe.

Zuerst beantworte ich die leichten Fragen, dann schaffe ich auch den Rest.

Ich kann in der Prüfung eine gute Leistung bringen.

Es ist egal, wie gut oder schnell die anderen sind – Ich schaue auf mich.

Die Prüfung wirkt jetzt viel zu groß und unüberwindbar – Aber bald ist sie vorbei. Egal, wie es ausgeht – hinterher werde ich erleichtert sein!

CC BY Bodensteiner

Abbildung 4: Keine Angst vor Prüfungen, eigenes Material

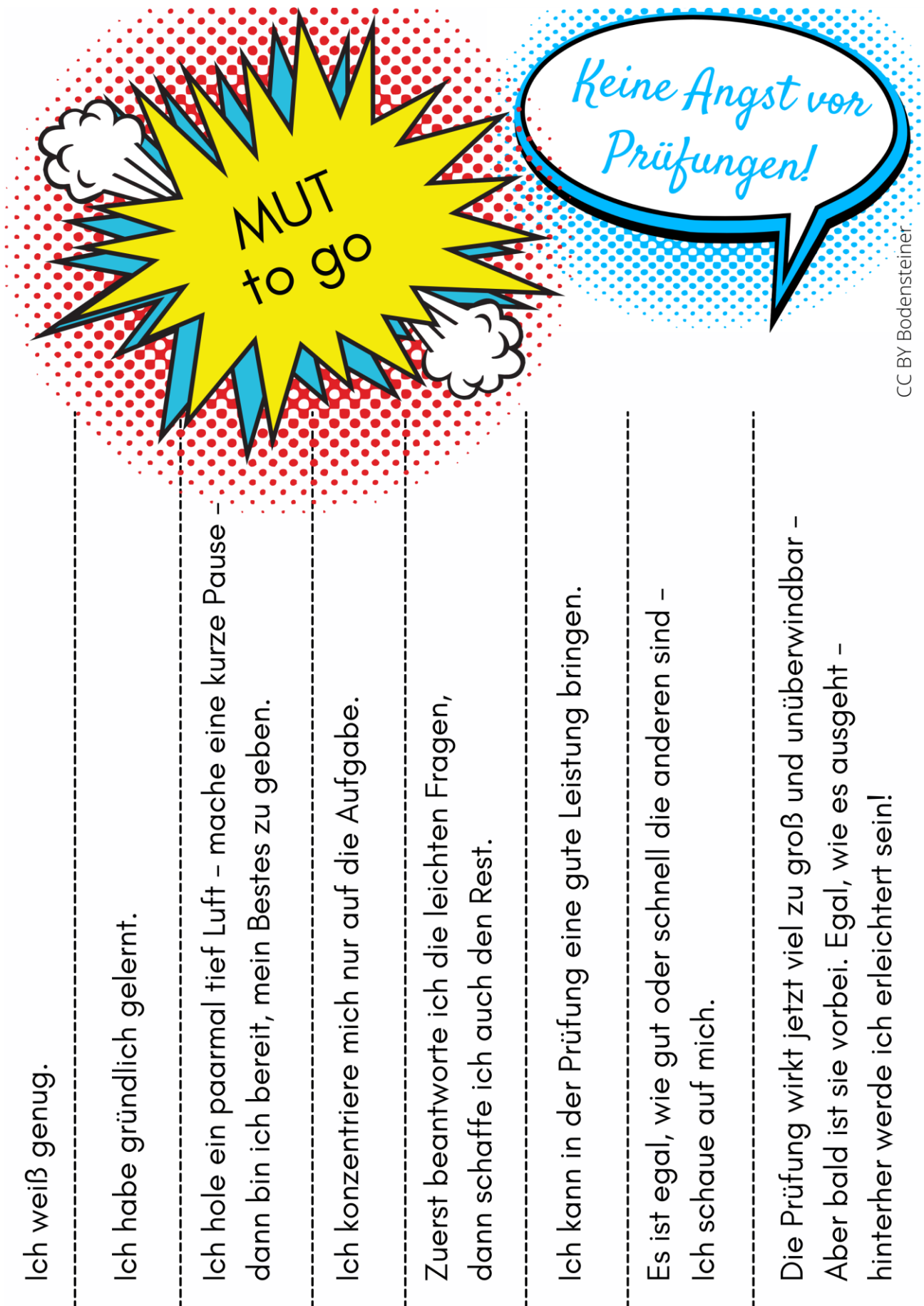


Abbildung 5: Mut to go, eigenes Material

Spiegeln

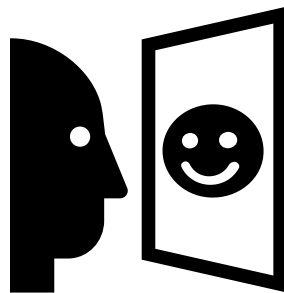
Förderziele:

- Aufbau und Förderung eines positiven Selbstwertgefühls
- Vermittlung von Erfahrungen der Selbstwirksamkeit

Hintergrund: Der „Blick auf das Positive“ wird modellhaft von den Lehrkräften vorgelebt und wirkt ansteckend auf das Umfeld. Nur in ihrer „Reinform“ entwickelt sie die unterstützende Wirkung für die Schülerinnen und Schüler. Wird das Spiegeln mit Lob gemischt, führt dies zu einer Abschwächung der Selbstwirksamkeitserfahrung, da die Lehrkraft als Bewertungsinstanz vordergründig wirkt.

Zeitlicher Aufwand: Vorgeschahten erfolgt eine individuelle ressourcenorientierte Diagnostik – idealerweise unter Einbeziehung der Jugendlichen selbst. Das Spiegeln an sich nimmt keine Extrazeit in Anspruch, wenn es sich nach einer Zeit des persönlichen Trainierens im Repertoire der Interventionen aufseiten der Lehrkraft etabliert hat.

Ablauf: Beobachtet die Lehrkraft positive Verhaltensanteile bei ihren Schülerinnen und Schülern, wird diesen symbolisch durch Worte ein Spiegel vorgehalten, z. B.: „Tom, Du hast deinen Taschenrechner dabei“ (Wichtig: Nicht: „Super, Tom, du hast ...“ = Lob!) Auf diese Weise lenkt die Rückmeldung den Fokus auf angemessenes Verhalten. Hier ist bedeutsam, dass Tom es *selbstständig* geschafft hat, an seine Arbeitsmaterialien zu denken. Hat er sich dieses als persönliches Ziel gesetzt, hilft ihm das Spiegeln, sich dessen bewusst zu werden. Voraussetzungen zur Entwicklung von Stolz, Zufriedenheit und Selbstwirksamkeit sind damit geschaffen.



Aussprüche zum Lernen



Aussprüche zum Lernen

1. Hab' ich Mut, geht's mir gut!
2. Neues mit Vergnügen lernen!
3. Lernen macht Spaß!
4. In unserer Familie kann das niemand - Warum sollte ausgerechnet ich das können?
5. Ich bin aufmerksam in der Schule.
6. Ich kann alles lernen!
7. Mathe ist nichts für Mädchen!
8. Das geht nicht, weil ...
9. Ich möchte viel wissen!
10. Ich kann mir alles leicht merken!
11. Mein Gedächtnis wird immer besser!
12. Kein Interesse
13. Ich kann das sowieso nicht!
14. Es macht Spaß, verschiedene Dinge zu können!
15. Andere können es eben, ich nicht!
16. Ich kann mich gut konzentrieren.
17. Ich bin dumm, meint mein Vater.
18. Ich höre und sehe genau hin.
19. Das lerne ich nie!
20. Ich bin ruhig.
21. Ich kann es nicht!
22. Ich bin ganz entspannt.
23. Lernen ist langweilig!
24. Ich bin sowieso ein schwacher Schüler!
25. Ich bin kraftvoll!

**Lies dir die Aussagen zum Lernen durch.
Welche Sprüche passen am besten zu dir?**

Bodensteiner 2024

Abbildung 6: Aussprüche zum Lernen, eigenes Material

Geschafft?!



1. Ziel/Regel:

Geschafft?!	Datum									
Ja										
Nein										

2. Ziel/Regel:

Geschafft?!	Datum									
Ja										
Nein										

3. Ziel/Regel:

Geschafft?!	Datum									
Ja										
Nein										

➤ Belohnung:

Abbildung 7: Geschafft?!, eigenes Material

Routinen

Checkliste Inklusion



The checklist is presented on a white sheet of paper with a green grid border. Two black paperclip icons are positioned at the top corners of the paper. The title 'CHECKLISTE INKLUSION' is centered at the top in a large, bold, sans-serif font, followed by a dashed horizontal line. The content is organized into five sections, each with a bold heading and a list of items marked with checkboxes.

CHECKLISTE INKLUSION

Haltung

- ☐ Wir nehmen jede und jeden an, wie sie oder er ist.
- ☐ Wir ermöglichen Erfolge durch individuelle Lernanforderungen.
- ☐ Wir bieten ein individuelles Lernangebot und akzeptieren ein individuelles Tempo.
- ☐ Wir zeigen Wertschätzung und benennen Positives.
- ☐ Wir begegnen Herausforderungen mit Gelassenheit und Klarheit.
- ☐ Wir stellen die Aufmerksamkeit aller präventiv sicher.
- ☐ Wir unterstützen uns gegenseitig im Team und nehmen Tipps und Hilfe an.

Unterrichtsraum

- ☐ reiz-/ablenkungsarme Umgebung
- ☐ Strukturierung: „Platzzuteilung“ für Materialien, Aushänge, Ablage etc.
- ☐ Orientierung: Farbgestaltung, Symbole, Bebilderungen etc.
- ☐ Sitzordnung

Unterrichtsvorbereitung

- ☐ Aktivierung/ Wiederholung von Vorwissen
- ☐ Reduktion von Inhalten: Mut zur Lücke!
- ☐ Wissensstrukturierung: „Portionierung vs. Skript“
- ☐ Vorrat Übungs-/Differenzierungsmaterialien: z. B. Lernleiter
- ☐ Textoptimierung (einfache Sprache)
- ☐ Lebensweltbezug
- ☐ Handlungsorientierung (Praxisrelevanz)
- ☐ Teilwiederholungen, Zusammenfassungen
- ☐ Visualisierung von Zusammenhängen

Unterrichtsbeginn

- ☐ Fokussierung, Begrüßung
- ☐ Schaffung einer angstfreien Arbeitsatmosphäre
- ☐ Kontrolle: Anwesenheit, Entschuldigungen, Handy, Arbeitsmaterial, Sitzordnung
- ☐ Visualisierung wichtiger Angaben (z. B. Datum, Fach/Lernfeld)
- ☐ Ritual zum Start des Unterrichts

Bodensteiner 2024

Abbildung 8: Checkliste Inklusion, eigenes Material



The checklist is presented on a white background with a green grid border. Two black paperclip icons are positioned at the top corners. The title 'CHECKLISTE INKLUSION' is centered at the top, followed by a dashed line. The content is organized into two main sections: 'Unterrichtsverlauf' and 'Unterrichtsende', each with a list of tasks marked by checkboxes.

CHECKLISTE INKLUSION

Unterrichtsverlauf

- ☐ Sicherstellung einer ruhigen Arbeitsatmosphäre
- ☐ Struktur und Halt geben durch routinierte Abläufe
- ☐ Erklärung des aktuellen Unterrichtsvorhabens/ -ablaufs: Advance Organizer
- ☐ Materialien für fehlende SuS ablegen
- ☐ Beachtung: Anzahl der Toilettengänge
- ☐ Einhaltung von Regeln durchsetzen
- ☐ Beobachtungen während des Unterrichts, z. B.
 - ☐ Abschriften vollständig/ korrekt
 - ☐ individuelle Auffälligkeiten (motorische Unruhe etc.)
 - ☐ Mitarbeit
 - ☐ Arbeitsverhalten, -tempo
 - ☐ Anwendung von Lernstrategien
- ☐ Präsenz zeigen: regelmäßiger Rundgang
- ☐ Aktive Unterstützung
- ☐ Sofortige und direkte Rückmeldung
- ☐ Vermeidung von Leerlauf im Unterricht: Tutoren, Differenzierungsmaterial

Unterrichtsende

- ☐ Korrektes Ablegen/ Einordnen von Materialien
- ☐ Aufräumen des Arbeitsplatzes
- ☐ Feedbackrunde
- ☐ Erledigung von Klassendiensten
- ☐ Rückmeldung an SuS bei Störungen
- ☐ Terminvereinbarung für Einzelgespräche
- ☐ Vermerk relevanter Vorkommnisse im Klassentagebuch o. Ä.
- ☐ kurzes Übergabegespräch mit nachfolgendem Lehrpersonal
- ☐ Fokussierung, Verabschiedung

Bodensteiner 2024

Abbildung 9: Checkliste Inklusion 2, eigenes Material

Chatting Stations

Förderbereich:

- Soziale Interaktion, Kommunikation, Sprache

→Vielfältige Kommunikationsmöglichkeiten & Gesprächsanlässe in vertrauter Umgebung schaffen

Material: Diskussionsstarter/Fragen (laminiert)

Zeitlicher Aufwand: ca. 15 min, beliebig ausweitbar

Ablauf: Impulsfragen werden im Raum verteilt, in Kleingruppen gegeben, von Schülerinnen und Schülern gezogen

Die Gruppen sowie die Wechsel zu den verschiedenen Chatting Stations können sowohl vorgegeben als auch frei gewählt werden.

Beispiele:

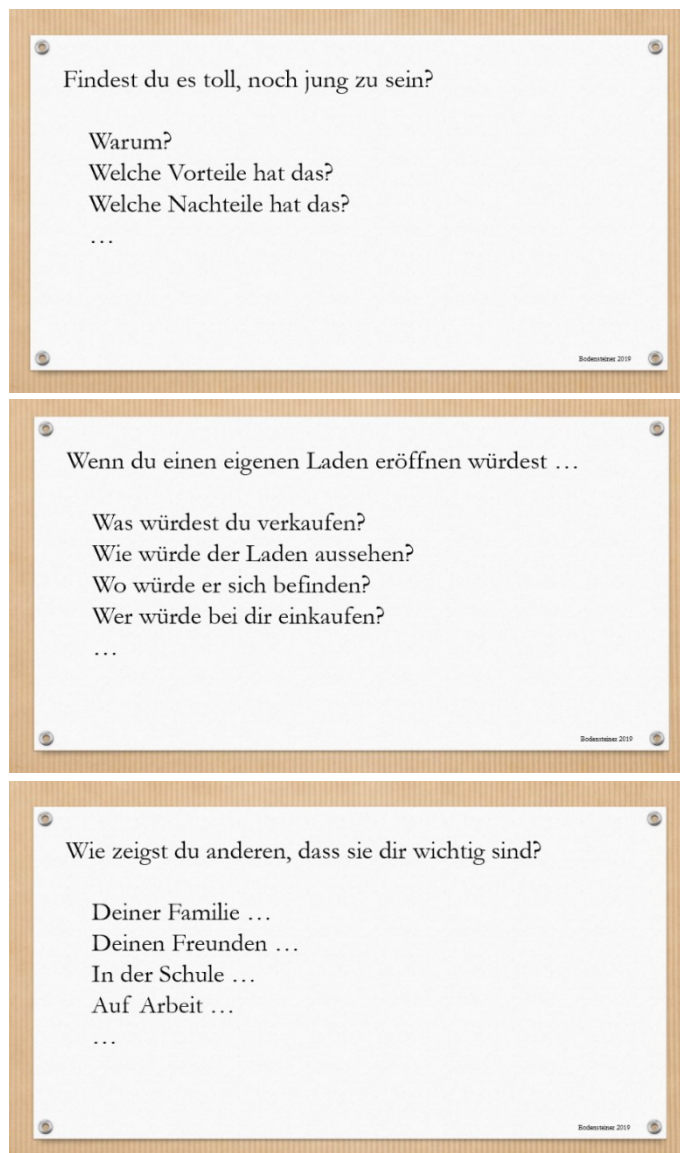


Abbildung 10: Chatting Stations, eigene Aufnahmen

„Morgenkreis“ für Jugendliche

Förderbereich:

- Soziale Interaktion, Kommunikation, Sprache

→ Vielfältige Kommunikationsmöglichkeiten & Gesprächsanlässe in vertrauter Umgebung schaffen

Material: Postkarten (kostenlose City-Cards)

Zeitlicher Aufwand: ca. 10-15 min

Ablauf: Alle stehen um einen Tisch, auf welchem viele verschiedene Karten verteilt sind. Nun darf sich jede Person eine Karte aussuchen, die ihn oder sie anspricht. Anschließend erzählen alle, warum sie sich für die jeweilige Karte entschieden haben, was diese mit der individuellen Situation zu tun hat etc. Das Gesagte bleibt entweder unkommentiert oder es dürfen Nachfragen gestellt werden.

Wichtig: Jede und jeder sagt so viel, wie sie oder er möchte, aber wenigstens einen Satz. Es spricht nur eine Person, die anderen hören zu.



Abbildung 11: Postkarten für Morgenkreis, eigene Aufnahme

Satzanfänge & Reflexionsfragen

Förderbereich:

- Soziale Interaktion, Kommunikation, Sprache

→ Vielfältige Kommunikationsmöglichkeiten & Gesprächsanlässe in vertrauter Umgebung schaffen

Material: Sammlung von **Satzanfängen** / *Reflexionsfragen* (am besten laminiert in einer Dose)

Zeitlicher Aufwand: ca. 10-15 min

Ablauf: Alle ziehen und erzählen lassen

Wichtig: Höchstens einmal neu ziehen lassen. Jeder und jede sagt so viel, wie er oder sie möchte, aber wenigstens einen Satz. Es spricht nur eine Person, die anderen hören zu.

Mir hat jemand etwas Nettes gesagt...	Ich habe jemandem etwas Nettes gesagt...
Einmal habe ich richtig gelacht...	Eine Überraschung war...
Ich habe Besuch bekommen...	Ich habe etwas ganz Neues ausprobiert...
Ich habe jemanden besucht...	Mir ist etwas Seltsames passiert...
Ich habe einen tollen Ausflug gemacht...	Ich habe mich gut erholt, weil...
Mit hat jemand eine Freude gemacht...	Ich habe jemandem eine Freude gemacht...
Ich war endlich einmal wieder...	Ich habe etwas Leckereres gegessen...
Ich muss unbedingt erzählen, wie es war, als...	Geärgert hat mich...
Mir ist etwas Schreckliches passiert...	Ich war traurig, weil...
Ich war wütend, weil...	Einmal hatte ich großes Pech, denn...
Ich habe mir überlegt, dass...	Mit meinen Freunden habe ich...
An einem Tag fahren wir...	Einmal durfte ich...
Die beste Laune hatte ich, als...	Ich habe nicht einmal...
<i>Was war besonders lustig?</i>	<i>Wer war nett zu dir?</i>

<i>Was hast du Neues ausprobiert?</i>	<i>Wem hast du geholfen?</i>
<i>Was lief nicht so gut?</i>	<i>Was hast du besonders gut gemacht?</i>
<i>Welches Problem hast du gelöst?</i>	<i>Was war besonders schwer?</i>
<i>Was möchtest du ab jetzt anders machen?</i>	<i>Was war peinlich?</i>
<i>Wovor hattest du Angst?</i>	<i>Wofür bist du dankbar?</i>
<i>Was war dein größter Fehler?</i>	<i>Was hätte der Lehrer ändern können?</i>
<i>Was hast du gelernt?</i>	<i>Mit wem hast du die Pausen verbracht?</i>
<i>Wobei warst du besonders geduldig?</i>	<i>Wobei warst du besonders mutig?</i>
<i>Wo hast du dich verbessert?</i>	<i>Konntest du aus Fehlern lernen?</i>
<i>Wobei hast du dich besonders angestrengt?</i>	<i>Wann warst du schlecht gelaunt?</i>
<i>Was hast du gemacht, als du wütend warst?</i>	<i>Ist ein Wunsch in Erfüllung gegangen?</i>
<i>Bist du zufrieden mit dir selbst?</i>	<i>Hast du dein Ziel erreicht?</i>
<i>Waren andere Leute sauer auf dich?</i>	<i>Hast du Ärger bekommen?</i>
<i>Was war dein schönstes Erlebnis?</i>	<i>Was war besonders lecker?</i>
<i>Worauf bist du stolz?</i>	<i>Was würdest du am liebsten vergessen?</i>
<i>Worüber hast du nachgedacht?</i>	<i>Wie hast du dich gefühlt?</i>

Tabelle 2: Satzanfänge & Reflexionsfragen, eigene Darstellung

Message des Tages

Förderziele:

- Gemeinschaftsgefühl im Klassenverband
- Kontaktverhalten, Kommunikationsfähigkeit

Material: Tafel/Flipchart, Post-its

Zeitlicher Aufwand: 5 min zur Einführung, unterrichtsimmanent

Ablauf: An der Tafel wird ein Spruch, Zitat, Impuls, Frage, Aufgabe etc. vorbereitet. Die Klasse kommentiert dies innerhalb eines festen Zeitraumes (Förderunterricht) oder im Tagesverlauf (Pausen, Freiarbeit).

Wichtig: Alle einbeziehen! Auswertung nicht vergessen!

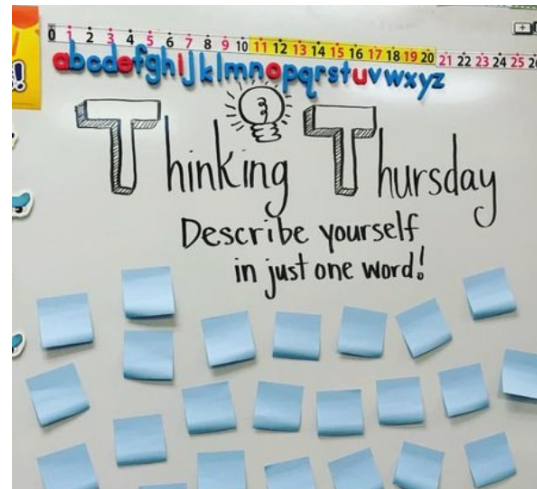
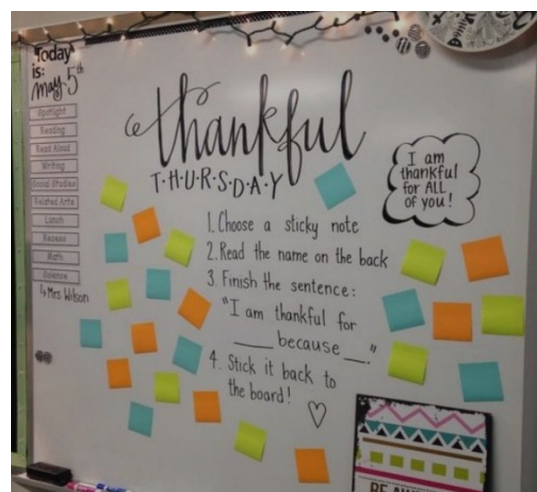


Abbildung 12: Message des Tages, eigene Aufnahmen

5-Finger-Feedback

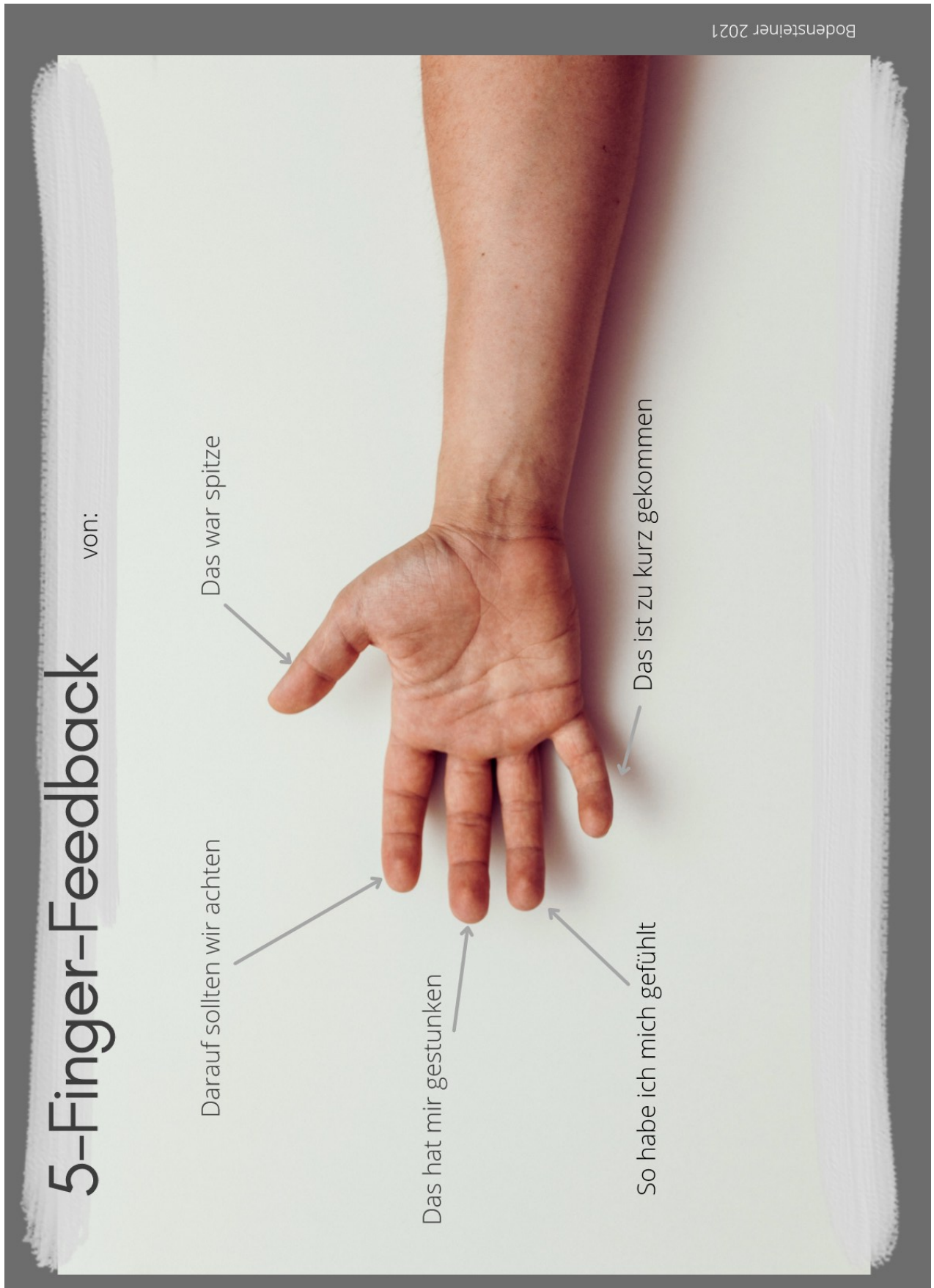


Abbildung 13: 5-Finger-Feedback, eigenes Material

Wochenrückblick

Name _____

Woche vom _____ bis _____

	1 Trifft voll und ganz zu	2 Trifft überwiegend zu	3 Trifft weniger zu	4 Trifft überhaupt nicht zu
Ich habe mich diese Woche aktiv am Unterricht beteiligt.				
Der Lehrer hat mich diese Woche oft ermahnt.				
Ich hatte diese Woche guten Kontakt zu den Mitschülern.				
Ich habe mich in dieser Woche mit anderen Schülern oft gestritten.				
Ich habe diese Woche den Unterricht oft gestört.				
Ich habe mich diese Woche oft im Unterricht gemeldet.				
Ich habe den Unterrichtsstoff dieser Woche verstanden.				
Ich habe mich in dieser Woche in der Klasse wohl gefühlt.				

Was ich noch sagen wollte...

Beschreibe bitte, wie du die letzte Woche erlebt hast. Denke dabei an den Unterricht, deine Mitschüler und die Lehrer.

In welchen Fächern hattest du Schwierigkeiten/ brauchst du noch Unterstützung?

In welchen Fächern hattest Du keine Schwierigkeiten?

Gab es diese Woche ein Thema im Unterricht oder eine andere Unterrichtsaktivität, die Dir besonders viel Spaß bereitet hat? Wenn ja, warum?

Wie hast du den Kontakt zu deinen Mitschülern erlebt? Gab es Streit? Hast du dich mit jemandem besonders gut verstanden? Triffst du dich auch privat mit einem deiner Mitschüler?

Wie und mit wem hast du in der letzten Woche hauptsächlich deine Pausen verbracht?

Wie erlebst du den Kontakt zu deinen Lehrern? Hast du den Eindruck, dass dich die Lehrer so behandeln wie die anderen Schüler auch?

Hast du noch Fragen, bei denen ich dir behilflich sein kann?

Sozial-Emotionales Lernen

Positive Tafel

Förderziele:

- Kontaktverhalten, Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Wertschätzung gegenüber anderen äußern

Material: Tafel, Kreide

Zeitlicher Aufwand: ca. 15 min, beliebig ausweitbar

Ablauf: Eine Person stellt sich mit dem Rücken vor die Tafel. Die restliche Gruppe schreibt nun etwas POSITIVES zu dieser Person an die Tafel: Lob und Dank für Fähigkeiten oder Eigenschaften, Komplimente fürs Aussehen etc. Abschließend dürfen sich die Jugendlichen ihre positive Tafel anschauen und gern auch abfotografieren.

Wichtig: Bei der Durchführung in der Klasse sollten die Jugendlichen zu genauen und konkreten Statements angeregt werden - Sonst steht 15-mal „Du bist cool.“ an der Tafel.



Abbildung 14: Positive Tafel, eigene Aufnahmen

Ich bin ...

Förderziele:

- Kontaktverhalten, Selbst- und Fremdwahrnehmung

Material: Stift, Zettel

Zeitlicher Aufwand: ca. 30 min

Ablauf: Jede Schülerin und jeder Schüler schreibt auf ein Blatt 10-mal „Ich bin...“ untereinander. Nun vervollständigen alle die Sätze für sich persönlich, ohne Namensnennung. Im Anschluss werden alle Blätter gemischt, jeweils eines vorgelesen und die Autorin oder der Autor erraten.

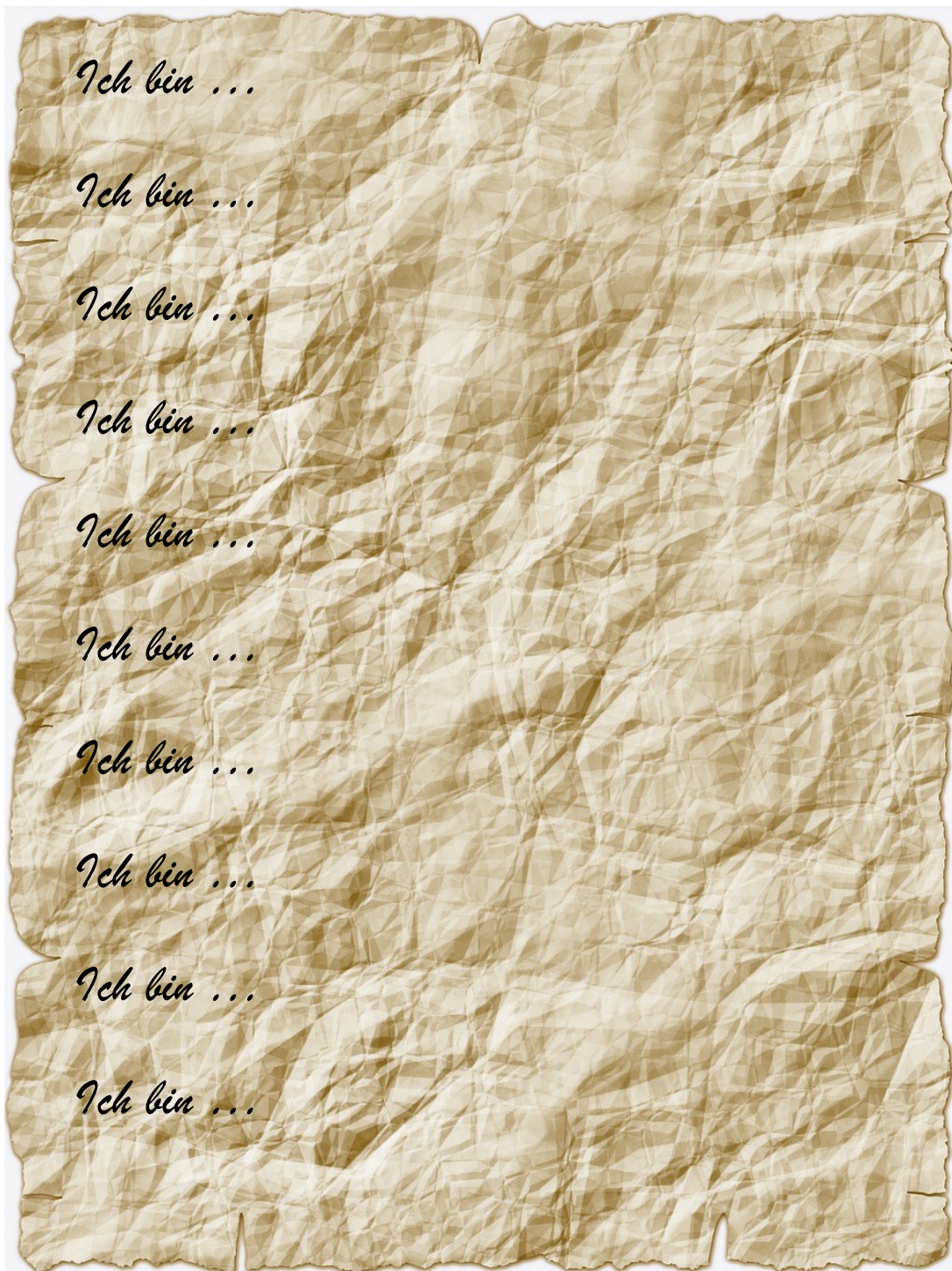


Abbildung 15: Ich bin..., eigenes Material

Wutbriefe

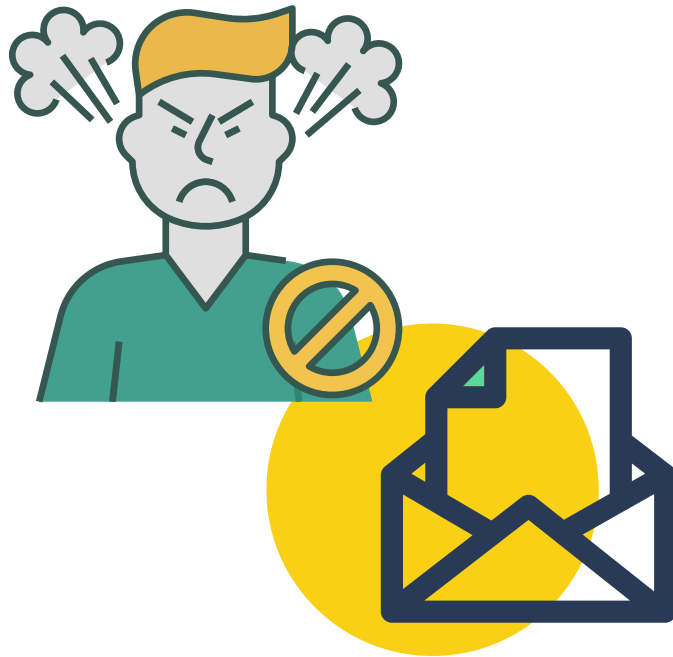
Förderziele:

- Konfliktfähigkeit
- Wahrnehmung & Reflexion eigener Emotionen

Material: Stift, Zettel

Zeitlicher Aufwand: ca. 15-20 min

Ablauf: Seine Wut über eine Person oder eine Begebenheit in Worte zu fassen ist gar nicht einfach. Wütende Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, Wutbriefe zu schreiben, in denen sie erklären, warum sie auf wen wütend sind. Die fertigen Briefe können anschließend besprochen oder unkommentiert von der Lehrkraft eingesammelt, auch feierlich verbrannt werden.



Two stars and one wish



Abbildung 16: 2 stars and 1 wish, eigenes Material

Gute Wünsche

Förderziele:

- Kontaktverhalten, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Empathiefähigkeit
- Wertschätzung gegenüber anderen (schriftlich) äußern

Material: Papier (evtl. Vorlage), Lose

Zeitlicher Aufwand: ca. 20 min

Ablauf: Alle gestalten mittels Losverfahren für eine Mitschülerin oder einen Mitschüler ein Blatt mit Wünschen. Dieses wird anschließend persönlich übergeben und eventuell im Klassenzimmer aufgehangen. Unterstützend können durch die Lehrkraft Satzanfänge angeboten werden.

Wichtig: Die Schülerinnen und Schüler zu konkreten und individuellen Wünschen anregen

Variante: „Was ich dir schon immer einmal sagen wollte...“

Jede Schülerin und jeder Schüler schreibt einen Brief mit 1-2 Eigenschaften, die sie am anderen (nicht) gern mögen. Die Briefe werden ausgetauscht und anschließend besprochen.



Selbst- und Fremdwahrnehmung

	2. Fremdwahrnehmung					1. Selbstwahrnehmung (nach dem Ausfüllen nach hinten falten)				
	0 gar nicht	1 wenig	2 manchmal	3 häufig	4 immer	0 gar nicht	1 wenig	2 manchmal	3 häufig	4 immer
freundlich										
lustig										
intelligent										
kreativ										
zuverlässig										
selbstbewusst										
tolerant										
ausgeglichen										
geduldig										
optimistisch										
kontaktfreudig										
schlagfertig										
dominant										
hilfsbereit										
ehrgeizig										
fleißig										
unsicher										
einführend										
ruhig										
sportlich										
erfinderisch										
verträumt										
tollpatschig										
vergesslich										
treu										

Tabelle 3: Selbst- und Fremdwahrnehmungstest, eigene Darstellung

Classroom-Management

Fokus auf's Positive!

Förderziele:

- Regeleinhaltung, Selbststeuerung, Kooperationsfähigkeit
- Reflexion von Arbeits- und Sozialverhalten

Material: keines, evtl. Übersicht mit Namen und Punkten

Zeitlicher Aufwand: einmalig ca. 30 min für Einführung und Auswertung, sonst unterrichtsimmanent

Ablauf: Auf Unterrichtsstörungen ist sofort reagieren! – Klar, aber viel zu oft unterbricht man dadurch den Unterrichtsfluss, verliert Zeit und Nerven mit Ermahnungen (, die nicht bei den Betreffenden ankommen) ... Positives Verhalten wird dann schnell übersehen oder nicht gewürdigt - dabei sollte gerade dieses verstärkt werden! Anstatt Sanktionen für unerwünschtes Verhalten auszusprechen, sollten Belohnungen für vorbildliches Verhalten verteilt werden. Die „Strafe“ besteht dann aus einem „Belohnungs-Entzug“ – Etwa darf man nicht an einem Ausflug teilnehmen. Bei älteren Schülerinnen und Schülern muss die Verstärkung (Belohnung) nicht immer sofort erfolgen – Es bieten sich eine Tages- oder Wochenauswertung an, bei der jeweils Punkte für ein festgelegtes Ziel erreicht werden können.

Wichtig: Es ist für alle vorab klar und transparent definieren, für welches Verhalten man einen Punkt oder eine Belohnung erhält. Das Ziel bzw. die Belohnung sollten für jeden attraktiv sein! Es können Individual- oder Klassenziele festgelegt werden.



Bullshit-Bingo

Förderziele:

- eigene negative Verhaltensweisen erkennen
- Lernen am Modell - Vorbildwirkung der Lehrkraft erhöhen und deren Akzeptanz in der Klasse fördern

Hintergrund: Seien wir ehrlich - als Lehrkräfte verfügen wir alle über typische Floskeln, Gestik oder Mimik. Insbesondere, wenn wir für Ruhe und Disziplin in der Klasse sorgen möchten, kommen oft überflüssige Verhaltensweisen zum Einsatz. Dies sind durchaus menschliche und auch sympathische Züge. Zur Wahrheit gehört aber meist auch, dass sie das erhoffte Ziel bei den Schülerinnen und Schülern verfehlen. Die Methode des Bullshit-Bingos verhilft uns Lehrkräften, eigene eingeschliffene und unwirksame Verhaltensweisen sowie deren Häufigkeit zu erkennen. Darüber hinaus agieren wir für die Jugendlichen als Modell, um auch bei ihnen Veränderungsprozesse im Verhalten anzustoßen.

Zeitlicher Aufwand: unterrichtsimmanent

Material: ein großes Bingofeld (z. B. 3 x 3, 5 x 4)

Ablauf: Die Klasse sammelt gemeinsam 9 bzw. 20 typische Verhaltensweisen der jeweiligen Lehrkraft, die sie im Unterricht als überflüssig ansehen, und notiert je eine Verhaltensweise in ein Quadrat. Das könnte folgendermaßen aussehen:

"Ähm..."	Schaut über Brille hinweg	"Wenn du noch einmal..."
Spielt am Ohr läppchen	Spielt am Ring	"sag ich mal"
Räuspert sich laut	"also"	Verschränkt Arme

Anschließend wird gelost, wer die Lehrkraft auf welche Verhaltensweise hin beobachtet. Je nach Klassenstärke und Anzahl der Bingofelder, sind ein bis zwei Schülerinnen oder Schüler für eine Verhaltensweise zuständig. Sobald die Lehrkraft eine Geste oder Floskel ausführt, wird das entsprechende Feld markiert. Ergeben sich drei horizontale, diagonale oder vertikale zusammenhängende Markierungen, rufen die Schülerinnen und Schüler deutlich „Bingo“. Sonst unruhige oder unaufmerksame Jugendliche brillieren nicht selten als besonders verlässliche Beobachterinnen und Beobachter!

Voraussetzung: Wichtige Voraussetzung zur Durchführung ist die Bereitschaft der Lehrkraft, zu sich selbst auf Distanz zu gehen und sich der kritischen Beobachtung durch die Schülerinnen und Schüler zu stellen. Erfahrungsgemäß honorieren die Jugendlichen, dass man sich als Lehrkraft von seiner menschlichen Seite zeigt, Fehler eingesteht und offen für Veränderung ist. Umso wahrscheinlicher ist es, dass auch sie bereit sind, eigene Verhaltensweisen abzulegen.

Secret Agent

Förderziele:

- Fremd- und Eigenbeobachtung
- Reflexion über unangemessene Verhaltensweisen anregen

Variante 1 (nur die Lehrkraft ist Agent)

Material: Umschlag mit allen Namen von Schülerinnen und Schülern

Zeitlicher Aufwand: Bei der Einführung sollte mehr Zeit eingeplant werden, bald läuft die Methode aber ganz „nebenbei“ und kann auch in Verantwortung der Schülerinnen und Schüler übergeben werden.

Ablauf: Zu Stunden-/Tagesbeginn wird ein Name gezogen, den aber nur die Lehrkraft weiß. Wenn sich dieser Schüler oder diese Schülerin an vereinbarte Regeln hält, gut mitarbeitet etc., verdient er oder sie eine Belohnung für die ganze Klasse. Da keiner weiß, wer gezogen wurde, strengen sich alle an, damit die Klasse nicht wegen ihnen auf die Belohnung verzichten muss.

Wichtig: Klare Regeln und attraktive Belohnungen vereinbaren und das Verhalten transparent auswerten



Variante 2 (auch die Jugendlichen sind Agenten)

Die Wahrnehmung von Unruhe, eines unangemessenen Lautstärkepegels oder von Disziplinverstößen ist immer eine subjektive Angelegenheit, die sowohl aufseiten der Lehrkräfte als auch aufseiten der Jugendlichen variiert. Neben der subjektiven Wahrnehmung des eigenen Verhaltens ist die Wahrnehmung einer dritten Person und deren Bewertung für eine Veränderung des Verhaltens meist notwendig. Die Methode der Agenten ermöglicht den Schülerinnen und Schülern im Schutz der Anonymität, das Verhalten anderer zu beobachten und diese Beobachtung schriftlich festzuhalten.

Zeitlicher Aufwand: Unterrichtsimmanent s. o.

Materialien: Umschlag mit allen Namen, Beobachtungsbogen - kann vom Kollegium entworfen werden und sollte Möglichkeiten beinhalten, die Arbeitshaltung die Unterrichtsdisziplin und das Sozialverhalten des Schülers einfach und schnell einzutragen. Er sollte sich ohne Aufwand ausfüllen lassen und unterschiedliche Aspekte aufgreifen.

Ablauf: Alle ziehen ein Namenskärtchen. Diese Namen sollten geheim bleiben, da die jeweilige Person fortan zu beschatten ist. Während sich bei jüngeren Schülerinnen und Schülern die Wahl auf eine Stunde beschränken sollte, kann sie sich bei älteren auch auf einen Tag bzw. eine Woche beziehen. Der Beobachtungszeitraum sollte im Vorfeld besprochen werden. Anhand des Beobachtungsbogens registriert der Agentin oder die Agentin unerkannt das Verhalten des „Beobachtungssubjektes“. Anschließend können sich die Agentinnen und Agenten zu erkennen geben und den Bogen persönlich aushändigen. Alternativ können die Beobachtungen der Lehrkraft gegeben werden, welche diese anonym austeilt. Allen „Beschatteten“ sollte die Möglichkeit einer Auswertung gewährt werden.

Anmerkung: Da alle sowohl Agent bzw. Agentin als auch Beobachtungssubjekt ist, sind Unstimmigkeiten zwischen den Schülerinnen und Schülern nicht zu erwarten. Die Informationen auf den Bögen sind nur für die jeweilige Person bestimmt. Angaben über deren Inhalte sollten nur freiwillig erfolgen und mit keinerlei Konsequenzen verbunden sein - Ziel der Methode ist die Selbstreflexion. Womöglich wollen Einzelne schon während des Unterrichts ihren Agentinnen und Agenten aufdecken, was zu Unruhe führen kann. Diesem sollte die Lehrkraft entgegensteuern.

± Liste

Förderziele:

- Regeleinhaltung, Selbststeuerung, Kooperationsfähigkeit
- Reflexion von Arbeits- und Sozialverhalten

Material: Liste (Flipchart, Tafel, ...)

Zeitlicher Aufwand: ca. 10 min, unterrichtsimmanent

Ablauf: Zu Stunden-/Tagesbeginn präsentiert man der Klasse eine Liste (s. u.):

„Das ... und das ... hat gestern schon super geklappt, ihr verbessert euch zunehmend, jetzt stehen nur noch 3 Punkte unten ... Ziel für heute: mindestens 1 Minuspunkt verschwindet.“

Das Erreichen von 0 Minuspunkten kann mit einer Belohnung verknüpft werden.

Die Klasse entwickelt aber oft von sich aus die Motivation, Negativpunkte abzubauen.



- alle waren pünktlich
- Ordner dabei
- Taschenrechner dabei
- gefragt für Essen



- Red Bull auf Tisch
- Einreden (ohne Melden)
- Handy

Abbildung 17: Plus-Minus-Liste, eigene Aufnahme

Stopp-Karte

Förderziele:

- Selbststeuerung & Regeleinhaltung
- Konsequenzen des eigenen Handelns abschätzen

Material: Stopp-Karten (evtl. laminiert)

Zeitlicher Aufwand: unterrichtsimmanent

Ablauf: „Störungen haben Vorrang.“ Jedoch unterbricht man dadurch immer wieder seinen Unterricht, was mitunter gerade die Intention von Schülerinnen und Schülern sein kann. Indem man die Stopp-Karte einzelnen unauffällig an den Platz legt, kann man einerseits eine sofortige Reaktion zeigen, andererseits seinen Unterricht fortsetzen und den Regelverstoß später in Ruhe (nicht vor der ganzen Klasse) besprechen. Denkbar sind auch zusätzliche Vereinbarungen: Der bzw. die Jugendliche darf während der Reflexionszeit das Klassenzimmer verlassen, zum Sozialpädagogen gehen etc.

Wichtig: Die Karte muss mit allen/einzelnen Jugendlichen vorab besprochen werden.

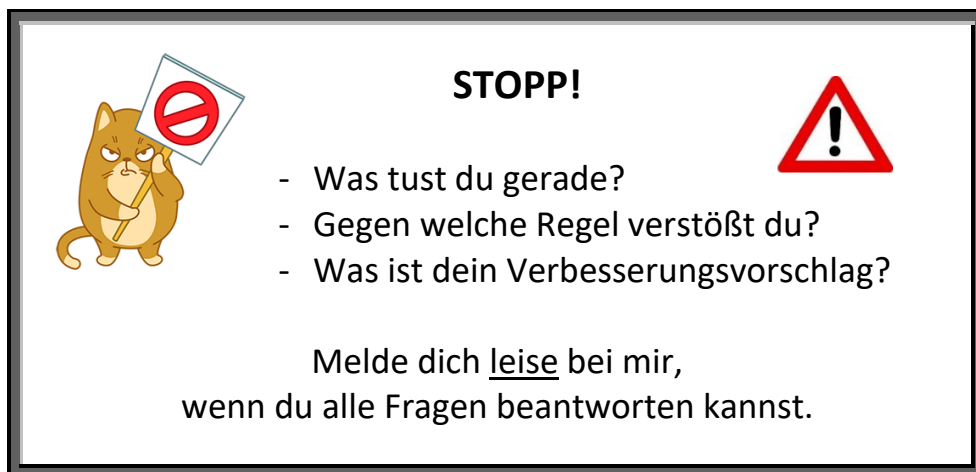


Abbildung 18: Stopp-Karte, eigene Darstellung

Individuelle Signalkarten

Förderziele:

- Selbststeuerung & Impulssteuerung
- Konsequenzen des eigenen Handelns abschätzen

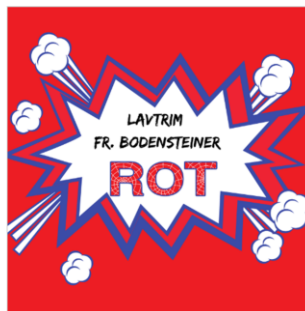
Hintergrund: Individuelle Signalkarten sind ein wertvolles Werkzeug, um Jugendliche in ihrer Selbstreflexion und -regulation zu fördern. Dieses Tool ermöglicht es, Störungen schnell und unauffällig zu klären, sodass der Unterrichtsfluss erhalten bleibt und keine unnötige Aufmerksamkeit auf das Verhalten gelenkt wird. Um die Jugendlichen aktiv in die Verantwortung für ihr eigenes Handeln einzubeziehen, sollte der Einsatz dieser Karten in enger Zusammenarbeit erfolgen.

Wichtig:

- **Kreativität & Humor:** Gestalten Sie die Karten ansprechend und individuell, z. B. mit Farben, Symbolen oder kurzen, prägnanten Botschaften. Ein humorvoller Ansatz kann helfen, die Akzeptanz zu erhöhen.
- **Jugendliche einbeziehen:** Entwickeln bzw. besprechen Sie die Karten gemeinsam mit den Jugendlichen. So wird sichergestellt, dass die Botschaft klar ist und die Karten als hilfreich empfunden werden.
- **Doppelte Ausfertigung:** Beide Seiten können die Karten nutzen, um nonverbal auf eine Situation aufmerksam zu machen, z. B. bei Unruhe oder Konflikten.
- **Einführung:** Besprechen Sie vorab den Einsatz der Karten und die damit verbundenen Konsequenzen. Die Schülerinnen und Schüler sollten verstehen, dass die Karten Teil einer individuellen Vereinbarung sind.
- **Vertrauen aufbauen:** Erklären Sie, dass die Karten so eingesetzt werden können, dass sie für Klassenkameraden verdeckt bleiben, um die Privatsphäre der Einzelnen zu schützen.
- **Regelmäßige Reflexion & Anpassung:** Überprüfen Sie gemeinsam mit den Jugendlichen regelmäßig die Wirksamkeit der Karten. Bei Bedarf können Anpassungen vorgenommen werden, um die Funktionalität und Akzeptanz zu gewährleisten.

Tipp

- [Canva](#)
- Bei einer Registrierung als Lehrkraft erhält man die Pro-Version gratis.
- Persönliche Beispiele:



Allein der Umstand, dass eine Lehrkraft eine individuelle Karte für einzelne Jugendliche erstellt, kann bereits eine positive Verhaltensänderung bewirken!

Literaturempfehlungen

➤ **Ich schaffs! – Cool ans Ziel**

- Das praxiserprobte Programm macht sich die Vitalität, Neugier und Begeisterungsfähigkeit von Teenagern zunutze und unterstützt Jugendliche darin, selbst gesteckte Ziele zu erreichen und Probleme hinter sich zu lassen. Getreu nach dem Motto: Lernen und Veränderung gelingen besser mit Zuversicht, Spaß und gemeinsam mit anderen.
- Bauer, C. & Hegemann, T. (2016). *Ich schaffs! – Cool ans Ziel: Das lösungsorientierte Programm für die Arbeit mit Jugendlichen* (5. Aufl.). *Systemische Pädagogik*. Carl-Auer-Verlag.

➤ **Schwierige Schüler – 64 Handlungsmöglichkeiten**

- Basierend auf lerntheoretischen, kognitionspsychologischen und humanistischen Ansätzen werden wissenschaftlich fundierte Handlungsmöglichkeiten dargestellt und deren Implementation angeleitet.
- Hartke, B., Blumenthal, Y., Carnein, O., & Vrbán, R. (2016). *Schwierige Schüler: Sekundarstufe: 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten: 5.-10. Klasse*. Persen Verlag.

➤ **Toolbox für Verhaltensprobleme**

- In fester Überzeugung, dass das Sozialverhalten lern- und trainierbar ist, verfassten die Herausgeber in Zusammenarbeit mit Lehrkräften eine praxiserprobte Toolbox. Die insgesamt 44 Methoden werden dem Handlungsmodell nach Mutzeck (2008) zugeordnet.
- Methner, A., Popp, K. & Seebach, B. (2017). *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe: Unterricht - Förderung - Intervention*. Verlag W. Kohlhammer.
<https://doi.org/10.17433/978-3-17-030188-7>

➤ **Ich pack's! – Selbstmanagement für Jugendliche**

- Ziel: Die Jugendlichen erlangen Identitätskompetenz, indem sie verdeckte Handlungspotenziale erkennen und trainieren, vorhandene Stärken und Ressourcen freilegen, diese wertschätzen und gezielt nutzen.
- Das wissenschaftlich fundierte Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®) basiert auf neurowissenschaftlichen Forschungsergebnissen und einem psychologischen Selbstmanagementmodell. Das vorliegende Manual ist ein komplettes Training mit ausführlicher theoretischer Hintergrundinformation. Es enthält Impulsreferate, Vorschläge für Flipcharts und Arbeitsblätter.
- Storch, M. & Riedener Nussbaum, A. (2018). *Ich pack's! - Selbstmanagement für Jugendliche: Ein Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell* (4., unveränd. Aufl.). Hogrefe.

Podcastempfehlungen

➤ **Wissen schafft lehrKRAFT**

- niedrigschwelliger Zugang zu aktuellen Forschungsergebnissen für Lehrkräfte
- Methoden, Tools und Maßnahmen, die Lehrkräfte unmittelbar und ohne bürokratische oder größere finanzielle Hürden in den Unterricht übertragen können
- in jeder Folge wird eine aktuelle Studie vorgestellt und gemeinsam im Interview der Übertrag von der Forschung in die Praxis besprochen
- Dr. Jennifer Karnes, Universität zu Köln

[Podcast hören](#)

➤ **Systemsprenger**

- eskalierende Kinder und Jugendliche - und Hilfesysteme, die sie halten sollen, aber nicht immer können
- Erklärungs- und Verstehensansätze anhand anonymisierter Fallgeschichten
- Menno Baumann, Professor für Intensivpädagogik an der Fliebler-Fachhochschule Düsseldorf (u. a. Berater des "Systemsprenger"-Filmteams)

[Podcast hören](#)

➤ **Lernwerkstatt Podcast: Hörensagen**

- Bildung, Erziehung, Pädagogik, Psychologie
- Pro Folge ein Gast: Lebenswege diverser Personen und diese praktischen Felder näher beleuchten
- Zentrum Netzwerk Medien Universität zu Köln (Prof. Dr. Hennemann, Prof. Dr. Grünke, Prof. Dr. Boenisch, Dr. Urban, Dr. Leidig u. a.)

[Podcast hören & Transkript lesen](#)

➤ **Schriftspracherwerb-Podcast "SPod"**

- wissenschaftsnahe Darstellung theoretischer Inhalte zum Schriftspracherwerb sowie Gastbeiträge zum Praxistransfer
- Prof. Dr. Astrid Rank und Daniela Gabes, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik, Universität Regensburg

[Podcast hören](#)

➤ **Das digitale Duett**

- Tablets und Computer in der Förderschule
- Im Interview-Format werden Menschen vorgestellt, die interessante digitale und analoge Einsatzmöglichkeiten in der Praxis umgesetzt haben
- technische Fragen, Kreativität, Visionen und Inspiration
- Thomas Moch, Berater digitale Bildung Oberbayern

[Podcast hören](#)

3. Diagnostizieren & Förderplanung

Der Diagnostik-Förder-Kreislauf

Diagnostik und Förderung sind zentrale Bestandteile des professionellen Handelns in der Sonderpädagogik. Im Rahmen der Diagnostik gilt es Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten genauer zu analysieren. Dazu wird die individuelle Lern- und Verhaltensausgangslage systematisch erfasst. Auf dieser Grundlage werden gezielte Fördermaßnahmen abgeleitet, umgesetzt und in ihrer Wirksamkeit überprüft. Von zentraler Bedeutung ist, dass es sich bei der Diagnostik und Förderung um einen steten Kreislauf handelt (Link et al., 2024; [Gebhardt, 2023](#)). Da der diagnostische Prozess in der Praxis oft abgekürzt oder ausgelassen und direkt zur Förderung übergegangen wird, verwenden Link et al. (2024) das Modell einer „liegenden Acht“. Zusätzlich wird der ICF-CY-Ansatz integriert, um eine stärkere Berücksichtigung von Umweltfaktoren, Aspekten der Teilhabe an Bildung und Lernen sowie Ressourcen zu gewährleisten. Nach Stein (2022) ist ein interaktionistisches Verständnis von Lernen und Verhalten maßgebend. Dies berücksichtigt sowohl die Person als auch die Umwelt sowie die Beobachterperspektive.

„Insofern stellen Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens eine Art Symptom und Gradmesser dar für eine Störung des Person-Umwelt-Bezuges.“ (Stein, 2022, S. 22)

Der Diagnostik-Förder-Kreislauf (*Abbildung 19*) startet daher mit der Analyse der bio-psycho-sozialen Ausgangslage. Einen unterstützenden Rahmen können die [ICF-CY-Checklisten](#) der Deutschen Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin e.V. bieten. Zur Identifikation hinderlicher und förderlicher Komponenten werden fehlende Informationen im Diagnostik-Kreislauf ermittelt. Nach der Bestimmung möglicher Barrieren und Ressourcen folgt der Förder-Kreislauf, der stets mit der Evaluation der Maßnahmen endet und im Sinne der Prozessdiagnostik wieder in den Diagnostik-Kreislauf übergeht. Abschließend wird die aktuelle, möglicherweise veränderte, bio-psycho-soziale Ausgangslage erneut analysiert. Wenn diese klar ist, wird der Förder-Kreis erneut durchlaufen. Bei Unklarheiten und fehlenden Informationen wird die Ausgangslage mithilfe weiterer Erkenntnisse aus dem Diagnostik-Kreislauf ergänzt. Der Diagnostik-Förder-Kreislauf endet, wenn der Leidensdruck des Jugendlichen, der Klasse oder der Lehrkraft so weit behoben ist, dass keine Diagnostik und Förderung mehr nötig erscheinen. Dieser neu konzipierte Diagnostik-Förder-Kreislauf vereint somit Diagnostik und Förderung unter einer teilhabeorientierten Perspektive (Link et al., 2024).

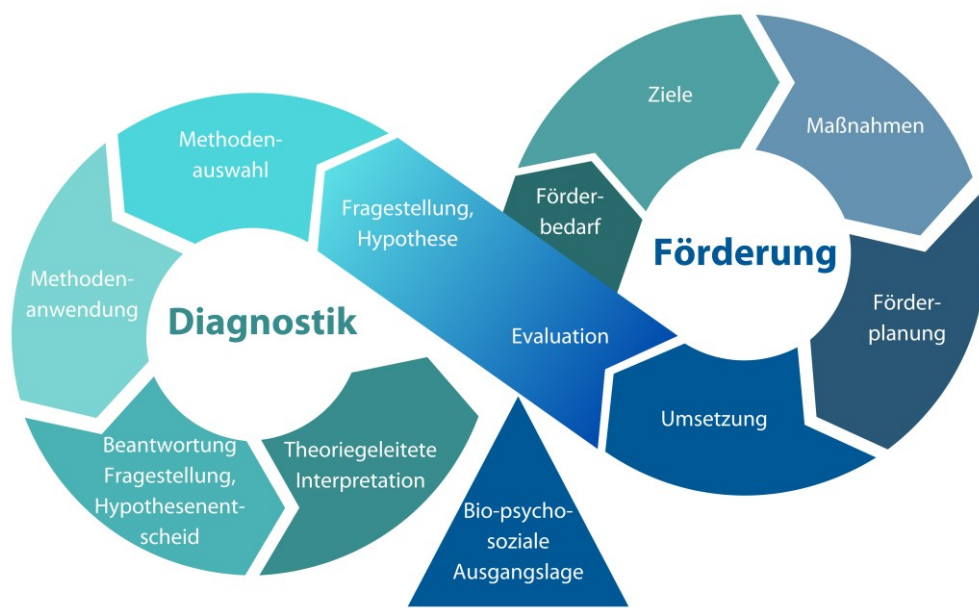


Abbildung 19: Der Diagnostik-Förder-Kreislauf, eigene Darstellung nach Link et al., 2024, S. 304

Diagnostik

Ein Ansatz, bei dem die Lernentwicklungen der oder des Einzelnen im Vordergrund steht, sind mehrstufige Fördersysteme (engl. [Multi-Tiered Systems of Support, MTSS](#) oder [Response-To-Intervention, RTI](#)). Dabei handelt es sich um pädagogische Rahmenmodelle, die durch die Kombination von evidenzbasierten Maßnahmen und schulischer Diagnostik ein auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmtes pädagogisches Handeln ermöglichen (z. B. Simonsen et al., 2021; Voß et al., 2016). Der Schwerpunkt liegt also nicht auf der Separierung in unterschiedliche Schularten oder Klassen.

Im Unterrichtalltag bewerten Lehrkräfte kontinuierlich und nutzen diese Diagnosen für ihre pädagogischen Entscheidungen. Die Planung von Unterricht und Lernumgebungen baut auf Annahmen zu Leistungsstand, Vorwissen, kognitiven Fähigkeiten und Lernentwicklung auf. Pädagogische Diagnostik findet somit immer statt – bewusst oder unbewusst. Ihr Ziel ist es, sowohl hemmende Faktoren als auch unterstützende Ressourcen für das Lernen und die Entwicklung zu identifizieren. Die Erhebung diagnostischer Daten sollte stets eine klare Fragestellung beantworten oder eine Hypothese überprüfen, um daraus konkrete Maßnahmen abzuleiten. Andernfalls bleiben die gewonnenen Informationen ungenutzt. Diagnostische Verfahren erfordern Zeit, finanzielle Mittel und können für die betroffenen Personen eine psychische Belastung darstellen. Ohne eine geplante Anwendung dieser Ergebnisse sind die eingesetzten Ressourcen verschwendet, und es fehlt ein Rahmen zur Bewertung: Man weiß zwar „etwas“, doch es bleibt unklar, wie diese Erkenntnisse genutzt werden können. Eine pädagogische Diagnostik ohne klare Absicht kann Ängste auslösen, stigmatisieren oder zu vagen Diagnosen führen, die unbegründete Sorgen und ungeeignete Interventionen nach sich ziehen. Zusammenfassend sollte jede pädagogische Diagnostik einen klaren Zweck verfolgen, um sinnvoll und ethisch vertretbar zu sein.

Ein verbreitetes Missverständnis ist, dass Diagnostik nur als externe und umfangreiche Einzeldiagnostik wahrgenommen wird. Dabei dient pädagogische Diagnostik dazu, den aktuellen

Lernstand und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu erkennen, um sie bestmöglich individuell zu fördern. Durch regelmäßige, kurze Testungen können Lehrkräfte den Lernverlauf ihrer Schülerinnen und Schüler sichtbar machen sowie problematische Entwicklungen frühzeitig erkennen und entsprechend reagieren. Die Lehrkraft erfährt, inwiefern der aktuelle Unterricht oder die Förderung auf das Lernziel wirken. Dies ist die Kernidee der [Lernverlaufsdagnostik](#) (LVD), die somit der [Wait-to-Fail-Problematik](#) (Huber & Grosche, 2012) begegnet: Diagnostische Schritte werden oft erst eingeleitet, wenn Lern- oder Entwicklungsschwierigkeiten sowohl die Wahrnehmungs- als auch die Belastungsgrenze von Lehrkräften überschreiten. Dadurch wird wertvolle Zeit für präventive Maßnahmen verschenkt, die jedoch häufig ausreichen, um die Verfestigung von Problemen zu verhindern und zudem nachweislich effektiver als spätere Interventionen sind (Gebhardt, 2023; Gebhardt et al., 2022).

Entgegen häufigen Vermutungen umfasst die pädagogische Diagnostik weit mehr als nur (standardisierte) Testverfahren – Beobachtung, Gesprächsführung sowie Dokumentenanalyse stellen insbesondere an beruflichen Schulen wesentliche Säulen dar.

„Pädagogische Diagnostik ist das Insgesamt der Erkenntnisbemühungen im Dienste aktueller pädagogischer Entscheidungen“ (Klauer, 1977, S. 5).

Fazit

- Pädagogische Diagnostik ist die **Aufgabe aller Lehrkräfte** (KMK, 2004).
- Pädagogische Diagnostik hat **keinen Selbstzweck**.
- An beruflichen Schulen sind **Beobachtung, Gesprächsführung** sowie **Dokumentenanalyse** - neben (standardisierten) Testverfahren - wichtige Diagnosemethoden.

Vertiefung

- Für **weitere Informationen** zu Grundlagen und Konzepten der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung sei auf [Gebhardt, 2023](#) sowie [Gebhardt, Scheer, Schurig, 2022](#) verwiesen.
- **Lernverlaufsdagnostik mit Levumi**
 - Die Plattform unterstützt Regelschullehrkräfte und speziell sonderpädagogische Lehrkräfte bei der Diagnose und Förderung sowohl auf individueller Basis wie auch für gesamte Klassen.
 - Die Tests und Lernspiele werden von Teammitgliedern des Lehrstuhls für Sonderpädagogik Förderschwerpunkt Lernen (LMU München) und externen Kooperationspartnern entwickelt.
 - Die Verwendung ist kostenfrei und der Schutz der Daten ist ein zentrales Anliegen von Levumi (Datenspeicherung auf Servern der CAU Kiel, Einsatz von Verschlüsselungstechniken zur Anonymisierung)
 - Zur Einführung in die Lernverlaufsdagnostik gibt es ein [Levumi Handbuch](#).
- **Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik**
 - Das Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik wurde entwickelt, um strukturiert protektive und Risikofaktoren in Bezug auf Kinder und Jugendliche und deren Umfeld darzustellen.
 - Lutz, S. (2023). Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik. (Version 0.1). Universität Regensburg.

Förderplanung

An der gesetzlichen Verankerung des Förderplanes in allen Bundesländern und der Verortung in der Pädagogik aller Schularten lassen sich eine hohe Erwartung an dessen Wirkung und Nutzen erkennen.

„Sonderpädagogische Förderung erfordert sowohl in der allgemeinen als auch in der Förderschule die kontinuierliche Auseinandersetzung mit der individuellen Lernausgangslage und Lernentwicklung und eine darauf bezogene Lern- und Förderplanung.“ (Diskussionspapier KMK, 2010, 7; beziehend auf VN-BRK 2006)

„Das veränderte Berufsbild ist gekennzeichnet durch das frühzeitige Erkennen individueller Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler, die Entwicklung individueller Förderpläne und die Unterstützung der Selbststeuerung der Lernbiografien.“ (Gemeinsame Presseerklärung der Bildungs- und Lehrgewerkschaften und der KMK, 2006, 3)

Durch dieses veränderte Berufsbild wird die Förderplanung zur Aufgabe der Lehrkräfte aller Schularten. Förderplanung ist jedoch mehr als gesetzliche Anforderung. Sie dient als Instrument zur gezielten, individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern (mit Unterstützungsbedarf) und ist Bestandteil der Unterrichtsplanung. Idealerweise wirkt Förderplanung auf lange Sicht einem Schul- bzw. Ausbildungsabbruch entgegen. Im inklusiven Unterricht bildet der Förderplan die Basis für den Austausch und die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit dem Ziel, die Lernenden bestmöglich zu fördern. Auf präventiver Ebene spielt die Förderplanung eine wichtige Rolle, sodass auch Regelschullehrkräfte daran beteiligt sind. Der Förderplan ist somit kein exklusives Werkzeug der Sonderpädagogik, sondern ein Arbeitsmittel aller Lehrkräfte. Zu beachten gilt es dabei, dass die Förderplanung nie isoliert, sondern stets im Kontext von Unterricht, Förderung, Diagnostik und Evaluation zu denken ist. Ein Förderplan ist kein universell einzusetzendes Hilfsmittel zur Umsetzung der Inklusion, sondern Bestandteil eines komplexen Fördersystems. Ein Förderplan kann keine positive Einstellung zur Inklusion schaffen und er verändert auch nicht die personellen und materiellen Rahmenbedingungen. Er kann *ein* Baustein bei der Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse sein. Es existieren zahlreiche Begriffsverständnisse, die oft allein den sonderpädagogischen Förderbedarf in den Blick nehmen. Um einen größeren Personenkreis einzuschließen, erscheint diese Definition geeignet:

„Ein Förderplan ist ein schriftlicher Plan zur gezielten Förderung von Schülerinnen und Schülern mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf oder von Schülerinnen und Schülern, die von Schulversagen bedroht sind. Er ist eine Voraussetzung für die Qualität schulischer Förderung und zugleich ein Instrument zu ihrer Evaluation“ (Melzer, 2014)

Zentrale Qualitätskriterien eines Förderplanes sind nach Popp et al. (2017, S. 28–30):

- Fachliche und sachliche Richtigkeit
- Vielseitigkeit
- Flexibilität
- Begrenztheit und Schwerpunkte setzend
- Kommunizierbarkeit
- Individuelle Abstimmung
- Ökonomie
- Unterrichtsrelevanz

- Verbindlichkeit
- Dokumentation
- Evaluation

Es gibt kein vorgeschriebenes Formular für die Förderplanung. Dieses kann weitgehend frei gestaltet werden. Empfehlenswert ist dabei die Entwicklung eines einheitlichen Förderplanschemas an einer Schule oder in einem Fachbereich, basierend auf bestehenden [Beispielen](#). Notwendigerweise sollte ein Förderplan stets Angaben zum Ist-Stand, den Förderbereichen/-zielen, geeigneten Fördermaßnahmen sowie eine Evaluationsmöglichkeit enthalten (Popp et al., 2017, S. 30). Fakultativ kann der Förderplan z. B. durch Angaben zum Betrieb oder Kooperationspartner, einen Fortschreibungstermin, den Zeitraum der Gültigkeit oder Unterschriften aller Beteiligten ergänzt werden. Nicht in jedem Fall ist die Berücksichtigung vieler Inhalte zweckdienlich - Ziel ist nicht das Füllen von Aktenschranken, sondern die zielgerichtete und effektive Unterrichtung und Förderung. Die Aspekte der Evaluation und Fortschreibung machen deutlich, dass es sich bei der Förderplanung um einen zirkulären Prozess handelt. In der Praxis wird dieser häufig (allein) durch die Klassenlehrkraft verantwortet, teils unter Einbeziehung weiterer Kolleginnen und Kollegen. Zweifelsohne stellt dies die zeitsparendste Variante dar, mindert jedoch die Verbindlichkeit und Umsetzungswahrscheinlichkeit des Förderplanes.

„Wir müssen die Kinder so früh wie möglich beteiligen und Wege finden, wie diese Beteiligung gelingt“ (Zetterström, 2006 zit. n. Popp et al., 2017, S. 42).

Praxiserprobte Verfahren, die auch Jugendliche und weitere Beteiligte in den Prozess der Förderplanung involvieren sind das Modell der „[Individuellen Entwicklungspläne \(IEP\)](#)“ sowie die „[Kooperative Erstellung und Fortschreibung von individuellen Förderplänen \(KEFF\)](#)“ nach Wolfgang Mutzeck und Conny Melzer (2007).

Grundlage regelmäßiger Evaluation und Fortschreibung sind gut formulierte Ziele. In Anlehnung an das [SMART-Prinzip](#) sollten Ziele spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert formuliert werden. Je kleiner und konkreter der erste Schritt innerhalb einer überschaubaren Zeitperspektive überlegt ist („Wie und wann machen Sie das genau?“), umso wahrscheinlicher wird eine Umsetzung. Diese wird zudem bestärkt durch den Nutzen und die Zuversicht, dieses Ziel auch erreichen zu können. Abzusichern ist auch, dass für einzelne Jugendliche nicht zu viele, womöglich widersprüchliche Ziele und Pläne (bei Jugendhilfe, Therapeut etc.) gesetzt werden. Durch Vertrauensaufbau und [Gesprächsführung](#) wird die Förderplanung sinnvoll unterstützt.

Fazit

- Förderplanung ist die **Aufgabe aller Lehrkräfte** (KMK, 2006).
- Förderplanung steht in direktem **Zusammenhang** mit Unterricht, Förderung, Diagnostik und Evaluation.
- Förderplanung ist ein **Prozess**.
- Ein Förderplan ist ein **Arbeitsdokument** und muss für Ihre Situation **praktikabel** sein.
 - Notwendige Inhalte vs. Individuelle Gestaltung
 - Ziel ist nicht die Ablage!
 - **Smarte Ziele** formulieren
- Förderplanung ist **Teamaufgabe**.
- Zu diesem Team zählen auch die **Jugendlichen** selbst.

Fördermaßnahmen

Der Begriff der „Fördermaßnahme“ wird oft synonym mit „Fördermethode“, „Intervention“, „Training“ oder „Förderprogramm“ verwendet. Nach Popp et al. (2017, S. 107) umfassen Fördermaßnahmen alle Handlungen, die förderzielführend sind:

- präventive & intervenierende Fördermaßnahmen
- Gut evaluierte komplexe Förderprogramme (s. u.) & [„einfache“ Methoden](#)
- Handlungen zur Erweiterung der Informationsbasis (Diagnostik)

Fördermaßnahmen können demnach als Oberbegriff verstanden werden. Diese sehr weite Definition hat den Vorteil, dass das Förderplanteam sehr frei agieren kann.

Wichtige Kriterien für Fördermaßnahmen sind:

- Begrenzte Anzahl
- Zielführend
- Fachlich und sachlich richtig
- Realistisch
- Konkret
- Ressourcenorientiert
- Verständlich
- Evaluiert (Popp et al., 2017, S. 113)

Die Orientierung im unübersichtlichen „Fördermarkt“ ist herausfordernd, da viele Angebote mit teils überzogenen Erfolgsversprechen vorliegen. Anders als bei medizinischen Behandlungen fehlen strenge Zulassungs- und Evaluierungsvorgaben für pädagogisch-psychologische Interventionen. Jede Methode kann angeboten werden, ohne objektive Wirksamkeitsprüfung. Die Beurteilung bleibt oft den Anwendern überlassen, was unbefriedigend ist. Die Auswahl an Förderprogrammen in der schulischen (Sonder-)Pädagogik sollte sich nicht am Preis oder an der Werbewirksamkeit der Verlage orientieren, sondern an der Effektivität der einzelnen Verfahren. Erfüllt ein Förderprogramm die Voraussetzungen einer soliden theoretischen Fundierung und einer durch kontrollierte empirische Evidenz belegten Wirksamkeit, kann es als evidenzbasiert bezeichnet werden. Eine evidenzbasierte Praxis vereint interne, soziale und externe Evidenz. Entscheidungen hinsichtlich Methoden, Materialien und Maßnahmen sollten auf der beruflichen Erfahrung der Fachperson (interne Evidenz), den Bedürfnissen und Wünschen der Lernenden (soziale Evidenz) sowie solider Theorie und wissenschaftlichen Erkenntnissen (externe Evidenz) basieren (Blumenthal & Mahlau, 2015).

„Evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis stellt letztlich ein Gesamtkonzept dar, das wissenschaftliche Erkenntnisse mit den situativen Anforderungen verbindet und konkrete Handlungsmöglichkeiten identifiziert. Professionelle verwirklichen dadurch das Recht auf inklusive Bildung, nämlich eine den Bedürfnissen angemessene Unterstützung.“ (Hillenbrand, 2015, S. 322)

Evaluierte und manualisierte Förderprogramme verschaffen Lehrkräften durch konkrete Anleitungen und Materialien Handlungssicherheit, welche gleichzeitig zur Wirksamkeit beiträgt. Doch wie schätzt eine Lehrkraft Programme möglichst schnell und sicher hinsichtlich ihrer Effektivität ein?

Evidenzbasierte Fördermaßnahmen

- Blumenthal et al. (2020, S. 51–52) empfehlen die SAFE-Kriterien, welche durch folgende Fragen überprüft werden können:
 - **Struktur:** Folgen die einzelnen Schritte einer klaren und strukturierten Abfolge?
 - **Aktivität:** Setzt die Maßnahme auf aktive Methoden und Übungen, die das gewünschte Verhalten gezielt trainieren?
 - **Fokussierte Fähigkeit:** Enthält die Maßnahme mindestens einen Baustein, der speziell die angestrebte Kompetenz fördert?
 - **Explizite Ziele:** Sind konkrete Förderziele angegeben?
- Die Datenbank [Wissen, was wirkt!](#) der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich (Hagmann-von Arx et al., 2025) wurde als kostenloses und für alle zugängliches Angebot (Open Access) entwickelt. Interessierte Personen können Fördermaßnahmen zu verschiedenen Bereichen wie Verhalten, Lernen, Sprache und Kulturtechniken suchen. Für jede Maßnahme finden sich Angaben zum Inhalt, zur Durchführbarkeit und zur externen Evidenz (theoretische Fundierung und empirische Evaluationen). Die Datenbank wird laufend erweitert und enthält auch Empfehlungen für den beruflichen Bereich. Das Programm „[ADHS bei Jugendlichen. Das Lerntraining LeJa](#)“ (Linderkamp et al., 2024) ist sogar unter einer CC-Lizenz frei verfügbar.
- Die Datenbank [Grüne Liste Prävention](#) des Landespräventionsrates Niedersachsen bietet auf der Basis nachvollziehbarer Kriterien einen Überblick empfehlenswerter Präventionsansätze für verschiedene Problemverhaltensweisen in unterschiedlichen Kontexten. Programme können gezielt nach Risiko- und Schutzfaktoren recherchiert werden.
- Zur [Lese- und/oder Rechtschreibstörung](#) sowie zur [Rechenstörung](#) veröffentlicht die Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e. V. (AWMF) Leitlinien mit systematisch entwickelten Aussagen, die den gegenwärtigen Erkenntnisstand wiedergeben (derzeit in Überarbeitung).

Die aufgeführten Maßnahmen haben einen präventiven Charakter und sind somit auf der Ebene der universellen Förderung im [Response to Intervention Ansatz](#) zu verorten. Thematisiert werden grundlegende pädagogische Aspekte mit dem Ziel eines effektiven Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler. Vierbuchen (2015) wies für Trainings, die auf der Theorie der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (Lerner & Arsenio, 2000) basieren, kleine bis mittlere positive Effekte auf die soziale Kompetenz nach. Bemerkenswerterweise konnten diese positiven Effekte auch aus Sicht der Lehrkräfte identifiziert werden. Ungeachtet der universellen Zuordnung erweisen sich kognitiv-behaviorale Trainingsprogramme auch für Jugendliche mit Lern- und Verhaltensproblemen als vorteilhaft (Blumenthal et al. 2020, S. 52). Selbstredend sollten diese Förderprogramme in hochwertigen Unterricht (vgl. [Classroom Management](#)) eingebettet werden.

Standardisierte Testverfahren müssen kostspielig erworben werden. Regelmäßige Beobachtungen und eine systematische Förderplanung erfordern keine erheblichen Investitionen, stellen jedoch lohnende Investitionen in die Entwicklung der Jugendlichen dar. Nachfolgend werden Vorlagen, die zum Gelingen der Beobachtung und Förderplanung beitragen können, präsentiert.

Vorlagen für die Beobachtung und Förderplanung

Anregungen zum Einsatz

Blockunterricht, häufige Lehrkraft- sowie Raumwechsel stellen an beruflichen Schulen eine besondere Herausforderung für Beobachtung und Förderplanung dar. Doch auch hier bieten sich Möglichkeiten zum ressourcenschonenden Einsatz:

- **Sprechstunden**
 - Eigene Sprechstunde für Beobachtung in eigenen Klassen nutzen
 - In eigener Sprechstunde Schülerinnen und Schüler zum Einzelgespräch aus Unterricht nehmen (nach Absprache mit jeweiliger Lehrkraft)
 - Kollegen bitten, in deren Sprechstunde im eigenen Unterricht zu beobachten
- **Kollegiale Hospitation** etablieren
 - Im Kreis vertrauter Lehrkräfte
 - Schulleitung um organisatorische Unterstützung bitten (z. B. feste Stunde)
 - Anrechnung auf Fortbildungsverpflichtung möglich
- **Differenzierungsstunden** (zwei Lehrkräfte anwesend)
- **Praktikanten & Referendarinnen** im eigenen Unterricht beobachten lassen
- Vorlagen digital oder analog stets **griffbereit** für spontane Notizen haben
- **MSD** (berufliche Schulen) involvieren

Beobachtungsbogen schulisches Verhalten

Name:

Klasse:

Zeitpunkt/-raum:

Der/die Jugendliche...	0	1	2	3
Kognitive Merkmale				
ist in der Lage, sich auf neue Lerninhalte schnell einzustellen.				
zeigt sich auch schwierigen Lerngegenständen gewachsen.				
ist im Stande, richtige Schlussfolgerungen zu ziehen.				
ist fähig, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden.				
kann bekannte Lerninhalte auf neue übertragen.				
Lern- und Arbeitsverhalten				
erledigt die Aufgaben selbstständig.				
ist um Sorgfalt und Vollständigkeit bemüht.				
versucht, die Aufgaben erst allein zu lösen, bevor er nach Hilfe fragt.				
ist bestrebt, sich nicht von anderen ablenken zu lassen.				
arbeitet längere Zeit konzentriert.				
lässt sich nicht entmutigen.				
vertraut den eigenen Fähigkeiten.				
begreift schwierige Aufgaben als Herausforderung.				
wendet sich auch Lerninhalten zu, die nicht sein Interesse treffen.				
Sozialverhalten				
hält sich an Regeln und Absprachen.				
verfügt über eine realistische Selbsteinschätzung.				
zeigt Einsicht.				
knüpft von sich aus Kontakte.				
arbeitet gern im Team.				
hilft Mitschülern.				
nimmt selbst Hilfe in Anspruch.				
setzt sich für einzelne Schüler/die Klasse ein.				
ist bereit, Konflikte in Gemeinschaft zu lösen.				
Bemerkungen, Förderansätze				

0 = stimmt nicht

3 = stimmt genau

Beobachtungsbogen Anforderung & Bewältigung

Name:

Beobachter:

Datum:

Zeit	Anforderungen/Inhalt	Bewältigung durch Schülerin oder Schüler	Bemerkungen/Interpretation

Beobachtungsbogen Beziehung

Klasse:

Klassenstärke:

Fach:

Lehrkraft:

Datum:

Lehrkraft und Schülerinnen sowie Schüler...	Stimmt nicht 0	1	2	3	Stimmt genau 4	Bemerkungen
lachen miteinander.						
verständigen sich durch Gestik und Mimik.						
arbeiten konzentriert miteinander.						
helfen einander.						
gehen aufeinander zu.						
sprechen schulische Fragen und Probleme an.						
sprechen über persönliche Themen.						
zeigen Gefühle offen.						
sprechen respektvoll miteinander.						
nehmen Kritik an.						
gehen auf Vorschläge ein.						
halten zusammen.						

Beobachtungsbogen Störungen

Klasse:

Klassenstärke:

Fach:

Lehrkraft:

Datum:

Unterrichtsphase Zeit	Beschreibung der Störung/Beteiligte	Entstehungskontext: Welches L-/S- Verhalten ist vorausgegangen ?	Reaktion auf die Störung/Folgen: Was passiert danach ?

Selbsteinschätzungsbogen Jugendliche

Name:

Klasse:

Datum:

Schätze dich <u>ehrlich</u> ein. Kreuze an.	0 gar nicht	1 kaum	2 meistens	3 absolut
Ich komme pünktlich zum Unterricht.				
Ich bringe alle Arbeitsmaterialien mit (Ordner, Stifte, Taschenrechner).				
Ich kann selbstständig arbeiten.				
Ich kann mich gut konzentrieren.				
Ich kann flüssig Lesen.				
Ich verstehe Texte.				
Mathe macht mir Spaß.				
Ich kenne mich mit dem Computer/Tablet aus.				
Ich kann anderen helfen.				
Teamarbeit macht mir Spaß.				
Ich arbeite gern mündlich mit.				
Ich halte mich an Regeln.				
Das sollte man noch über mich wissen:				

Protokollbogen Fördergespräch

Name:

Lehrkraft:

Datum:

Leitfragen	Schülerin bzw. Schüler-Antwort (Ist-Stand)	Änderungswünsche (Förderziele)	Wer kann helfen? Bis Wann?	Evaluation
Erfahrungen mit Schule Was waren deine schönsten (und schlimmsten) Erlebnisse in der Schule (Grundschule, SFZ etc.)?				
Stärken Was ist deine größte Stärke? In welchen Situationen fühlst du dich besonders wohl? Was sind deine Lieblingsfächer?				
Schwächen Was sind deine Schwächen? In welchen Situationen fühlst du dich unwohl/überfordert? Was gefällt dir in der Schule nicht?				

Förderplan A

Name: geb.:	Klasse: Klassenleitung:	Schulbesuchsjahr:	Schuljahr:
wichtige Informationen (medizinisch, familiär etc.):			
Diagnostik (vorhandene Unterlagen: Gutachten, Beobachtungen, Gesprächsprotokolle, PSU etc.)			Datum
Förderziele	Fördermaßnahmen		Verantwortlich
Weitere Förderziele:			Evaluationsgespräch am:
Unterschriften:			

Förderplan B

Deckblatt Förderplan für:

Schuljahr:

Klasse:

Lehrkraft:

Geb.:

Sprachen:

Schullaufbahn (Zurückstellung, Schulwechsel, Wiederholung):

Wichtige Informationen (Krankheiten, Allergien, Familiensituation):

Außerschulische Maßnahmen:

Förderschwerpunkte:

Stärken, Interessen, Ressourcen:

Vorhandene diagnostische Unterlagen (Art, Datum, Kurzdiagnose):

Name:

Datum:

Förderschwerpunkt (vgl. Deckblatt)	Förderziel	Fördermaßnahmen	Vereinbarungen (Wer? Was? Wann? Wie?)	Prozessbegleitende Beobachtung & Evaluation
Unterschriften:			Fortschreibung am:	

Förderplan C

1. Schülerin bzw. Schüler						
Name:	Geb.-Datum:	Alter:	Klasse:	Schulbesuchsjahr:	Schuljahr/ Förderzeitraum:	Klassenlehrkraft:
bisher durchgeführte Diagnostik:						
Besonderheiten:			Stärken & Interessen:			
Muttersprache:						
weitere Sprachen:						
2. Förderplanung						
Förderbereich (Auswahl treffen!)	Förderziel			Fördermaßnahmen		Evaluation
<u>Fachkompetenz</u> Lesen Schreiben Rechnen berufsspezifische Fachkompetenzen						

Diagnostizieren & Förderplanung

<u>Methoden- und Lernkompetenz</u> Arbeitsplanung, Strukturierungsfähigkeit, Schlussfolgerndes Denken, Problemlösendes Denken, Ordnung, Sorgfalt, Zeitmanagement, Arbeitsplatzgestaltung, Wiederholungsstrategien, Mnemotechniken, Gedächtnisleistung, Merkfähigkeit, Organisationsstrategien			
<u>Selbstkompetenz</u> Emotionales Befinden, Selbstwert, Selbstsicherheit, Selbstkonzept, Selbststeuerung, Impulssteuerung, Konzentration, Aufmerksamkeit, Lern- und Leistungsmotivation, Interesse			
<u>Sozialkompetenz</u> Kontaktverhalten, Umgangsformen, Regel Einhaltung, Kooperationsfähigkeit, Kompromissbereitschaft, Konfliktverhalten			

<u>Kommunikative Kompetenz</u> Aufgeschlossenheit, Gesprächsverhalten, Zuhören, Gesprächsregeln, Verbale/Nonverbale Kommunikation, Auditive/visuelle Wahrnehmung, Wortschatz, Grammatik			
<u>Motorische Kompetenz</u> Grob-/Feinmotorik, Auge-Hand- Koordination, Gesamtkörperkoordination, Lateralität			
3. Zusammenfassung am Ende des Förderzeitraums			

Ort, Datum

Unterschriften

4. Kooperieren & Beraten

Impulse für die Beratung an beruflichen Schulen

Theoretischer Hintergrund

Beratung ist eine zentrale Aufgabe jeder Lehrkraft und ein integraler Bestandteil der schulischen Erziehungsaufgabe. Im inklusiven Kontext beruflicher Schulen gewinnt diese Tätigkeit zusätzliche Bedeutung, da hier Schülerinnen und Schüler mit vielfältigen Voraussetzungen aufeinandertreffen und in multiprofessionellen Teams kooperative Problemlöseprozesse angebahnt werden (Heimlich, 2020; Casale & Huber, 2015). Einerseits werden hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erwartet: „Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus“ (KMK, 2022, S. 3). Andererseits wird ein beträchtlicher Bedarf an Professionalisierung konstatiert, da beratende Gespräche aus Sicht der Lehrkräfte als große Herausforderung wahrgenommen werden und diese sich nur unzureichend darauf vorbereitet fühlen. Vor diesem Hintergrund ist es wesentlich, Beratungskompetenzen bereits im Lehramtsstudium aufzubauen und während der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung kontinuierlich weiterzuentwickeln (Bruder et al., 2014).

In der Pädagogik ist Beratung kein fest definierter Begriff und findet sowohl für ein (unprofessionelles) Gespräch als auch für ein theoretisch fundiertes Konzept Verwendung. Diese Vieldeutigkeit macht den Begriff anfällig für aktuelle Trends wie Coaching und erfordert eine klare Definition, um die Beratung für alle Beteiligten transparent zu gestalten. Beratung lässt sich nach Mutzeck definieren als „eine besondere zwischenmenschliche Interaktionsform, die im Gegensatz zum Alltagsgespräch planvoll, fachkundig und methodisch geschult durchgeführt wird und die auf einer beidseitigen Verbindlichkeit, Verantwortung und auf einem arbeitsfördernden Vertrauensverhältnis beruht“ (Mutzeck, 2008a, S. 14). Im (sonder-)pädagogischen Bereich sind verschiedene Beratungskonzeptionen verbreitet, die eine theoretische Fundierung vorweisen können (Leidig, 2017; Diouani-Streek & Ellinger, 2014). Dabei spielen neben der von Carl Rogers maßgeblich geprägten personenzentrierten Beratung vor allem systemische sowie ressourcen- und lösungsorientierte Ansätze eine wichtige Rolle, häufig auch in Form von Mischkonzepten. Im Vordergrund stehen zentrale Prinzipien wie Autonomie, Symmetrie, Freiwilligkeit, Unabhängigkeit, Vertrauen und Professionalität. Ziel ist es, die Problemlösungsfähigkeit, die Handlungs- und Selbststeuerungskompetenz der Ratsuchenden zu verbessern. Ressourcenorientierte sowie lösungsorientierte Ansätze zielen nicht auf extern initiierte Veränderungen ab, sondern darauf, Impulse zu setzen, um Systeme in Bewegung zu bringen und neue, für alle Beteiligten vorteilhafte Konstellationen anzustoßen (De Shazer, 2022). Insbesondere die Aspekte der Freiwilligkeit sowie der Unabhängigkeit sind im schulischen Alltag aufgrund hierarchischer Strukturen und Rollenkonfusionen teilweise schwierig umzusetzen. Im Handlungsfeld der beruflichen Bildung erstreckt sich die beratende Tätigkeit der Lehrkraft über verschiedene Ebenen: Die Anlässe reichen von Schulleistungsproblemen über Schullaufbahnberatung, psychosoziale Auffälligkeiten bis hin zu Systemberatungen und betreffen zahlreiche Akteure. Die Beratung von Schülerinnen und Schülern umfasst die individuelle Unterstützung bei Lernschwierigkeiten, die Förderung von Selbstständigkeit, die Begleitung in der beruflichen Orientierung sowie die Beratung bei außerschulischen Themen. Besonderheiten ergeben sich dabei im Gespräch mit Jugendlichen, deren Autonomie und Lernbereitschaft zu respektieren und gezielt zu fördern ist. Berufsschülerinnen und Berufsschüler befinden sich in einer Phase intensiver Veränderungen, die von Selbstfindung und oft auch von Unsicherheiten geprägt ist. Erfolgreiche Beratung setzt an ihrem Bedürfnis an, selbst Lösungen zu entdecken und zu entwickeln, anstatt diese vorgegeben zu bekommen. Die Lehrkraft kann diesen Prozess unterstützen, indem sie die Jugendlichen zum Erzählen anregt, zielgerichtet weiterfragt und

Wertschätzung für deren Denkprozesse äußert (Methner & Melzer, 2012). Methoden wie die sokratische Gesprächsführung (Delfos, 2013) oder handelnde Gespräche ermöglichen es, auf Augenhöhe zu kommunizieren und das beiderseitige Expertentum (Mutzeck, 2008a) – das der Jugendlichen über ihre Lebenswelt und das der Lehrkraft über fachliche Zusammenhänge – konstruktiv zu nutzen. Besonders hilfreich ist es, eine ressourcenorientierte Perspektive einzunehmen, die den Blick auf die Stärken und Potenziale der jungen Erwachsenen lenkt. In der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und Partnern der beruflichen Bildung liegt der Fokus auf der Schaffung eines gemeinsamen Verständnisses für die Bedürfnisse der Jugendlichen und der Entwicklung von einheitlichen Förderzielen und -strategien. Hier gilt es, für die oft sehr unterschiedlichen Gegebenheiten von Betrieb und Schule einen Konsens zu finden. Bei herausforderndem schulischem Verhalten kann eine kollegiale Beratung dazu dienen, das eigene Handeln fortwährend zu reflektieren und im Team Lösungsansätze zu entwickeln. Die Kooperative Unterrichtsberatung (Mutzeck, 2008b) leistet durch den stringenten, auf einem humanistischen Menschenbild basierenden Aufbau den Spagat zwischen gewünschter Horizontalität und asymmetrischen Schulstrukturen. Um eine ganzheitliche Unterstützung sicherzustellen, kooperieren Lehrkräfte beruflicher Schulen eng mit Schulsozialarbeiterinnen, Integrationshelfern, Schulpsychologinnen, Fachärzten, der Bundesagentur für Arbeit und weiteren externen Beratungsstellen. In der inklusiven beruflichen Bildung Bayerns sind hierfür die sogenannten multiprofessionellen Teams etabliert worden.

Professionelle Beratung kann den pädagogischen Alltag für alle Beteiligten bereichern, indem sie die reflexive Praxis im Lehrberuf stärkt, zur gelingenden Kommunikation in der Schule beiträgt und Schulstrukturen optimiert. Allerdings ist das bloße Angebot von Beratung noch keine Garantie für Erfolg. Vorsicht ist bei Beratungsansätzen geboten, die ohne oder mit unklarer theoretischer Fundierung im Rahmen von Praxishandreichungen und rezeptartigen Leitfäden verbreitet werden. Um den zugeschriebenen hohen Stellenwert zu erfüllen, muss Beratungsarbeit ein theoretisches und methodisches Fundament einschließlich reflexiver Elemente zur Entwicklung beraterischer Handlungskompetenz umfassen und Qualitätskriterien unterliegen (Leidig, 2017). Das komplexe Bedingungsgefüge von Beratung impliziert methodische Schwierigkeiten bei der Erfassung von Wirkungen. Zudem stellt sich die Frage nach der Messung des Beratungserfolges. Die Forschungslage zur Beratungskompetenz ist gegenwärtig sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene wenig umfassend und es fehlen geeignete Diagnoseverfahren (Bruder et al., 2014). Die Faktoranalysen von Kücholl et al. (2018) zeigen, dass das Konstrukt der Beratungskompetenz in die vier Subskalen Personale Ressourcen, Kooperation und Perspektivübernahme, Berater-Skills sowie Ressourcen- und Lösungsorientierung differenziert werden kann. Im Rückgriff auf Forschungsergebnisse aus der Psychotherapie können unabhängige Faktoren, sogenannte Common Factors, abgeleitet werden, die den Beratungsprozess zunächst einmal wirksam unterstützen: Ein zentraler Erfolgsfaktor zu Beginn eines Beratungsprozesses mit hoher Vorhersagekraft für dessen Ergebnis ist die Beratungsallianz, deren Einfluss auf den Beratungserfolg empirisch am besten belegt ist (Methner & Melzer, 2014). Zu einer gelungenen Beratungsallianz zählen eine gemeinsame Zielvereinbarung, eine klare Aufgabenverteilung und Zuständigkeitsklärung sowie die Entwicklung einer emotionalen Bindung. Die exakte Auftragsklärung ermöglicht die Beurteilung des beraterischen Handelns durch die Ratsuchenden hinsichtlich Effizienz und Realisierung. Gleichzeitig legitimiert dies das Vorgehen seitens der Beraterinnen und Berater. Norcross und Lambert (2014) zeigen den nachweislichen Einfluss des empathischen Verstehens auf das Beratungsergebnis. Die aufgeführten

zentralen Gelingensbedingungen von Beratung finden in der Konzeption der Kooperativen Beratung nach Mutzeck Berücksichtigung (Leidig, 2017).

Zusammenfassend lässt sich Beratung als eine bedeutende Kompetenz im Kontext der Inklusion an (beruflichen) Schulen herausstellen. Eine grundlegende Voraussetzung für erfolgreiche Beratungsarbeit ist die Qualifikation der Lehrkräfte. Diese gewährleistet sowohl die spätere Anwendung als auch die Bereitschaft, sich selbst beraten zu lassen. Zur Qualitätssicherung sollte die Beratungsexpertise systematisch entwickelt und in Aus-, Fort- und Weiterbildungskonzepten verankert werden. Die vorliegende Arbeit bietet praxisorientierte Materialien und Empfehlungen, die Lehrkräfte in ihrer beratenden Rolle stärken. Sie kann jedoch nicht die vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik sowie das Erlernen von Beratungsmethoden ersetzen. Hierzu sei auf das Studium geeigneter Fachliteratur (vgl. Literaturempfehlungen) verwiesen. Des Weiteren bieten die Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogramme der Universitäten, der Staatlichen Schulberatung sowie der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP Dillingen) wertvolle Gelegenheiten, die Beratungskompetenz kontinuierlich zu professionalisieren und optimal auf die Herausforderungen des schulischen Alltags vorbereitet zu sein.

Überblick über zentrale Aspekte von Beratung

Beratung = Aufgabe jeder Lehrkraft

„Schulberatung ist ein Teil der schulischen Erziehungsaufgabe. Beratung von Schülern und Eltern ist daher Aufgabe einer jeden Schule und einer jeden Lehrkraft.“

(KMBek zur Schulberatung in Bayern 2019 nach BayEUG Art. 78 Abs. 3)

Definition von Beratung

„Das Beratungsgespräch kann definiert werden als eine besondere zwischenmenschliche Interaktionsform, die im Gegensatz zum Alltagsgespräch planvoll, fachkundig und methodisch geschult durchgeführt wird und die auf einer beidseitigen Verbindlichkeit, Verantwortung und auf einem arbeitsfördernden Vertrauensverhältnis beruht.“ (Mutzeck, 2008a, S. 14)

→ Hauptmerkmale

Freiwilligkeit – Unabhängigkeit – Vertrauen – Professionalität

Ziele

Verbesserung der

- Problembewältigungskompetenz
- Handlungs- und Selbststeuerungsfähigkeit

→ *nicht* extern initiierte Veränderungen, *sondern* Impulse, um Systeme in Bewegung zu setzen und neue, für alle Beteiligten vorteilhafte Konstellationen anzustoßen

Ressourcen- und Lösungsorientierung

„Wenn etwas nicht funktioniert, tu etwas anderes!“ (De Shazer, 2022)

„Es ist nicht wichtig, das Problem zu lösen, sondern sich von dem Problem zu lösen.“ (De Shazer, 2022; Steiner, 2011)

Spezifika bei der Beratung Jugendlicher (Methner & Melzer, 2012, S. 68)

- Autonomie & Lernbereitschaft → **Beiderseitiges Expertentum** (Mutzeck, 2008a)
- „Gehirn einschalten“ (Jugendliche begleiten, selbst entdecken lassen) (Delfos, 2013)
- Zum Erzählen anregen
- Zielgerichtet weiterfragen
- Wertschätzung für den Denkprozess äußern (Anschauungen, Perspektiven, Wissen)
- Sokratische Methode
- Handelndes Gespräch

Theoriegeleitetes Vorgehen

- Beratung auf der Grundlage theoretischer Modelle minimiert die Gefährdung des Beratungsprozesses durch alltagstheoretische Annahmen, Vorurteile und subjektive Theorien
- Fortwährende Reflexion des eigenen professionellen Handelns in Supervision
- Aufdecken eigener „blinder Flecken“
- Erweiterung des Handlungsrepertoires
- Akzeptanz der Grenzen eigener Kompetenzen

Fazit

- **Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie.** (Kant & Lewin zugeschrieben)

Sammlung hilfreicher Fragearten & Fragetechniken

"Die Frage ist der Auftakt zu mehr, sie ist der Beginn eines Miteinanders, das erst endet, wenn die Fragen ausgehen." (Kindl-Beilfuß, 2023, S. 12)

„Wer fragt, ist interessiert.

Wer fragt, ist klug.

Wer fragt, führt das Gespräch.

Wer fragt, schafft Bewegung.

Wer fragt, gestaltet menschliche Begegnung." (Kindl-Beilfuß, 2023, S. 13)

Frage nach persönlichen Zielen

Wie stellen Sie sich Ihre Zukunft an der Schule vor?

Was könnte ich dafür tun?

Fragen nach Erfolgen und Änderungen

Was hat sich seit ... geändert? (Nicht: „Wie geht es Ihnen?“)

Fragen nach Ausnahmen

→ Ressourcen, erste Lösungsansätze

Gibt es eine Situation, in der das nicht auftritt?

Was ist anders, wenn das Problem nicht da ist?

Unter welchen Voraussetzungen geht es besser?

Wann hat es mal besser geklappt? Was war da genau — was war anders?

Worin genau besteht für Sie / für ... der Unterschied zu vorher?

Skalierungsfragen

Auf einer Skala von 1 bis 10 - wie befriedigend erleben Sie Ihre gegenwärtige Situation?

Wo stehen Sie jetzt? Wohin wollen Sie? Was brauchen Sie, um dahin zu kommen?

Was könnten ich und Sie dazu realistisch beitragen?

Was müsste passieren, damit Sie einen (halben) Punkt weiterkommen?

Bei welchem Skalenpunkt wäre das Problem für Sie gelöst / auszuhalten?

Bewältigungsfragen

Wie haben Sie das geschafft? Wie schaffen Sie das im Moment?

Wunderfrage

→ neue Perspektiven öffnen, Lösungen anschieben

Stellen Sie sich vor, heute Nacht wäre ein Wunder passiert und Ihr Problem wäre gelöst. Sie wissen es jedoch nicht, Sie haben ja geschlafen! Woran würden Sie am nächsten Tag merken, dass das Problem gelöst ist? Was wäre konkret anders?

Wer aus Ihrer Umgebung würde es als Erstes merken?

Woran würde ... es merken, dass das Problem weg ist?

Woran würden Sie merken, dass ... es bemerkt hat?

Hypothetische Fragen

Angenommen, es würde alles perfekt laufen - wie würde das dann ausschauen?
Welche Auswirkungen hätte das? Was wäre dann anders?

Logik des Absurden

Was könnten Sie tun, damit das Problem noch schlimmer wird?

Zeitverschiebungsfragen

→ schaffen Abstand

Stellen Sie sich vor, wir träfen uns in 1 Jahr / 5 Jahren wieder. Was wird dann anders sein?

Wie könnte es in 1 Monat / 1 Jahr aussehen, wenn das Problem gelöst wäre?

Was ist vermutlich alles anders, wenn wir uns in ... wiedersehen?

Wie war das vor 1 Monat ...?

Erklärungsfragen

Sie fühlen sich bei der einen Tätigkeit sehr zufrieden, bei der anderen höchst belastet.

Wie erklären Sie sich den Unterschied?

Perspektivenwechsel-Fragen

Wie sieht das aus der Sicht von ... aus?

Zirkuläre (indirekte) Fragen

Einleitung Perspektivenwechsel, Abstand gewinnen → Öffnung für neue Sichtweisen/Lösungsideen

Was glauben Sie, denkt / fühlt ... über Sie, über andere?

Was würde ... jetzt sagen?

Wie würde ... die Situation beschreiben / beurteilen?

Wie wurden Sie als ... denken / handeln?

Operationalisierungsfragen

Wie sieht / sähe das genau aus?

Was konkret würden Sie dann machen? Was machen Sie stattdessen?

Fragen zu Hindernissen

→ geben Zeit und bremsen vorschnelle Lösungsideen

Was ist das Problem am Problem?

Was haben Sie schon alles erfolglos versucht?

Wann hatten Sie das Gefühl, kurz vor dem Ziel wieder zurückgeworfen zu werden?

Was genau hinderte Sie daran, die naheliegende Lösung zu verwirklichen?

Wie könnten Sie dieses Hindernis das nächste Mal geschickt umgehen?

Fragen nach anderen Experten

→ helfen, Ideen zu prüfen und die Lösungssuche auszuweiten

Was haben erfolgreiche Bekannte in ähnlichen Situationen schon gemacht?

Von ... habe ich gehört, dass ... helfen soll. Wie denken Sie darüber?

Wer aus Ihrer großen Familie hat ein ähnliches Problem bewältigt? Wie?

Auswahl-Angebote

→ falls große Hilflosigkeit erkennbar ist, ca. 3 Beispiele zur Wahl stellen

→ „Bauchladen-Methode“ lässt Gefühl der selbständigen Entscheidungsfreiheit

Manche Eltern machen in dieser Situation ... Von Familie ... habe ich gehört ...

Es könnte sein, dass auch ... funktioniert. Bei einem meiner letzten Fälle hat ... gut geholfen.

Welche der genannten Möglichkeiten könnten Sie sich gut vorstellen?

Was davon wäre es aus Ihrer Sicht wert, ausprobiert zu werden?

Fragen nach Ressourcen

→ schärfen Blick für eigene Stärken / die anderer – weg von den Problemen!

Was kann ... gut? Wann hat Sie ... mit etwas positiv überrascht?

Wie wurde ... die Stärken von ... beschreiben?

Seien Sie mal unbescheiden: Was können Sie besser als andere?

Welche besonderen Fähigkeiten haben Sie?

Welche Fähigkeiten würde ... bei Ihnen aufzählen?

Gesprächsleitfaden: Förder- und Zielvereinbarungsgespräche

Phase des Gesprächs	Formulierungsbeispiel
Begrüßung Ziel des Gesprächs Zeitrahmen	Guten Tag. Wir wollen uns heute darüber unterhalten, welchen Eindruck Sie und ich von Ihren Leistungen haben. Am Ende des Gesprächs sollte für Sie klar sein, was Sie tun sollten und für mich, wie ich Sie unterstützen kann. Ich schlage vor, dass wir uns ... Minuten Zeit nehmen für das Gespräch.
Selbsteinschätzung Fremdeinschätzung: Beobachtungen, Ergebnisse diagnostischer Verfahren Rückmeldung Schülerin bzw. Schüler	Wie schätzen Sie Ihre Leistungen ein? Erkennen Sie individuelle Fortschritte gegenüber dem letzten Gespräch? Ich möchte Ihnen gerne rückmelden, wie ich Sie in letzter Zeit erlebt habe. Das Ergebnis des letzten Tests finde ich ... Wenn ich an Ihre Beiträge im Unterricht denke, habe ich den Eindruck, ... Wie denken Sie darüber?
Ziel Schülerin bzw. Schüler Unterstützungsbedarf Erfolge und Ressourcen	Welches Ziel haben Sie (Halbjahr/Schuljahr/Fach)? Was brauchen Sie, um es zu erreichen? (Umgebung, Klasse, Lehrperson, Freunde, Familie) Wie können Sie dafür sorgen, dass Sie das bekommen? Was können Sie selbst tun, um sicherzustellen, dass Sie Ihr Ziel erreichen? Worauf können Sie sich stützen, um Ihr Ziel zu erreichen? Was können Sie schon gut, was Ihnen dabei helfen wird? Welche Erfolge gab es bisher?
Vorbereitung der Vereinbarung	Was werden Sie tun? Wie wollen Sie vorgehen? Als Ihre Lehrkraft bin ich bereit, Sie zu unterstützen ...
Zusammenfassung Zielvereinbarung Terminvereinbarung Verabschiedung	Ich fasse zusammen ... Ihr Ziel für die nächsten ... Wochen lautet: ... Wir treffen uns am ... Viel Erfolg, auf Wiedersehen.

Tabelle 4: Gesprächsleitfaden, eigene Darstellung

Gesprächsprotokoll: Förder- und Zielvereinbarungsgespräche

Name:

Lehrkraft:

Datum:

Phase des Gesprächs	Notizen
Begrüßung Ziel des Gesprächs Zeitrahmen	
Selbsteinschätzung Fremdeinschätzung: Beobachtungen, Ergebnisse diagnostischer Verfahren Rückmeldung Schülerin bzw. Schüler	
Ziel Schülerin bzw. Schüler Unterstützungsbedarf Erfolge und Ressourcen	
Vorbereitung der Vereinbarung	
Zusammenfassung Zielvereinbarung Terminvereinbarung Verabschiedung	

Tabelle 5: Gesprächsprotokoll, eigene Darstellung

Beratungsprotokoll Erstberatung

0. Begrüßung, Zeitrahmen, Vertraulichkeit

1. Auftrag

Was möchtest du mit mir besprechen?

Was befürchtest du für den Fall, dass sich nichts ändert?

Was muss in unserem Gespräch geschehen, dass du hinterher sagen kannst: Das war gut für mich?

Thema konkretisieren, Beispiele, Gefühle: Wie beeinflusst es dein Leben? Wann tritt es auf?

Ressourcen: Ich bin beeindruckt... Wie hast du es so weit geschafft? Woher nimmst du die Energie?

Ähnliche Situationen erfolgreich gelöst? Was hast du bereits probiert – hilfreich?

2. Wege zur Lösung

2.1 Vision

Angenommen, Problem ist gelöst – Was wäre anders in deinem Leben? Wo wärst du in 10 Jahren?

2.2 Skalierung

10 = Problem gelöst, 1 = Gegenteil (Visualisierung im Raum)

Wo befindest du dich jetzt?

Wie hast du das geschafft? Würdigung des Erreichten!

Wunder sind selten – Wo wärst du zufrieden?

Was wäre dein erster Schritt, damit du weiterkommst?

Woran würden das andere merken?

Was würde deine Lehrkräfte/Eltern/Partner denken, wo du dich befindest?

2.3 Wunder

Über Nacht geschieht ein Wunder, du wachst auf und dein Problem ist gelöst. Was ist anders?

Woran merken es andere?

Wann war in letzter Zeit die Situation so ähnlich wie nach dem Wunder?

Kooperieren & Beraten

2.4 Zirkulär

Telefonjoker – Was würde deine Mutter/Lehrerin ... sagen?

3. Lösungsfindung

Dialogkonsens

Lösungsmöglichkeiten gemeinsam auf Zettel – clustern (++ bis --) – Entscheidung – **schreiben lassen!**

Wann fängst du an?

Was ist der erste Schritt?

Welche Fähigkeiten setzt du ein?

Wer kann dir helfen?

Mögliche Störungen – Hilfen?

Wie belohnst du dich?

Hausaufgabe: Was läuft gut? Ausnahmen? Glücksbringer

Beratungsprotokoll Folgeberatung

Detailfragen und Komplimente

Welcher Tag war der beste?

Was haben andere gemerkt?

Worauf bist du stolz?

Schwierigkeiten

Skalierung + Visualisierung

2 Schritte vor, 1 zurück – normal!

Wie hast du es geschafft, dass es nicht noch schlimmer geworden ist?

Geplanten Umgang mit Schwierigkeiten wiederholen/neue Ideen

Lösung + Schritte wiederholen/modifizieren

Elemente und Ablauf der Kooperativen Beratung

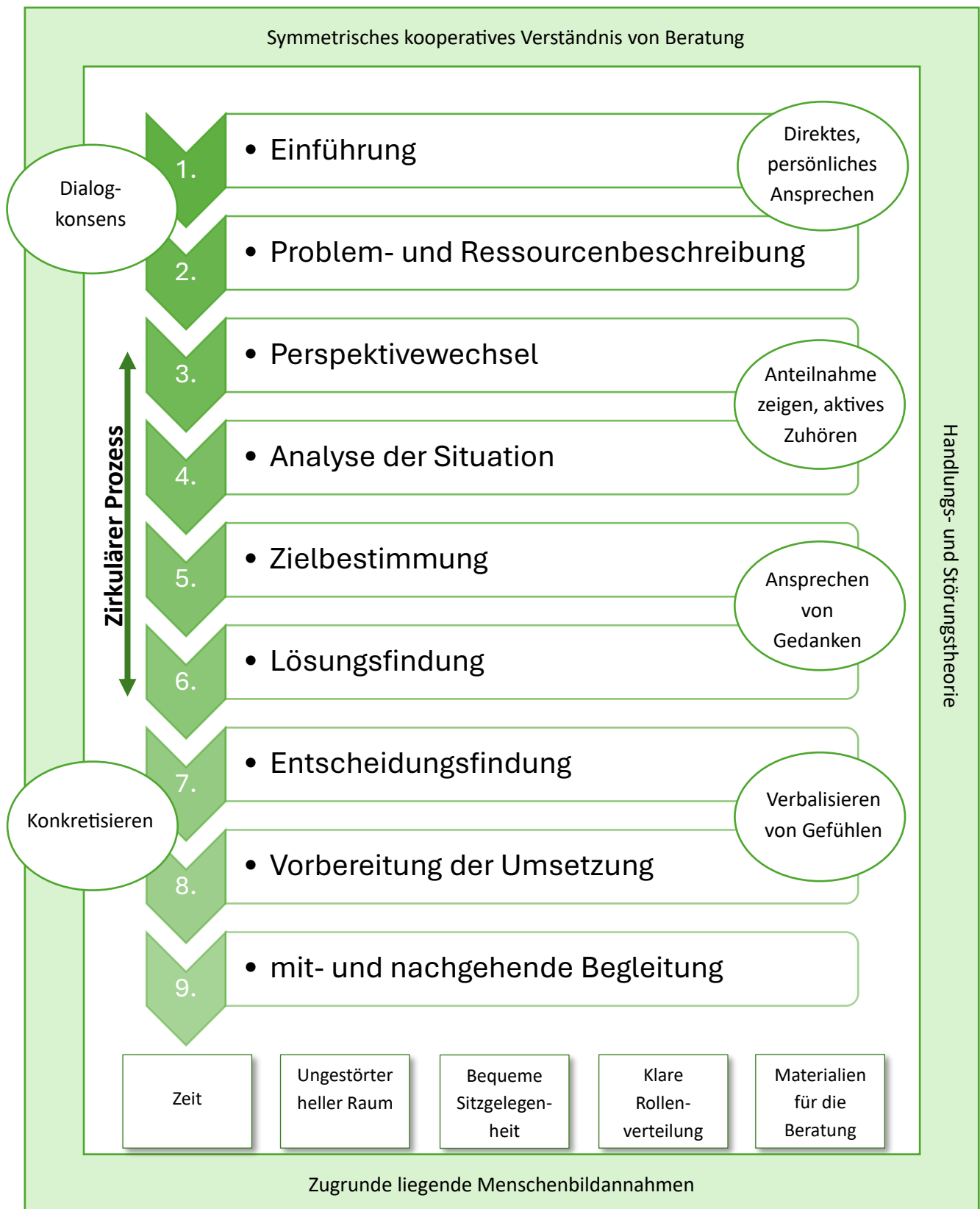


Abbildung 20: Kooperative Beratung, eigene Darstellung nach Mutzeck, 2008a

Planung und Visualisierung der Umsetzung

Das Erstellen eines detaillierten „Drehbuches“, welches die Gliederung in einzelne Handlungsschritte sowie die Antizipation von und den Umgang mit Problemen umfasst, erhöht die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Umsetzung. Zur Visualisierung und Dokumentation der erarbeiteten Übersicht können die folgenden Vorlagen genutzt werden.

→ Schritt 8 in der [Kooperativen Beratung](#) bzw. der [Kollegialen Supervision](#)

Gelingsbedingungen:

- Übersicht gemeinsam mit der ratsuchenden Person erarbeiten, ausfüllen lassen
- Zielformulierung beachten: konkret, erreichbar
- Handlungsschritte: Wer, Was, Wann, Wie
- Erarbeitete Ressourcen, Hilfen, Kontakte, Unterstützer notieren
- Ggf. Unterschriften aller Beteiligten
- Kopien für alle Beteiligten

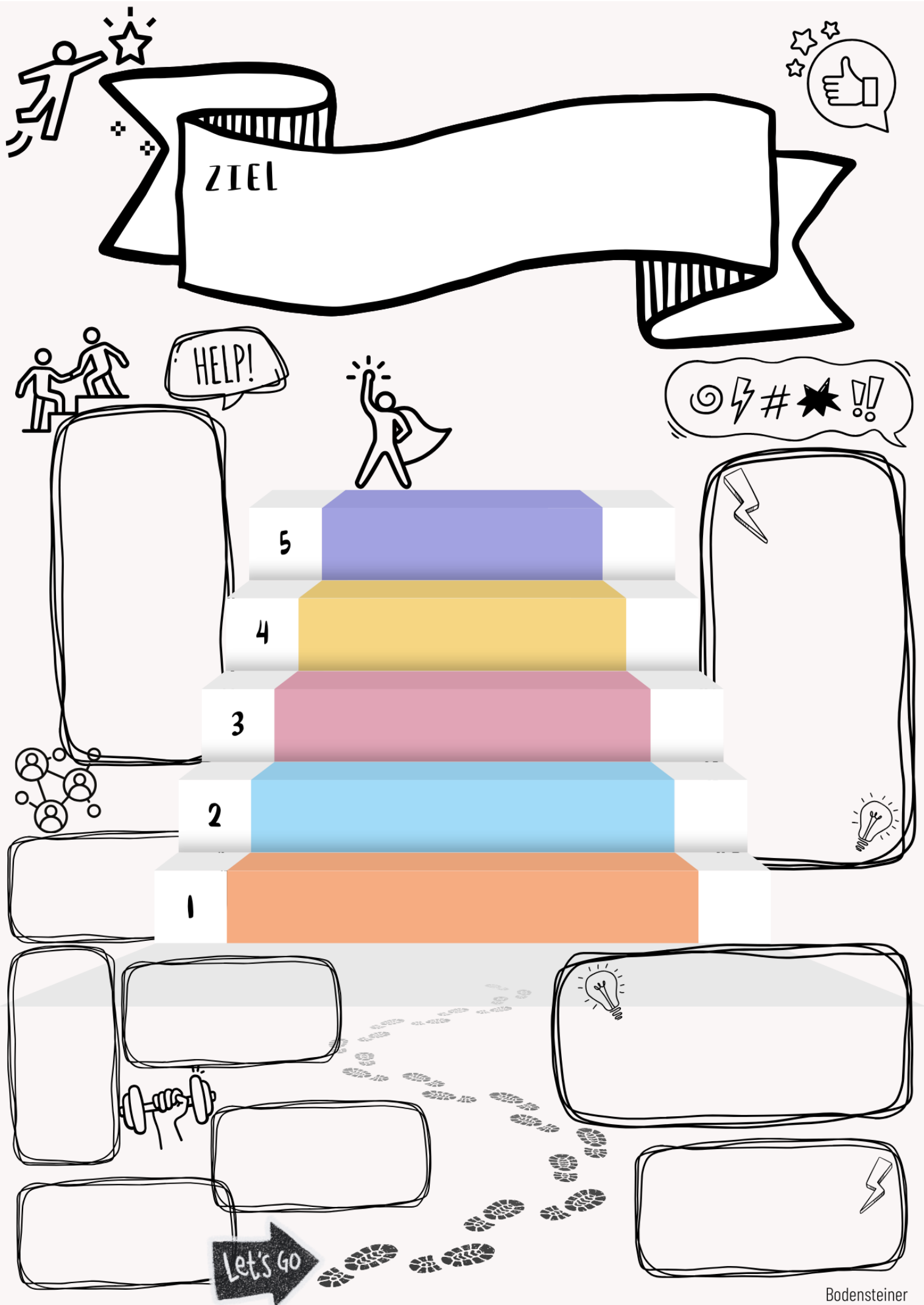
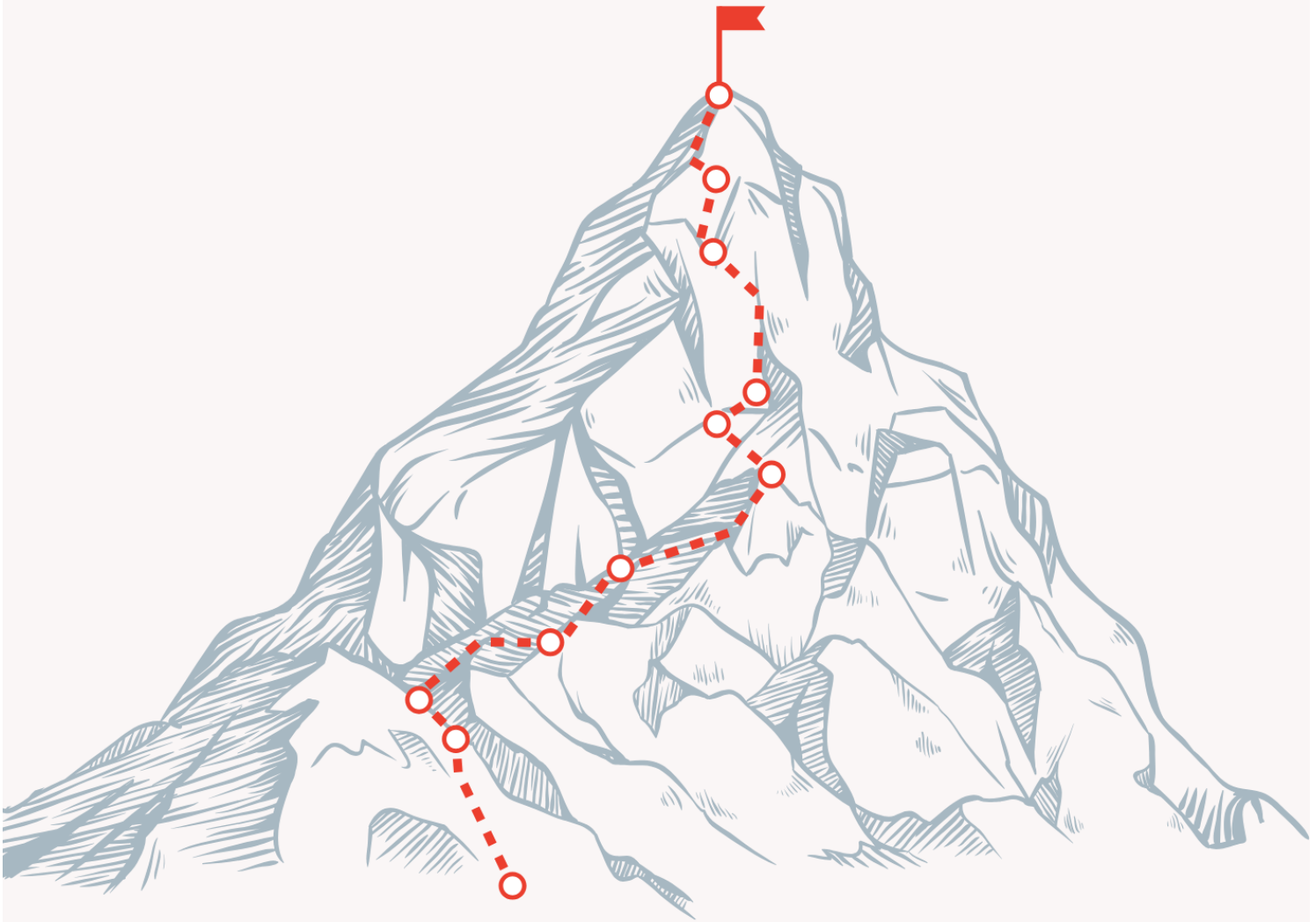


Abbildung 21: Visualisierung der Umsetzung 1, eigenes Material

CHALLENGE



ZIEL:

RESSOURCEN

SCHRITTE

STÖRUNG

HILFEN

LÖSUNG

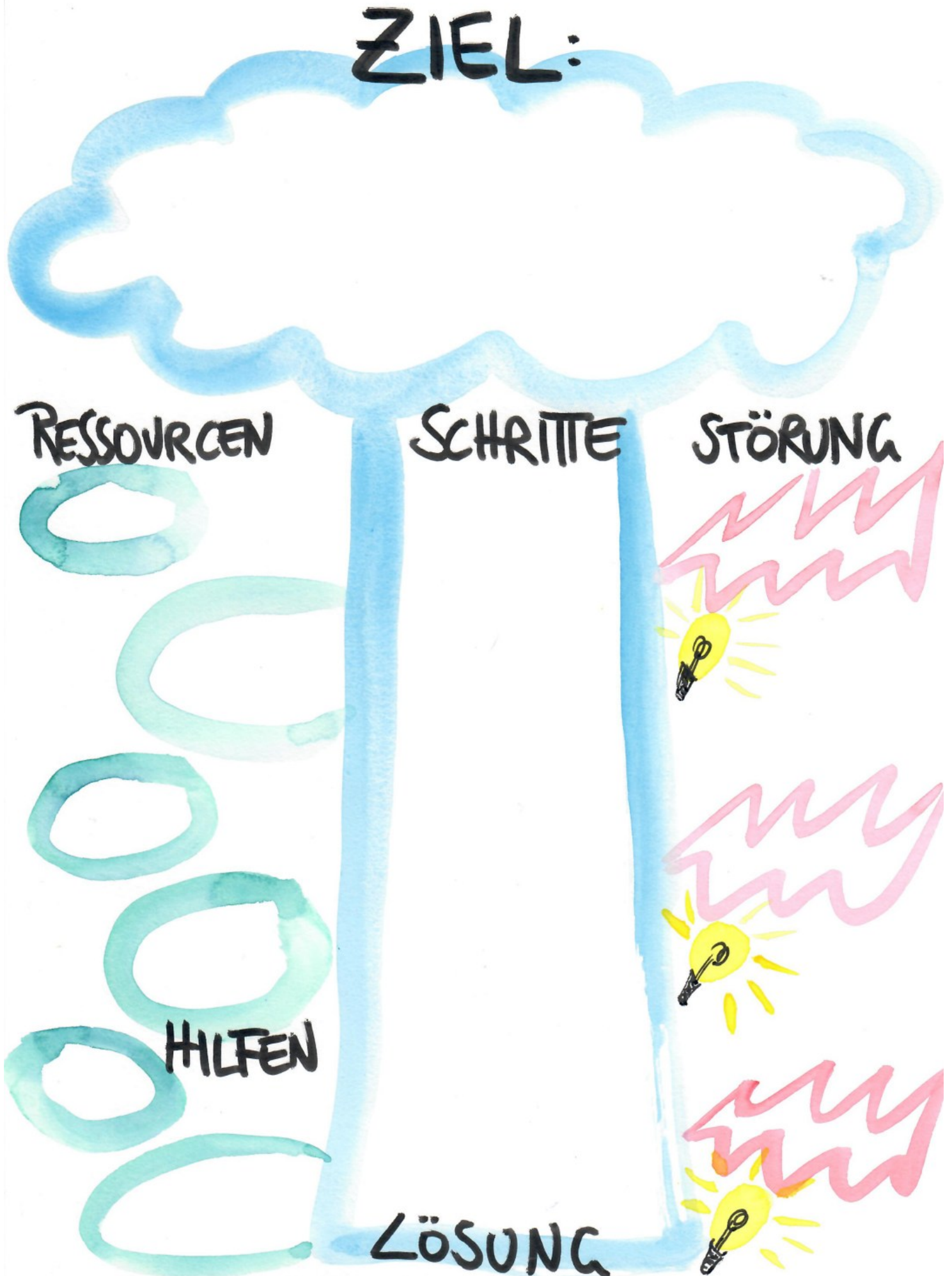


Abbildung 23: Visualisierung der Umsetzung 3, eigene Aufnahme

Skala und ±

Eine Skalenabfrage dient der Konkretisierung des Veränderungswunsches, der Zielbestimmung oder der Lösungsfindung und kann zur Absicherung in verschiedenen Phasen der Beratung zum Einsatz kommen (Mutzeck, 2008a). Im Sinne der handlungssteuernden Funktion bietet es sich an, die Kärtchen im Raum zu verteilen und zur aktiven Positionierung anzuregen. Die Symbole + und – kommen in der Phase der Lösungsfindung beim Clustern der Vorschläge zum Einsatz.

→ Schritt 6 in der [Kooperativen Beratung](#) bzw. der [Kollegialen Supervision](#)

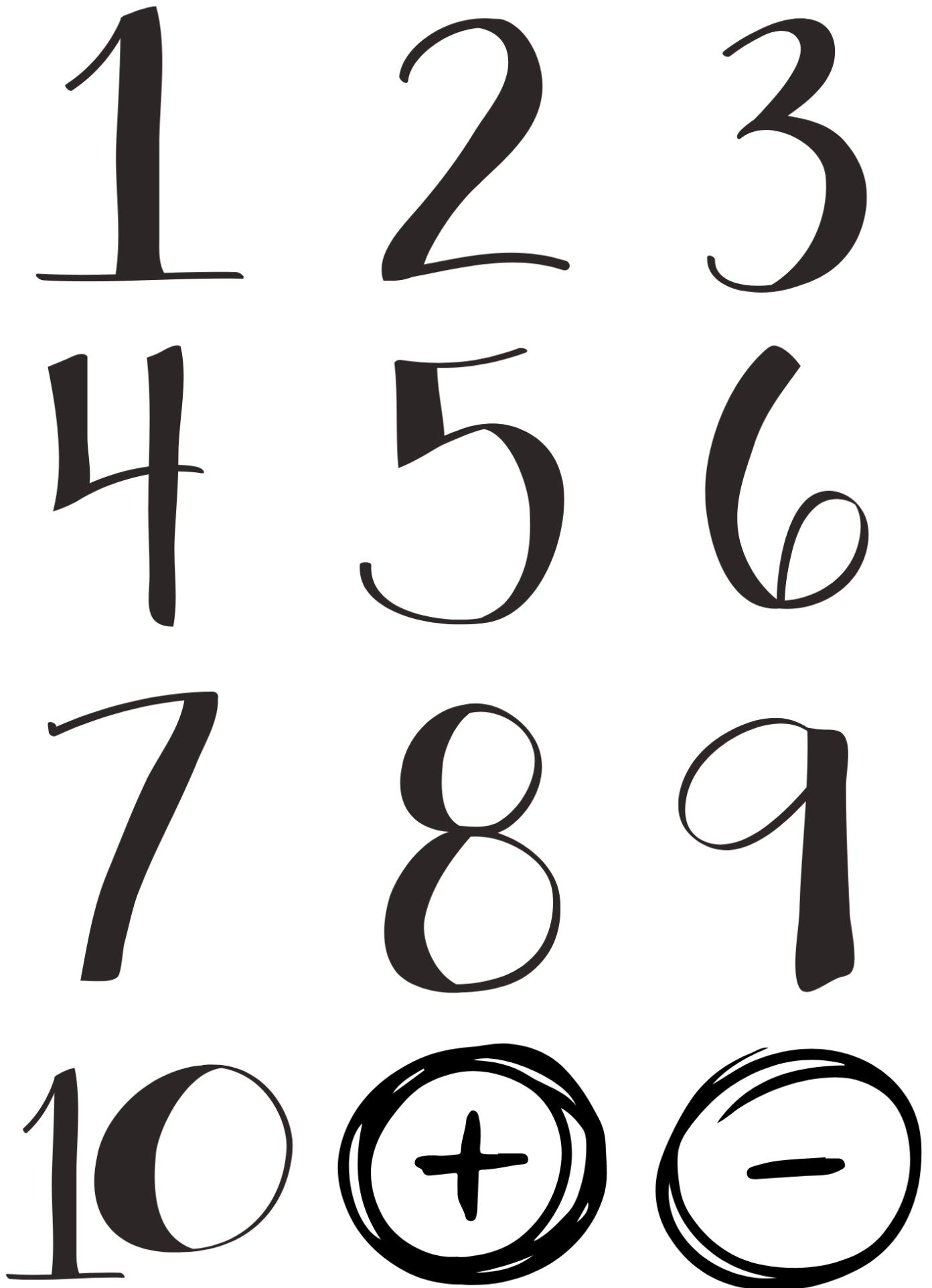


Abbildung 24: Skala, eigene Darstellung

Elemente und Ablauf der Kollegialen Supervision

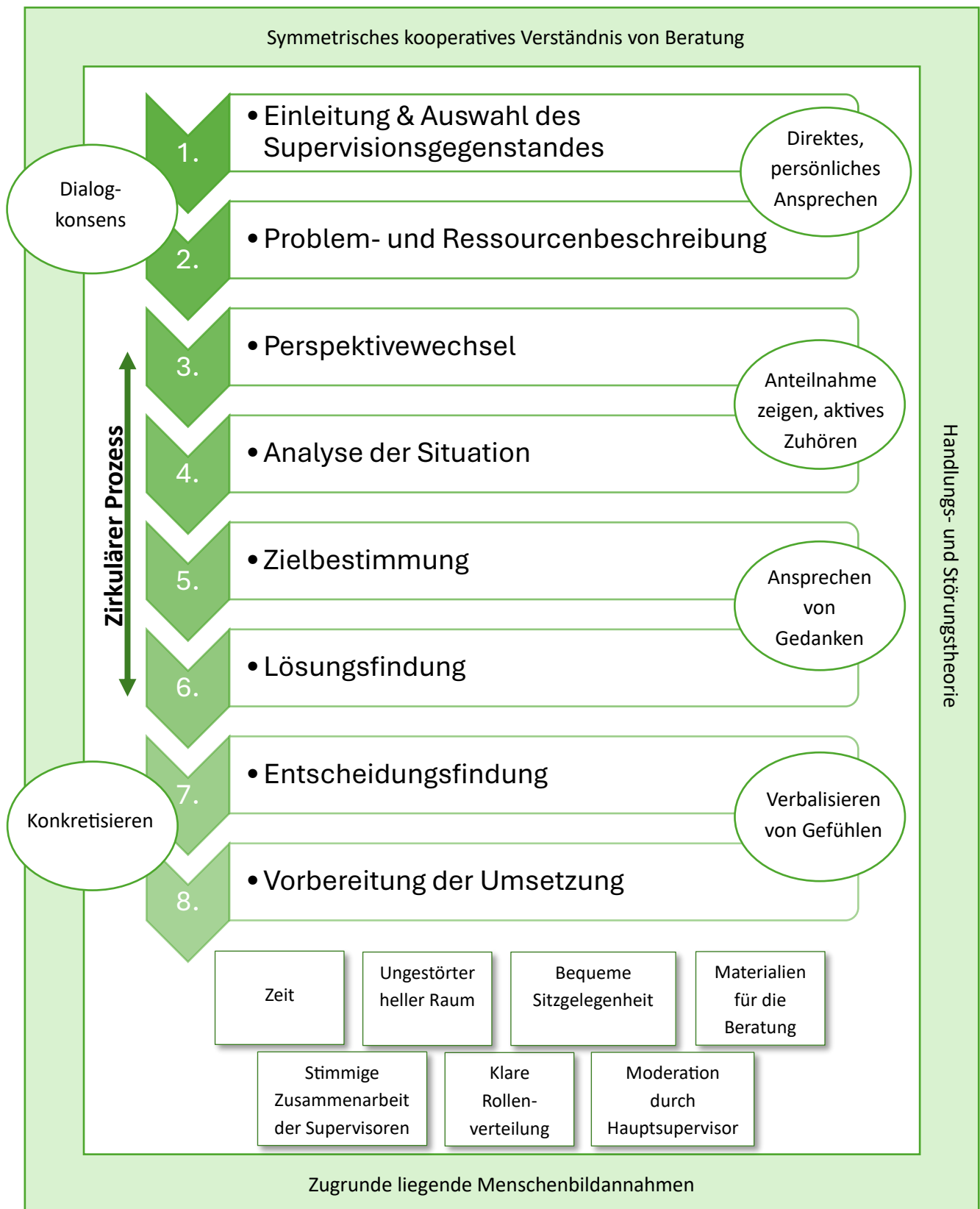


Abbildung 25: Kollegiale Supervision, eigene Darstellung nach Mutzeck, 2008b

Übersicht zur Kollegialen Supervision

Nach Mutzeck, 2008b

1. Einleitung & Auswahl des Supervisionsgegenstandes

2. Problem- und Ressourcenbeschreibung

- Supervisand schildert Interaktionsprozess, welchen er als gestört, problematisch erlebte
- Aktives Zuhören
- Beispiele
- Nachfragen
- Ggf. Visualisierung
- Innensicht
- Ressourcen
- Ggf. Sharingphase (ähnliches Problem oder Gefühl mitteilen)
- *Was war geschehen? Was dachte und was empfand ich dabei?*
- *Wie erlebe ich das Geschehen jetzt?*

3. Perspektivewechsel

- Rollentausch durch Ratsuchenden
- Rollentausch durch Haupt- & Co-Supervisoren: „Ich-als“ (nur 1-2 Aspekte)
- *Wie mag der Interaktionspartner die Situation gesehen und erlebt haben?*
- Evtl. Nachfrage auf zweiter Ebene: *Wie war die Situation nun wirklich?*

4. Analyse der Situation & Fokussierung auf das Schlüsselproblem

- Funktionen von Handlungen und Erklärungen für Zusammenhänge herausarbeiten
- Mittelpunkt: Der Sinn von Handlungen
- *Gibt es Handlungsmuster?*
- Bestimmung der vordringlichen Unzufriedenheit
- *Was möchte ich verändern?*

5. Zielbestimmung

- Der zu erreichende Zustand wird situations- und selbstbezogen erarbeitet und formuliert
- Systemische Herangehensweise: Wunderfrage
- Ggf. Handlungsziel in kurz-, mittel- und langfristige Zielsetzungen gliedern
- *Wie soll der Zustand aussehen, den ich erreichen will?*

6. Lösungsfindung

- Sammeln und Erarbeiten von zielannähernden Handlungswegen („Lösungen“)
- Brainstorming: Zunächst Supervisand, dann Supervisoren
- keine Wertungen! um Spontanität, Gedankenfluss, Originalität nicht zu beeinträchtigen
- *Mit welchen Handlungswegen könnte der gewünschte Zielzustand erreicht werden?*

7. Entscheidungsfindung

- Handlungsbewertung durch den Supervisanden und autonome Entscheidung
- *Welcher der aufgezeigten Wege ist realistisch und passend für mich?*
- *Wofür entscheide ich mich?*

8. Vorbereitung der Umsetzung

- „Drehbuch“: Gliederung in einzelne Handlungsschritte zur Erhöhung der Umsetzungswahrscheinlichkeit (vgl. „[Planung und Visualisierung der Umsetzung](#)“)
- Identifikation von Hilfen
- Antizipation von möglichen Erschwernissen und Störungen
- *Wie sehen die Schritte aus, die zu meinem Ziel führen?*
- *Was und wer könnten mir helfen, diese Schritte in meinem Berufsalltag zu verwirklichen?*

Abschluss: Feedback an den Supervisor

- zunächst Supervisand, dann die anderen Teilnehmer
- *Was habe ich positiv an der Leitung erlebt? Was hat mich vorangebracht?*
- *Was habe ich als erschwerend empfunden?*
- Evtl. Analyse durch Tonaufzeichnung, Video, Analysebogen

Rollenverteilung



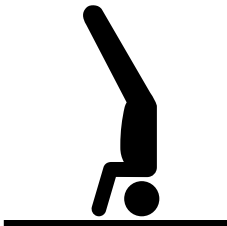
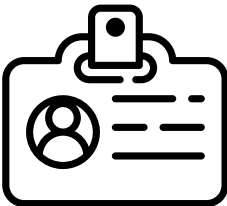
Abbildung 26: Rollenverteilung, eigene Darstellung

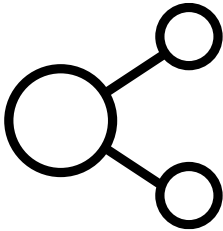
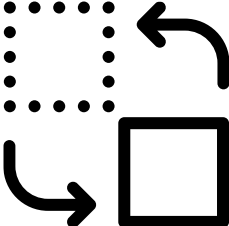
Hauptsupervisor	Co-Supervisoren
- Leitung jeweiliger Beratungsphase - Erläuterung der Vorgehensweise - Benennung des Zieles der Phase - Stellen der Eingangsfrage - Dialogkonsens - „roter Faden“, Strukturierung	- Verständnis-, vertiefende oder differenzierende Fragen - Impulse geben
Um die Möglichkeit des Übergangs der Fragen und Impulse des Hauptsupervisors zu denen der Co-Berater zu verdeutlichen, kann es sinnvoll sein, Signale (z. B. Handzeichen) zu vereinbaren, die anzeigen, dass der Hauptsupervisor seinen Gedankengang beendet hat Gegenseitiges Vertrauen, kein Machtkampf!	
Ratsuchender - Zahlenmäßige Unterlegenheit gegenüber den Supervisoren darf nicht als bedrohlich erlebt werden, sondern als hilfreich für die Klärung des Problems - Stets Gelegenheit, mitteilen zu können, wenn ihm etwas zu viel wird oder zu tief geht → Keine Psychotherapie!	

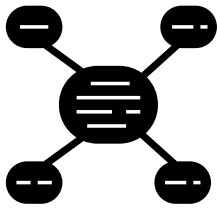
Tabelle 6: Rollenverständnis, eigene Darstellung

Methodenbausteine für die Kollegiale Fallberatung

Die folgenden Methoden (nach Tietze, 2018) eignen sich für den Einsatz insbesondere in den Phasen der Sichtung, Problembeschreibung und Bearbeitung der Falldarstellung. Sie dienen der Anteilnahme, der Lösungsorientierung, der Perspektivveränderung sowie der Strukturierung. Zu Beginn empfiehlt sich die Einübung ausgewählter Methoden. Mit zunehmender Erfahrung entwickelt sich ein souveräner und flexibler Umgang, der die gezielte Anwendung in verschiedenen Situationen ermöglicht. Die folgenden Methodenbausteine können für alle Teilnehmenden kopiert, vergrößert, laminiert, gelost etc. werden.

 Schlüsselfrage (er-)finden	Beratende erfinden (neue) Schlüsselfragen für die falleinbringende Person „Für mich an deiner Stelle wäre eine Schlüsselfrage...“
 Kopfstandbrainstorming	Die Schlüsselfrage wird umgekehrt, Beratende entwickeln Ideen hierzu, paradoxes Denken, Zustand verschlimmern „Um das Gegenteil zu erreichen, könnten Sie...“
 Identifikation	Beratende sprechen aus den Rollen von Beteiligten (auch aus Perspektive der falleinbringenden Person), ergänzen Schilderung durch vermutete weitere Positionen z. B. als Schülerin „mir geht es so und ich denke dazu...“

 Sharing	Bezug zu eigenen ähnlichen Ereignissen herstellen
 Resonanzrunde	Beratende geben ihre eigenen inneren Reaktionen auf die Fallerzählung wieder „Mir ergeht es nach deiner Fallerzählung jetzt so...ich erlebe bei mir...ich fühle mich...“
 Erfolgsmeldung	Faktoren beschreiben, die zum Erfolg geführt haben Welche Fähigkeiten werden deutlich? Wie hat die fallerzählende Person den Erfolg wohl erreicht?
 Umdeuten	Verhalten positiv deuten Wie könnte man die Schilderung positiv verstehen?
 Inneres Team	Innere Stimmen, Dialoge bzw. Ambivalenzen der falleinbringenden Person werden lebendig „Mir als Siegertyp gefällt das Jobangebot, weil...“

 Hypothesen entwickeln	Beratende erdenken Hypothesen für Ereignisse, Verhalten und Zusammenhänge - Neubewertung der Fallschilderung: „Eine Hypothese könnte sein, dass...“
 Offene Fragen	Unbeantwortete, auch ungestellte Fragen sammeln Woran hat die erzählende Person evtl. noch nicht gedacht?
 Kreuzverhör	Schwachstellen, Unstimmigkeiten, Widersprüche im Konzept der falleinbringenden Person identifizieren Was wurde nicht beachtet oder berücksichtigt?
 Überraschungen erfinden	Vorschläge, um Festgefahrenes zu verändern Womit könnte die erzählende Person die Beteiligten überraschen?
 Metaphern & Analogien	Metaphern für die Situation finden Womit könnte man die Situation oder Teile davon vergleichen?

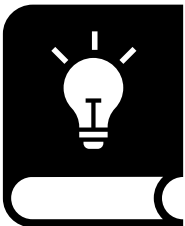
 Gute Ratschläge	Beratende erteilen kluge Ratschläge, Tipps und Empfehlungen mit der Einleitung „Ich gebe dir den guten Ratschlag...“
 Ein erster kleiner Schritt	Beratende entwickeln Anfänge und erste kleine Schritte auf dem Weg zur Lösung „Der erste kleine Schritt könnte sein...“
 Actstorming	Beratende geben wörtliche Formulierungsvorschläge für ein bevorstehendes Gespräch (an Stelle der falleinbringenden Person): „Herr Maier, ich mache mir Sorgen um ...“

Tabelle 7: Methodenbausteine, eigene Darstellung nach Tietze, 2018

Literaturempfehlungen

➤ **Gesprächsführung mit Jugendlichen**

- „Heranwachsende sind Meister der Kommunikation, aber erbarmungslos im Schweigen, wenn der Kontakt mit ihnen nicht gelingt“ (Delfos, 2013). Als Grundlage für das Verstehen von Jugendlichen gibt die Psychologin und Kinder- und Jugendtherapeutin umfassende Informationen über die Phase der Pubertät und stellt Methoden vor, wie wir mit Jugendlichen über Problemverhalten, Alkohol, Drogen oder Sexualität sprechen können. Der ausführliche Anhang beinhaltet die Kernaussagen der einzelnen Kapitel sowie Frage- und Übungsbögen, die für die Gesprächsführung mit Jugendlichen hilfreich sind.
Delfos, Martine F. (2013). *Wie meinst du das? Gesprächsführung mit Jugendlichen*. 5. Aufl. Julius Beltz.
- Neben Grundlagen zur Gesprächsführung enthält dieses Werk konkrete Methoden. Die Autorin und der Autor verfügen über jahrzehntelange Beratungserfahrung und ermöglichen durch die praxisnahe und anwendungsbezogene Darstellung eine direkte Umsetzung in den beruflichen Alltag.
Methner, A., Melzer, C. (2012). *Gespräche führen mit Kindern und Jugendlichen. Methoden schulischer Beratung*. Kohlhammer.

➤ **Fragen können wie Küsse schmecken**

- Das Buch deckt alle Phasen des Fragens ab - vom beziehungsherstellenden Einstieg bis zum „guten“ Abschluss eines Gesprächs. Es stellt vielfältige Lebensbezüge her und enthält über 1000 Beispielfragen. Diese können auch separat als Kärtchen erworben werden.
- Kindl-Beilfuß, C. (2023). *Fragen können wie Küsse schmecken. Systemische Fragetechniken für Anfänger und Fortgeschrittene*. 12. Aufl. Carl-Auer.

➤ **Kooperative Beratung**

- Grundlagen, Methoden, Anwendungsmöglichkeiten und Studien zur Effektivität der „Kooperativen Beratung“ stellt Wolfgang Mutzeck in diesem inzwischen zum Standardwerk gewordenen Buch dar, das auch als Studienbuch zum Erlernen dieser Beratungsmethode konzipiert ist:
Mutzeck, W. (2014). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. 6. Aufl. Beltz.
- Das Methodenbuch erweitert das Beratungsrepertoire um weitere Techniken und Ansätze: Kooperative Teamberatung, Kollegiale Unterrichtsberatung, Kollegiale Supervision u. a. Es lässt sich dank eines einführenden Kapitels zur Kooperativen Beratung aber auch eigenständig verwenden:
Mutzeck, W. (2008b). *Methodenbuch Kooperative Beratung. Supervision, Teamberatung, Coaching, Mediation, Unterrichtsberatung, Klassenrat*. Beltz.

➤ **Elterngespräche**

- Der Band enthält übersichtlich dargestellte Hintergrundinformationen zur Thematik, sowie konkrete Hilfen zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung inkl. zahlreicher Übungen, Vorlagen und Checklisten.
- Roggenkamp, A., Rother, T. & Schneider, J. (2014). *Schwierige Elterngespräche erfolgreich meistern. Das Praxishandbuch*. Carl-Auer.

Literaturverzeichnis

- Baethge, M. (2008). Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer, L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, 541-597, Rowohlt Taschenbuch.
- Balestra, S., Eugster, B. & Liebert, H. (2020). Peers with Special Needs: Effects and Policies. *The Review of Economics and Statistics* 2022, 104(3), 602–618. https://doi.org/10.1162/rest_a_00960
- Blanck, J. M. (2019). *Übergänge nach der Schule als »zweite Chance«? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen »Lernen«*. Beltz Juventa.
- Blumenthal, Y., Hillenbrand, C., Hartke, B., Hennemann, T., Casale, G. & Vierbuchen, M.-C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional sozialen Entwicklungsstörungen: Förderung in inklusiven Schulklassen* Handlungsmöglichkeiten schulische Inklusion. 1. Aufl. Verlag W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-033837-1>
- Blumenthal, Y., & Mahlau, K. (2015). Effektiv fördern–Wie wähle ich aus? Ein Plädoyer für die Evidenzbasierte Praxis in der schulischen Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(9), 408-421.
- Bruder, S., Hertel, S., Gerich, M. & Schmitz, B. (2014). Lehrer als Berater. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 905-919, 2. Aufl. Waxmann.
- Bylinski, U. (2015). Vielfalt als Ressource und Chance für gemeinsames Lernen und Entwicklung. In U. Bylinski, K. Vollmer (Hrsg.). *Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung, Wissenschaftliche Diskussionspapiere*, 162. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 7-30.
- Casale, G. & Huber, C. (2015). Gemeinsam Schülerverhalten fördern. Wie multiprofessionelle Teamarbeit im Umgang mit problematischem Verhalten hilft. *Praxis Fördern – Zeitschrift für individuelle Förderung und Inklusion*, (6), 26-30.

- Dann, H. D., & Humpert, W. (2002). Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM)-Grundlagen und neue Entwicklungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 215-226.
- Delfos, Martine F. (2013). *Wie meinst du das? Gesprächsführung mit Jugendlichen*. 5. Aufl. Beltz.
- De Shazer, S. (2022). *Worte waren ursprünglich Zauber. Von der Problemsprache zur Lösungssprache*. 5. Aufl. Carl-Auer.
- Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e.V. (DGKJP) (2015). *S3-Leitlinie Diagnostik und Behandlung bei der Lese- und/oder Rechtschreibstörung*. Abruf am 31.01.2025, <https://register.awmf.org/de/leitlinien/detail/028-044>
- Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e.V. (DGKJP) (2018). *S3-Leitlinie Diagnostik und Behandlung bei Rechenstörung*. Abruf am 31.01.2025, <https://register.awmf.org/de/leitlinien/detail/028-046>
- Diouani-Streek, M. (2014). Pädagogischer Handlungstyp Beratung. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern*, 14-32, 2. Aufl. Athena.
- Gebhardt, M. (2023). *Pädagogische Diagnostik. Leistung, Kompetenz und Entwicklung messen, bewerten und interpretieren für individuelle Förderung*. (Version 0.3), Ludwig-Maximilians-Universität München, <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.110013>
- Gebhardt, M. (2024). *Inklusiv- und sonderpädagogische Pädagogik im Schwerpunkt Lernen. Eine Einführung*. (Version 0.6), Ludwig-Maximilians-Universität München, <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.110254>
- Gebhardt, M., Ebenbeck, N., Zellner, J., Diehl, K., Mühling, A. (2023). *Levumi Handbuch. Einführung in die Lernverlaufsdiagnostik mit der Online-Plattform www.Levumi.de*. (Version 2.0), Ludwig-Maximilians-Universität München, <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.107880>
- Gebhardt, M., Scheer, D. & Schurig, M. (Hrsg.) (2022). *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung*. Universität Regensburg, <https://doi.org/10.5283/epub.53149>

- Gebhardt, M., Tretter, T., Schwab, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2011). The transition from school to the workplace for students with learning disabilities: status quo and the efficiency of pre-vocational and vocational training schemes. *European Journal of Special Needs Education*, 26(4), 443–459, <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.597181>
- Groeger-Roth, F. (2024). *Grüne Liste Prävention – die Empfehlungsliste evaluierter Präventionsprogramme*. Abruf am 31.01.2025, <https://www.gruene-liste-praevention.de>
- Hagmann-von Arx, P., Link, P.-C., Sticca, F. (2025). *Wissen, was wirkt! Evidenzbasierte Fördermaßnahmen suchen und finden*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, <https://digital.hfh.ch/wissenwaswirkt/>
- Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Havers, N. (2013). Das Münchner Lehrertraining: formative und summative Evaluation. In: B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.), *Professionalisierung durch Trainings*, 85–96, Shaker.
- Heimlich, U. (2019). *Inklusive Pädagogik*. Kohlhammer Verlag.
- Heimlich, U. (2020). Förderschwerpunkt Lernen. In: U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.). *Studienbuch Inklusion. Ein Wegweiser für die Lehrerbildung*. Verlag Julius Klinkhardt, 73-84.
- Heimlich, U. & Bjarsch, S. (2020). Inklusiver Unterricht. In: U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.). *Studienbuch Inklusion. Ein Wegweiser für die Lehrerbildung*. Verlag Julius Klinkhardt, 248-294.
- Heinrichs, K. & Reinke, H. (Hrsg.) (2019). Heterogenität in der beruflichen Bildung – Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung. *Wirtschaft – Beruf – Ethik* (36). wbv.
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis – Widerspruch oder Gelingensbedingung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66 (7), 312-324.
- Hornby, G., & Greaves, D. (2023). Lehrer-Schüler-Beziehung. In *Evidenzbasierte Lehrstrategien: Optimierung des Bildungserfolgs von Schülerinnen und Schülern*, 15-32, Springer International Publishing.
- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2025): *Inklusive Berufliche Bildung in Bayern*. Abruf am 05.03.2025 <https://www.inklusive-berufliche-bildung.bayern.de>

- Jochmaring, J. (2019). Übergänge von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung. In *Zeitschrift für Pädagogik* 65(3), 335-354.
- Jungjohann, J. (2024). *Digitale Bildung aus inklusiver und sonderpädagogischer Perspektive. Eine Einführung* (Version 1.0). Technische Universität Dortmund.
- Juul, J., Jansen, H. (2005). *Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur*. Beltz.
- Kindl-Beilfuß, C. (2023). *Fragen können wie Küsse schmecken. Systemische Fragetechniken für Anfänger und Fortgeschrittene*. 12. Aufl. Carl-Auer.
- Klauer, K. J. (1977). *Lernbehindertenpädagogik*. Marhold.
- KMK - Kultusministerkonferenz (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Abruf am 05.02.2025,
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf
- KMK - Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Abruf am 05.02.2025,
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- KMK - Kultusministerkonferenz (2019). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN*. Abruf am 05.02.2025,
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf
- KMK - Kultusministerkonferenz (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022. Abruf am 20.12.2024,

https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

- Kücholl, D., Lazarides, R., Westphal, A., & Lohse-Bossenz, H. (2018). Skala zur Erfassung der Beratungskompetenz im Lehramtsstudium. *Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung*, 29-42, <https://publishup.uni-potsdam.de/frontdoor/index/index/docId/42017>
- Kühn, A. (2018). *Lehrer-Schüler-Beziehung konstruktiv gestalten. Erfolgreicher Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten*. Ernst Reinhardt.
- Lang, A.C. & Fehr, A. (2023). *Alles digital – wo bleibt da die Beziehung? Anerkennende Beziehungen in digitalen Lernsettings gestalten*. Vortrag im Rahmen der „Dialogreihe: Schulentwicklung digital“ des Metavorhabens „Digitalisierung im Bildungsbereich“, November 2023, Online-Veranstaltung.
- Largo, R. H., Czernin, M. (2011). *Jugendjahre. Kinder durch die Pubertät begleiten*. Piper.
- Leidig, T. (2017). Wie kann Beratung aus Sicht der Forschung gelingen? In O. Carnein, J. Langer, A. Methner (Hrsg.), *Gelingsbedingungen schulischer Beratung*, 104-115, 1. Aufl. Verlag Beratung in der Schule.
- Linderkamp, F., Hennig, T., Schramm, S. A. (2024). *ADHS bei Jugendlichen. Das Lerntaining LeJA*. 2., akt. u. erw. Aufl. Universität Potsdam, <https://doi.org/10.25932/publishup-60872>
- Link, P.-C., Tönnissen, L., Hengartner, O., Hagmann-von Arx, P. (2024). Der Diagnostik-Förder-Kreislauf in der Heil- und Sonderpädagogik. Illustration des förderdiagnostischen Prozesses am Beispiel einer internalisierenden Verhaltensproblematik. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 75, 303–311.
- Lutz, S. (2023). *Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik*. (Version 0.1). Universität Regensburg. <https://doi.org/10.5283/epub.53961>
- Lutz, S. & Gebhardt, M. (2023). *Fallbuch zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. Praxisbeispiele in Inklusion und Förderschule in Bayern*. (Version 0.2). Universität Regensburg. <https://doi.org/10.5283/epub.53980>

- Mekacher, L. (2022). Potenziale digitaler Medien im Übergang zwischen Schule und Beruf. Immersive Bildung für mehr Inklusion. In L. Schulz, I. Krstoski, M. Lüneberger, D. Wichmann (Hrsg.) *Diklusive Lernwelten. Zeitgemäßes Lernen für alle Schülerinnen und Schüler* (Version 1.5).
- Melzer, C. (2014). Förderplanung. In U. Heimlich, R. Stein, F. Wember (Hrsg.): *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen*. Kohlhammer, 125-128.
- Melzer, C., & Hillenbrand, C. (2013). Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64(5), 194-202.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D., & Hannemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen—Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26(2), 17-18.
- Methner, A. & Melzer, C. (2012). *Gespräche führen mit Kindern und Jugendlichen. Methoden schulischer Beratung*. Kohlhammer.
- Methner, A. & Melzer, C. (2014). Kooperative Beratung. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern*, 77-108, 2. Aufl. Athena.
- Miesera, S. & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 33 (5), 707-722.
- Miesera, S., Kimmelman, N., Maag, S. P. & Moser, D. (2022). Integration und Inklusion in der Beruflichen Bildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In K. Kögler, U. Weyland & H. H. Kremer (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*, 53–74, 1. Aufl., Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv34h090b.6>
- Mutzeck, W. (2008a). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. 6. Aufl. Beltz.
- Mutzeck, W. (2008b). *Methodenbuch Kooperative Beratung. Supervision, Teambesprechung, Coaching, Mediation, Unterrichtsberatung, Klassenrat*. Beltz.
- Müller, T., & Stein, R. (2018). *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Klinkhardt.

- Neumann, P., & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen– zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer, & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Einblicke und Entwicklungen*, 3–28, Springer VS.
- Norcross, J. C. & Lambert, M. J. (2014). Relationship Science and Practice in Psychotherapy: Closing Commentary. *Psychotherapy*, 51, 398-403.
- Paudel, F. (2019). Die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen zur Förderung von Jugendlichen mit Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache—Hilfreiche Ansätze der Logopädagogik. In H. Fasching (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter*, 151–168, Julius Klinkhardt.
- Popp, K., Melzer, C., Methner, A. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. 3., aktualisierte Aufl. Ernst Reinhardt.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J. & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–studentrelationships and students’ engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46, 239-261.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.
- Schindler, W. & Spangler, G. (Hrsg.) (2023). *Kollegiale Beratung*. 3. Aufl. V&R.
- Schulz, L., Krstoski, I., Lüneberger, M., Wichmann, D. (Hrsg.) *Diklusive Lernwelten. Zeitgemäßes Lernen für alle Schülerinnen und Schüler* (Version 1.5).
- Soemers, J. (2024). Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Jugendlichen durch Beziehungsdidaktik an berufsbildenden Schulen als maßgebender Faktor für den erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt. In *Zeitschrift für interdisziplinäre ökonomische Forschung. Journal of interdisciplinary economic research*, 47-55, Allensbach Hochschule.

- Simonsen, B., Robbie, K., Meyer, K., Freeman, J., Everett, S., & Feinberg A. (2021). *Multi-Tiered System of Supports (MTSS) in the Classroom*. Center on PBIS, University of Oregon.
- Stein, R. (2022). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. 7. Aufl. Schneider.
- Stein, R. & Kranert, H.-W. (Hrsg.). (2022). *Teilhabe an Beruf und Arbeit: Bd. 4. Psychische Belastungen in der Berufsbiografie: Interdisziplinäre Perspektiven*. 1. Aufl. wbv.
- Steiner, T. (2011). *Jetzt mal angenommen... Anregungen für die lösungsfokussierte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Carl-Auer.
- Tellisch, C. (2024). *Pädagogische Beziehung und Digitalisierung: Zur Gestaltung Von Lehrer-Schüler-Beziehungen in Digital Unterstützten Bildungsprozessen*. 1. Aufl. Verlag Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.2307/jj.20626776>
- Tennstädt, K.-C., Humpert, W. & Dann, H.D. (1990): *Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Ein integratives Selbsthilfeprogramm für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggressionen und Störungen im Unterricht auf der Basis Subjektiver Theorien. Trainingsprogramm*. Göttingen
- Tietze, K.-O. (2018). *Kollegiale Beratung – Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. 9. Aufl. Rowohlt.
- Veber, M. (2016). *Erfassung und Entwicklung von Teacher Beliefs in Inklusiver Bildung: im Rahmen der ersten Phase der LehrerInnenbildung aufgezeigt am Projekt Pinl*. Dissertation, Universität Münster.
- Voß, S., Marten, K., Diehl, K., Mahlau, K., Sikora, S., Blumenthal, Y., & Hartke, B. (2016).
Evaluationsergebnisse des Projekts „Rügener Inklusionsmodell (RIM) - Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)“ nach vier Schuljahren. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (3), 133-149.
- Zentel, P. & Gebhardt, M. (2024). Direkte Instruktion als Methode des individuellen Lernens. Eine sonderpädagogische Methode? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Bd. 75, Nr. 8, 336-346.
- Ziemen, K. (2013). *Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell inklusiver Kompetenzen von Lehrkräften in der beruflichen Bildung	5
Abbildung 2: Prinzip Handlungsorientierung	15
Abbildung 3: Unser Klassenziel, eigene Aufnahmen	20
Abbildung 4: Keine Angst vor Prüfungen, eigenes Material	21
Abbildung 5: Mut to go, eigenes Material	22
Abbildung 6: Aussprüche zum Lernen, eigenes Material	24
Abbildung 7: Geschafft?!, eigenes Material	25
Abbildung 8: Checkliste Inklusion, eigenes Material	26
Abbildung 9: Checkliste Inklusion 2, eigenes Material	27
Abbildung 10: Chatting Stations, eigene Aufnahmen	28
Abbildung 11: Postkarten für Morgenkreis, eigene Aufnahme	29
Abbildung 12: Message des Tages, eigene Aufnahmen	32
Abbildung 13: 5-Finger-Feedback, eigenes Material	33
Abbildung 14: Positive Tafel, eigene Aufnahmen	37
Abbildung 15: Ich bin..., eigenes Material	38
Abbildung 16: 2 stars and 1 wish, eigenes Material	40
Abbildung 17: Plus-Minus-Liste, eigene Aufnahme	47
Abbildung 18: Stopp-Karte, eigene Darstellung	48
Abbildung 19: Der Diagnostik-Förder-Kreislauf, eigene Darstellung nach Link et al., 2024, S. 304	54
Abbildung 20: Kooperative Beratung, eigene Darstellung nach Mutzeck, 2008a	89
Abbildung 21: Visualisierung der Umsetzung 1, eigenes Material	91
Abbildung 22: Visualisierung der Umsetzung 2, eigenes Material	92
Abbildung 23: Visualisierung der Umsetzung 3, eigene Aufnahme	93
Abbildung 24: Skala, eigene Darstellung	95
Abbildung 25: Kollegiale Supervision, eigene Darstellung nach Mutzeck, 2008b	96
Abbildung 26: Rollenverteilung, eigene Darstellung	98

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ebenen der schulischen Beziehungsgestaltung	11
Tabelle 2: Satzanfänge & Reflexionsfragen, eigene Darstellung.....	31
Tabelle 3: Selbst- und Fremdwahrnehmungstest, eigene Darstellung	42
Tabelle 4: Gesprächsleitfaden, eigene Darstellung.....	83
Tabelle 5: Gesprächsprotokoll, eigene Darstellung	84
Tabelle 6: Rollenverständnis, eigene Darstellung	98
Tabelle 7: Methodenbausteine, eigene Darstellung nach Tietze, 2018	102