

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 4 (2022)
Soziales Lernen und Bildung**

Bibliografie:

Janna Rühl, Stephanie Blatz,
Pascal Schreier und Roland Stein:
Beratung im Kontext der Pädagogik
bei Verhaltensstörungen:
Kernelemente eines Verständnisses.
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 4 (4), 12-27.
<https://doi.org/10.35468/5950-02>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.esa-zeitschrift.net>
<https://doi.org/10.35468/5950>

ISSN 2629-0170

**Beratung im Kontext der Pädagogik
bei Verhaltensstörungen:
Kernelemente eines Verständnisses**

*Janna Rühl, Stephanie Blatz, Pascal Schreier
und Roland Stein*

Abstract

Beratung stellt neben Erziehung und Unterricht nicht nur im Bereich der schulischen Erziehungshilfe – aber hier besonders – eine zentrale Aufgabe von Lehrkräften dar.

Was genau diese Aufgabe jedoch beinhaltet und welche Kompetenzen hier von den beratenden Sonderpädagog:innen gefordert werden, bedarf der Diskussion.

Ziel dieses Beitrags ist es, durch die Skizzierung des Profils von Beratung für den Kontext Verhaltensstörungen eine Grundlage für diese Diskussion herauszuarbeiten. Zu diesem Zweck werden Basislinien eines fachspezifischen Beratungsverständnisses umrissen und Merkmale beratender Tätigkeiten im Bereich der schulischen Erziehungshilfe näher bestimmt.

Keywords

Beratung, Verhaltensstörungen, Haltung, sonderpädagogische Professionalität

1 Einleitung

Am Würzburger Lehrstuhl für Pädagogik bei Verhaltensstörungen beschäftigt sich die Arbeitseinheit der Sonderpädagogischen Forschungsstelle zu Beratung in der Erziehungshilfe (SFBE) bereits seit mehreren Jahren neben spezifischen Praxis- und Forschungsprojekten insbesondere auch damit, Kernelemente eines Beratungsverständnisses zu entwickeln. Dies kann aus der Arbeit der Forschungsstelle heraus für schulische Kontexte folgendermaßen begründet werden:

„Beratung scheint eine der zukünftigen Kernaufgaben von Sonderpädagogen zu sein, vielleicht sogar die zentrale Aufgabe – denn sie kommen zunehmend in eine veränderte Rolle: Nicht mehr primär selbst Schüler mit Förderbedarf zu unterrichten, sondern diejenigen zu beraten, die dies tun. Allerdings sind diese nicht die einzigen Adressaten sonderpädagogischer Beratung.“ (Stein, 2012, S. 279).

Dies impliziert eine Fülle von Fragen. Zunächst einmal wird hier der Wandel in der sonderpädagogischen Praxis von der konkreten Arbeit am und mit dem Kind hin zur Arbeit für das Kind aufgenommen. Daraus ergibt sich im Kontext der Debatte um mehr (schulische) Inklusion die Fragestellung: Wer sind die Adressat:innen einer solchen Beratung? Wenn es sich bei der Beratung um eine Kernaufgabe der Sonderpädagogik handelt, so ist des Weiteren zu fragen, wie diese im Kontext der Erziehungshilfe zu sehen ist. Wird Beratung in diesem Kontext in besonderem Maße oder in besonderer Weise gebraucht? Falls letzteres der Fall ist, was macht diese Beratung besonders und welche Unterschiede gibt es entsprechend zu allgemeiner schulischer Beratung?

Ziel dieses Beitrages ist es, sich mit diesen Fragen intensiv auseinanderzusetzen. Es sollen grundlegende Aspekte für ein Beratungsverständnis für den Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen entworfen werden, das sicherlich auf Basis der aktuellen Lage entwickelt ist, demnach fortlaufend entsprechend schulischer und gesellschaftlicher Veränderungen anzupassen sein wird und zugleich als Diskussionsgrundlage für den fachlichen Diskurs dienen kann und soll.

Es bedarf einer solchen Diskussionsgrundlage, denn in der Fachszene existieren bereits verschiedene Konzepte dazu, *wie* Beratung durchgeführt werden sollte (z.B. Mutzeck, 2008a; Palmowski, 1995; Spiess, 2012), aber es wird zumeist eher fragmentarisch darauf eingegangen, *was* Beratung in der schulischen Erziehungshilfe ausmacht. Im Folgenden soll herausgearbeitet werden, inwiefern diese Beratung abzugrenzen ist von einer Beratung anderer (sonder-)pädagogischer (Teil-)Professionen. Die Überlegungen folgen einer zweistufigen Verdichtung: Zunächst soll mittels einer Engführung kennzeichnender Aspekte eine Begriffsbestimmung für das Feld der Sonderpädagogik vorgenommen werden. Darauf aufbauend folgt eine weitere Eingrenzung auf den spezifischen Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen, indem entsprechende theoretische Grundlagen, aber auch Anforderungen und Herausforderungen im besonderen Feld dargestellt werden und als Zielgruppen diejenigen skizziert werden, die Adressat:innen dieser Beratung sind. Es soll in Grundzügen darauf eingegangen werden, welcher spezifischen Haltung es bedarf, diese Beratung adäquat und verantwortlich durchzuführen, sowie eine Auseinandersetzung mit Besonderheiten, Herausforderungen und Grenzen stattfinden. Dabei kann jeder dieser Aspekte hier nur andiskutiert werden und bedarf einer deutlich vertieften Analyse. Als Ergebnis des angesprochenen Diskurses soll zunächst also kein konkretes Beratungsmodell oder gar eine fachspezifische Beratungstheorie entstehen. Vielmehr kann das umfassend zu entwickelnde Verständnis als eine Reflexionsfolie für diese

pädagogische Querschnittsaufgabe verstanden und als ein Orientierungsrahmen zur Auswahl geeigneter Konzepte herangezogen werden.

2 Begriffsbestimmung für das Feld der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Schon im Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates 1970 wird festgestellt, dass neben Lehren, Erziehen, Beurteilen und Innovieren Beratung Aufgabe einer Lehrkraft ist. Entsprechend wird Beratungstätigkeit – und spezifisch auch im Konnex zu Erziehung – in fast¹ allen Bundesländern explizit als grundsätzliche Aufgabe aller Lehrkräfte formuliert und damit als Teil des Professionsbildes bestimmt. Es lässt sich jedoch in der Fachdiskussion keine konsensuell akzeptierte Definition bzw. Theorie des Grundbegriffs der Beratung finden (Dewe 2010; Maier-Gutheil 2016). Da Beratung zudem je nach Kontext sehr unterschiedlich definiert werden kann, soll hier durch eine Engführung beraterischer Merkmale eine berufsspezifische Akzentuierung erfolgen, indem Beratung mit Fokus Erziehungshilfe für Kontexte schulischer Sonderpädagogik betrachtet wird, auch bezogen auf das, was hier im beruflichen Alltag zu leisten ist. Dabei sollen kennzeichnende Aspekte für die Beratung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen vom Allgemeinen ins Besondere übergehend zusammengefasst werden.

Grundsätzlich ist mit dem Begriff der *Beratung* „ein zwischenmenschlicher Prozess in sprachlicher Kommunikation“ (Nußbeck, 2019, S. 20) gemeint. Eine von der alltagssprachlichen Verwendung des Begriffs abzugrenzende *professionelle* Beratung impliziert, dass die beratende Person diese in einer professionellen Rolle ausübt. Insofern müssen zum einen eine entsprechende Qualifikation, die die Tätigkeit legitimiert, sowie zum anderen ein gewisser professioneller Rahmen gegeben sein (näher hierzu z.B. Engel, Nestmann & Sickendiek, 2007).

Dabei muss die beratende Person qua Profession über spezifische beraterische Kompetenzen verfügen, um nicht nur Ratschläge zu erteilen, sondern eine *Prozessberatung*, also „Beratung im engeren Sinne“ (Popp & Methner, 2010, S. 6), durchführen zu können sowie nicht im eigenen, sondern im Sinne der ratsuchenden Person oder Organisation zu beraten - bzw. unter Reflexion etwaiger institutioneller Abhängigkeiten (Maier-Gutheil, 2016). In der Literatur zu dieser Form professioneller Beratung wird zudem nahezu durchweg eine entsprechende – je nach verfolgtem Ansatz, Setting und Anlass unterschiedlich zu gestaltende und zu reflektierende – Beziehung zwischen Berater:in und Klient:in vorausgesetzt (z.B. Mutzeck, 2008a; näher auch: Diouani-Streek, 2019).

Über diese „Feldunspezifische Kompetenzbasis“ (Beratungs- und Interaktionswissen) hinaus sprechen Engel et al. (2007, S. 35) von einer „Handlungsfeldspezifischen Wissensbasis“ als einer zweiten notwendigen Grundvoraussetzung professioneller Beratung: U.a. spezifisches Wissen aus dem Arbeitsfeld wie etwa Faktenwissen zur jeweiligen Problemlage, Kausalmodelle, Interventionsformen, gesetzliche Grundlagen. Auf zentrale Punkte dieser „Handlungsfeldspezifischen Wissensbasis“ wird im Weiteren noch einzugehen sein. Für den (sonder-)pädagogischen Bereich legen diverse theoretische Abhandlungen zudem nahe, dass die Haltung bzw. das Menschenbild der beratenden Person ebenfalls professionsspezifische Merkmale aufweisen sollte (z.B. Ellinger & Hechler, 2012; Greving & Ondracek, 2013; Gröning, 2016).

¹ Ausnahme bildet einzig das Land Niedersachsen. Hier wird Beratung in den rechtlichen Vorgaben nicht explizit genannt, jedoch umschrieben.

Entsprechend bieten die im Folgenden näher ausgeführten wichtigen Aspekte dieser Überlegungen den Rahmen, der anschließend mit spezifischeren Überlegungen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen weiter eingegrenzt werden soll.

Ausgehend von Bollnow (1959) und v.a. Mollenhauer (1965) wurden in den letzten Jahrzehnten erhebliche Bemühungen im Hinblick auf die nähere Bestimmung pädagogischer Beratung unternommen (z.B. Dewe & Schwarz, 2013; Diouani-Streek, 2019; Hechler, 2010; Kleber, 1983; Nittel, 2016). Grundsätzlich ist Beratung entsprechend als ein kommunikatives Handeln, als ein Gespräch zu verstehen, wobei insbesondere gewisse pädagogische Grundhaltungen ausgemacht wurden. Beratung kann demzufolge dann als pädagogisch verstanden werden, wenn sie auf die Erzielung, Erhaltung und Weiterentwicklung von Mündigkeit ausgerichtet ist, die sich wiederum als Erziehungsziel aus der anthropologisch gesetzten Erziehungsnotwendigkeit ergibt (Ellinger & Hechler, 2012; Gröning, 2016). Dabei ist Beratung mit Mollenhauer (1965, S. 26) als lenkendes Gespräch „außerhalb des Kontinuums nachdrücklich erzieherischer Einwirkungen“ zu betrachten, da die zu beratende Person während der Beratung nicht in der Rolle als erziehungsbedürftiger Mensch, sondern als solcher, „der zu selbstständiger Entscheidung und Lebensführung fähig“ ist, adressiert wird. Eine solche Beratung hat sowohl den Gegenstand (also das Thema bzw. Anliegen) als auch die ihn einbringende Person im Fokus (Moor, 1965, auch Willmann & Hüper, 2004). Für den Bereich der (heil- bzw.) sonderpädagogischen Beratung im Allgemeinen haben u.a. Greving und Ondracek (2013) das Feld differenzierter abgesteckt: „Die Beratungsaufgabe in heilpädagogischen Kontexten beachtet – in Anlehnung an die anthropologische Begründung der Heilpädagogik – die integrativ und inklusiv orientierten Aspekte einer personalen und individuellen menschlichen Existenz als wesentlichen Hintergrund“; humanistische und konstruktivistische Sichtweisen „stellen gleichfalls ein wichtiges Fundament der Beratung in der Heilpädagogik dar, genauso wie die ethische Dimension und Reflexion des Personalitätsprinzips“ (Greving & Ondracek, 2013, S. 18). Ausgehend davon, dass sich sonderpädagogische Beratung also insbesondere mit spezifischen Fragestellungen der personalen und individuellen menschlichen Existenz im Kontext von Beeinträchtigungen und Erschwernissen befasst, sollen im Folgenden die Besonderheiten einer Beratung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen schrittweise differenziert erarbeitet werden, um zu einem Bestimmungsversuch zu kommen. Diese Ausführungen verstehen sich als ergänzend zu den bereits getroffenen Aussagen.

Besonders bedeutsam ist gerade für den hier adressierten Kontext eine möglichst klare Differenzierung von Beratung und Therapie. Dabei ist eine wirklich trennscharfe Abgrenzung von therapeutischen und pädagogischen Vorgehensweisen kaum möglich (Bittner, 2000), zumal in den meisten Konzepten auch ähnliche Theorien und Methoden zum Tragen kommen (Maier-Gutheil, 2016), weshalb im Hinblick auf die meisten Unterscheidungsmerkmale (wie etwa Dauer, „Tiefgang“, Institutionalisierung etc.) eher von jeweils „stärkeren Ausprägungen“ dieser als kennzeichnend für eines der beiden Formate gesprochen werden kann (Hertel, 2009, S. 41). Grundsätzlich ist Beratung aber auf (Wieder-) Erlangen von Wohlbefinden und Selbstwirksamkeit ausgerichtet und nicht auf das „Beheben“ einer Störung (Stein, 2012, S. 281).

3 Aspekte sonderpädagogischer Haltung im Beratungsgeschehen

Den folgenden Ausführungen liegt die Annahme zugrunde, dass Sonderpädagog:innen im Schwerpunkt Pädagogik bei Verhaltensstörungen eine individuelle, aber dennoch von gewissen gemeinsamen Grundsätzen² geprägte Haltung entwickelt haben, aus der heraus sie ihre Arbeit begründen, realisieren und reflektieren (etwa Bröckelmann, 2018; Haeblerlin, 2005; empirische Anhaltspunkte z.B. Weiß, Kollmannsberger & Kiel, 2013 sowie Stein, 2004). Einige Aspekte einer solchen Haltung erlangen besondere Bedeutung im Kontext von Beratung, unabhängig davon, wer in der konkreten Interaktion Adressat:in dieser Beratung ist. Verhaltensstörungen werden hier, auf Basis einer interaktionistischen Sichtweise, als Störungen im Person-Umfeld-Bezug verstanden (Seitz, 1992; Stein, 2019), wobei auch die Perspektive der Beobachterwahrnehmung stets reflektiert werden sollte (Kleber, 1983; Seibert, 2012). Wenngleich hier auf den schulischen Kontext fokussiert wird, so können Problematiken und somit Blockaden von Erziehungszielen grundsätzlich im gesamten Umgebungssystem des Kindes oder Jugendlichen ihren Ursprung haben, dessen Verhalten und Erleben beeinträchtigt ist (Seitz, 1992; Stein, 2019).

Wie erwähnt ist die Grundlage für sonderpädagogisches Handeln ein humanistisches Menschenbild, für das die Anerkennung und Achtung der Würde des/der Einzelnen als unabdingbare Voraussetzung gilt (Greving & Ondracek, 2013). Es wird von einer grundsätzlichen Bildsamkeit des Menschen ausgegangen und die Mündigkeit des Gegenübers sowohl angenommen als auch angestrebt (Ellinger & Hechler, 2012). Dabei werden Ressourcen und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen besonders betont (Moor, 1965).

Des Weiteren wird Menschen mit einer grundsätzlich konstruktivistischen Haltung begegnet, aus der heraus im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen versucht wird, die individuellen Voraussetzungen, Eigenheiten, Beweggründe, das subjektiv sinnhafte Verhalten und die jeweilige Lebenswelt anzuerkennen und wertzuschätzen (Bundschuh, 2010). Damit wird zugleich ein möglichst horizontales Beratungsverhältnis (Kleber, 1983) angestrebt, in dem Berater:in und zu beratende Person sich möglichst auf Augenhöhe begegnen und das Expertentum der zu beratenden Person für das eigene Leben durch die beratende Person anerkannt wird (Mutzeck, 2008a). Der Gestaltung dieser Beziehung wird besondere Aufmerksamkeit gewidmet, zumal durch das Einbringen sonderpädagogischer Expertise seitens der beratenden Person sowie gerade in schulischen Kontexten nicht zu neugierende grundlegend asymmetrische Aspekte auftreten können, die phasenweise gewisse intrapersonale Spannungen evozieren können, denen wenn möglich entgegengewirkt werden muss (näher: Reiser, Hüper, Urban & Willmann, 2000 bzw. Willmann, 2008).

Dabei steht das Wohl des Kindes bzw. der/des Jugendlichen stets im Fokus der Bemühungen, und Sonderpädagog:innen im Schwerpunkt Pädagogik bei Verhaltensstörungen fungieren in Anwaltschaft für dessen Belange (Bleher & Gingelmaier 2019), wobei sie sich in einem ethisch noch umfassender zu reflektierenden Spannungsfeld mit der klassischen Berater:innenrolle als persönlich nicht involvierte Fachpersonen befinden. Dieses aus dem Selbstverständnis der Lehr- und Erziehungspersonalität heraus übernommene Mandat

2 Von einem weitgehenden Konsens bezüglich zumindest der aufgeführten Aspekte soll hier ausgegangen werden, wobei aus wissenschaftlicher Sicht diesbezüglich sicherlich erheblicher Diskussionsbedarf aufgrund von Definitionsschwierigkeiten besteht (Haeblerlin, 2005). Über die hier aufgeführten Aspekte hinaus wird daher in gewisser Hinsicht die in diesem Artikel häufiger beschworene „Sonderpädagogische Grundhaltung“ eher eine Art „Platzhalterfunktion“ innehaben müssen in Ermangelung eines weniger unscharfen Begriffs.

besteht gegenüber allen am Erziehungs- und Bildungsprozess beteiligten Personen für die Dauer des Beratungsprozesses (Brumlik, 2017; Röhr, 2002). Seine spezifische Relevanz resultiert aus der Besonderheit, dass es gerade hier oft um Kinder und Jugendliche, aber auch deren familiäre Kontexte geht, die eine ungünstige öffentliche „Lobby“ haben und einer solchen Anwaltschaft insofern bedürfen, ohne diese stark paternalistisch zu gestalten (z.B. „Pädagogische Beratung als Parteilichkeit“, Gröning, 2011).

Im Kontext humanistisch orientierter Beratung wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass die zu Beratenden von sich aus ein Anliegen entwickeln und um Beratung anfragen (z.B. Grewe, 2008). Im Rahmen einer anwaltschaftlichen Vertretung des Kindes oder Jugendlichen aber, das bzw. der sich in einem krisenhaften Zustand befindet, was seinem Umfeld durch alarmierende Situationen und auch verstörende Verhaltensweisen signalisiert wird, kann es vorkommen, dass gerade die betroffenen Bezugspersonen wie die Erziehungsberechtigten oder auch die Lehrkräfte diese Situationen und Verhaltensweisen missdeuten oder nicht verstehen können, Zuschreibungen vornehmen und eigene Anteile nicht wahrnehmen, dabei gerade auch diejenigen der Eltern und Familienangehörigen selbst als „Verstrickungen“ im Kontext des Entstehens von Verhaltensstörungen (Reiser et al., 2000, S. 214). Auch können gewisse Vorbehalte und Befürchtungen seitens der Eltern bestehen, etwa aus eigener negativer Erfahrung im Bildungssystem. In solchen Fällen ist es notwendig, dass der Beratungsprozess behutsam von dem/r Berater:in selbst oder beobachtenden Dritten initiiert wird, mit der Intention, die Störungen und auftretenden Schwierigkeiten im Person-Umfeld-Bezug zu identifizieren, die jeweiligen Bedürfnisse zu analysieren und entsprechend gemeinsam mit dem betroffenen Kind oder Jugendlichen und allen beteiligten Personen des Umgebungssystems Lösungen zu erarbeiten, die helfen, diesen krisenhaften Zustand abzumildern oder im idealen Fall zu beenden (Hanglberger, 2018).

Die Widersprüchlichkeiten, die sich daraus für die Beratungsbeziehung ergeben können, sowie auch die Legitimation der Beratung sind von Berater:innen kontinuierlich zu reflektieren und im – oftmals auch als Zwang empfundenen – Beratungsgespräch zu berücksichtigen (Gröning, 2011; Hoyer, 2013).

4 Anlässe und Spezifika von Beratung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Im Hinblick auf die oben genannte „Handlungsfeldspezifische Wissensbasis“ sowie zur näheren Bestimmung der Haltung sollen im Folgenden zentrale Aspekte der Beratung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ausgemacht werden.

Kennzeichnend für Beratung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist insbesondere das explizit auffällige sowie, im Hinblick auf internalisierende Problematiken, auch implizit „herausfordernde“ Verhalten der Kinder und Jugendlichen (z.B. Bleher & Gingelmaier, 2019). Diese sind nicht immer Teilnehmende konkreter Beratungsgespräche, doch werden ihre Verhaltensaussäuerungen und die diesen zugrundeliegenden subjektiven Erlebnisse zum Thema der Beratung.

Sonderpädagogische Professionelle im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen verfügen über ein differenziertes, fachspezifisches Wissen zur emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, zu Störungen und insbesondere psychischen Belastungen sowie ihrer Entwicklung, zu psychiatrisch relevanten Störungsbildern, zu Interaktionsprozessen im erzieherischen und unterrichtlichen Geschehen, zu (beratungsrelevanter) förder-

orientierter Diagnostik, zu Erziehung, zu spezifischen pädagogischen Konzepten, Maßnahmen und Programmen der Prävention und Intervention – sowie zu didaktischen Modellen, Konzepten und auch Prinzipien der besonderen Unterrichtsgestaltung (z.B. KMK, 2008), realisiert in spezifischen Studiengängen. Dieses spezifische Kompetenzportfolio erlangt insbesondere im Fall von gravierend auftretenden Störungen und individuellen Hemmnissen Bedeutsamkeit, muss aber auch funktionell präventiv gedacht werden. Beratung dient diesen spezifisch geschulten sonderpädagogischen Fachkräften als Mittel, um aktuelle Anforderungen des Alltags für die verschiedenen zu Beratenden bewältigbar zu machen. Dazu muss auf einer gewissen Metaebene mit den jeweiligen Akteur:innen gemeinsam reflektiert werden, mit dem Ziel, dialogisch individuelle Handlungsstrategien zu entwickeln (Dewe, 2010). Die Umsetzung dieser obliegt wiederum den beratenen Akteur:innen selbst (Willmann & Hüper, 2004), gegebenenfalls mit weiterer sonderpädagogischer Begleitung.

Anders als in eher präventiv oder auf Information hin ausgelegten Beratungssettings findet Beratung im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen zumeist im Zusammenhang eines krisenhaften Zustandes statt, in dem sich eine oder mehrere Personen des zu beratenden Systems befinden. Diese Krisen können beispielsweise aufgrund sich zuspitzender Konflikte, aufgrund von Überforderung einzelner Akteur:innen im aktuellen Setting, aufgrund empfundener Hilflosigkeit und/ oder Handlungsunfähigkeit, aufgrund von belastenden Entscheidungsprozessen, aufgrund hoher institutioneller Anforderungen oder auch aufgrund krisenhafter Ereignisse (aktuelle Vorkommnisse, Unfälle, Straftaten, Erkrankungen eines Familienangehörigen, Todesfälle) entstehen. Das hat zur Folge, dass die Beteiligten häufig unter hohem emotionalem Druck stehen, wenn sie sich in die Beratung begeben (Hanglberger, 2018). Dieser wiederum kann sich in der Beratungssituation unterschiedlich widerspiegeln und bedarf kontinuierlicher Reflexion seitens der professionell beratenden Person. Nur so kann es ihr gerade hier gelingen, kränkende Äußerungen, Situationen oder Beziehungserfahrungen nicht als Angriff oder Missachtung zu verstehen. Dabei entsteht die zu erbringende professionelle Leistung insbesondere aus einer Differenzierung: Neben einer kritischen Reflexion der konkreten Interaktion und der eigenen Anteile daran müssen diese Äußerungen auch vor dem Hintergrund gegebener emotionaler und sozialer Voraussetzungen des Gegenübers und im Kontext eventuell vorhandener prekärer Umstände analysiert, gegebenenfalls relativiert sowie gemeinsam neu interpretiert und definiert werden.

Die Anlässe für Beratung (die in diesem knappen Rahmen nicht näher ausgeführt werden können) sind vielfältig und unterscheiden sich nicht grundsätzlich von (sozial-) pädagogischer Beratung oder sonderpädagogischer Beratung anderer Fachbereiche (Maier-Gutheil, 2016). Insofern scheint es einerseits gewagt, hier ein gesondertes Beratungsverständnis für den Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen formulieren zu wollen. Wenn allerdings andererseits Bildungs- und Erziehungsziele aufgrund individueller oder situativer Aspekte (bspw. hohe Komplexität, hohes Konfliktpotential oder Kommunikationsbarrieren) blockiert sind, sich daraus ein besonderer Bedarf an Unterstützung aufgrund der vorherrschenden Handlungsunsicherheiten ergibt und der Manifestation maladaptiver Verhaltens- und Erlebensweisen entgegengewirkt werden soll, dann ist eine spezifische professionelle Beratung nötig, die es sich zur Aufgabe macht, die vorherrschenden Bedingungen im Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen zu analysieren und die zugrundeliegenden Problematiken zu identifizieren – und für die insofern auch die Pflicht zu ihrer möglichst genauen Bestimmung entsteht. Auf dieser Basis besteht der Auftrag des Faches und der hier in Wissenschaft wie Praxis tätigen Professionellen auch darin, dies allen Beteiligten aufzeigen und bewusst machen zu können, was wiederum Fachexpertise und Expertentum und deren Bestimmung voraussetzt.

Gerade hier kann oft angesichts dieser besonderen Herausforderungen an Beratung der Beratungsprozess als solcher erst aufgenommen werden, nachdem behutsam eine Basis für gemeinsame Kommunikation geschaffen wurde (hierzu auch: Hoyer, 2013). Ist dies gelungen, so besteht noch keine Garantie dafür, dass es nicht (erneut) zu einem Stocken oder gar einem Abbruch des gemeinsamen kommunikativen Handelns kommen kann.

Als Angehörige des Systems Schule unterliegen Sonderpädagog:innen im Arbeitsschwerpunkt Pädagogik bei Verhaltensstörungen institutionellen Verpflichtungen und es werden unterschiedlichste gesellschaftliche und individuelle Erwartungen und Aufträge an sie herangetragen (Stein, 2004). Sich in der eigenen Rolle unter Abwägung dieser Aspekte stets situativ selbst zu verorten und diese Position in der Beratung auch offenzulegen ist eine wichtige Voraussetzung, um eine tragfähige Beratungsbeziehung aufzubauen. Verschwiegenheit und Verlässlichkeit gegenüber jeder an der Beratung beteiligten Person sind unabdingbar. Außerdem ist es wichtig, die Bedürfnisse und Belange jeder (direkt oder indirekt) an der Beratung beteiligten Person entsprechend der humanistisch-konstruktivistischen Grundsätze anzuerkennen und wertzuschätzen. In die Lösungsfindung müssen alle Parteien mit einbezogen werden. Im Sinne einer interaktionistischen Sichtweise, die gerade auch systemische Komponenten als Bedingungsfaktoren für Verhaltensstörungen berücksichtigt, geschieht dies grundsätzlich im Zuge der genannten Anwaltschaft für die jungen Menschen.

5 Zielgruppen sonderpädagogischer Beratung in schulischer Erziehungshilfe

Je nach Einsatzbereich der Sonderpädagog:innen im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen variieren sowohl ihre Rollen als auch die Kontexte und Adressat:innen der Beratung. Im Folgenden wird versucht, im Hinblick auf eine weitere Konturierung des Aufgabenfeldes das Spektrum an Möglichkeiten zusammenzutragen, wohlwissend, dass im mobilen/ambulanten Dienst eingesetzte Professionelle andere Bereiche aus diesem Spektrum abzudecken haben als etwa eine in der Klassenleitung eingesetzte sonderpädagogische Lehrkraft (näher: Willmann, 2008). Hier ergibt sich aus einer interaktionistischen Sicht auf Verhaltensstörungen schon eine differierende Beobachterposition. Damit ist zugleich eine Besonderheit verbunden, welche eine gute Rollenklärung und -reflexion notwendig macht: Je nach Einsatzbereich berät die sonderpädagogische Fachkraft aus einer schulisch internen oder aber aus einer externen Position heraus und muss diese differierende Distanz, etwa beim Aufbau einer Beratungsbeziehung, entsprechend berücksichtigen (Maier-Gutheil, 2016).

Sonderpädagogische Beratung im Kontext von Pädagogik bei Verhaltensstörungen wendet sich an alle am Entwicklungs-, Erziehungs- und Lehr- und Lernprozess von Kindern und Jugendlichen beteiligten Personen (KMK, 2008). Somit sind Zielgruppen einer solchen Beratung vor allem die in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung potentiell oder tatsächlich beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen selbst, deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sowie Lehrkräfte und weitere Professionelle (Hanglberger, 2018; Willmann, 2008). Seit einigen Jahren verstärkt sich darüber hinaus auch der Beratungsbedarf der Schulen und pädagogischen Einrichtungen selbst, auf schulorganisatorischer Ebene, hinsichtlich der institutionellen Abläufe und des konzeptionellen Arbeitens, aber auch des Schulklimas, sodass auch Organisationsberatung vermehrt ein Arbeitsfeld der sonderpädagogisch Beratenden wird (Schreier, Rühl, Blatz & Stein, 2021). Dies gilt für die Leitungsebene von Schulen sowie für das gesamte Gefüge einer Schule.

Dabei ist auch das Format der Beratung zu bedenken, die abhängig von Anlass, Setting und einzunehmender Rolle (Reiser et al., 2000) unter verschiedenen Bezeichnungen³ näher umrissen werden kann, wie etwa:

- als psychosoziale Beratung (i.S.v. Beratung, die eher die zu beratende Person als solche und ihre Belange in den Fokus nimmt, Beispiele für Anlässe und typische Vorgehensweisen etwa bei Stimmer & Ansen, 2016),
- als Konsultation (i.S.v. Beratung in verschiedenen Konstellationen als indirekte Unterstützungsform, in der Professionelle beraten werden, die mit den eigentlichen Adressat:innen arbeiten, beschrieben z.B. bei Willmann, 2008),
- als kollegiale Beratung (i.S.v. Beratung, die zwischen Kolleg:innen stattfindet, bisweilen Gegenseitigkeit voraussetzt und auch in Form von Gruppenberatung stattfinden kann (näher beschrieben etwa bei Mutzeck, 2008b; Schlee, 2019),
- als Supervision oder Organisationsberatung (i.S. von Beratung zu/in beruflich-organisationalen Kontexten und Belangen, näher z.B. Buchinger & Klinkhammer 2007)

Entsprechend prägen bestimmte Möglichkeiten, typische Vorgehensweisen und Grenzen je die Form.

Hier wird eine weitere konzeptionelle Entwicklungsaufgabe wohl darin bestehen, anstelle von oder ergänzend zu den genannten Bezügen eine Differenzierung unter bestimmten, jeweils im Beratungsgeschehen zu reflektierenden Aspekten vorzunehmen. Dies sind insbesondere die Folgenden:

- die individuell eingenommene Rolle, sowohl seitens der beratenden Person (die sich mehr oder weniger changierend (Willmann, 2008) bewegen könnte zwischen Ausprägungen wie etwa in externer oder interner, initiiender oder ausführender Rolle, als Prozessberater:in oder als Expert:in etc.) als auch seitens der zu beratenden Person (etwa in professioneller Eigenschaft oder als Privatperson, selbst ein Problem habend oder in stellvertretender Rolle für eine andere Person ratsuchend etc.);
- die darüber hinausgehenden Beziehungs- und Interaktionsvoraussetzungen zwischen diesen Personen und ihre Analyse, des Weiteren
- individuelle Voraussetzungen der einzelnen Interaktionspartner:innen und deren Entwicklung bzw. Repräsentation im Beratungsgeschehen; schließlich
- der Gesprächsfokus (etwa Persönlichkeit der zu beratenden Person oder ein davon eher abgrenzbares Thema, private Belange der zu beratenden Person oder eher professionelle bzw. systemische Belange etc.), sowie
- das Setting (Ein- oder Mehrpersonensetting, im Alltagsgeschehen oder geplant etc.).

Diese und weitere Aspekte, die unmittelbaren Einfluss auf das beraterische Vorgehen haben könnten, sollten in Betracht gezogen und ggf. analysiert werden.

³ Hier muss klar relativiert werden, dass die angesprochenen Stichworte nicht im Sinne trennscharfer (und bereits im Sinne einer „Handreichung“ o.ä. bestehender) „Konzepte“ erwähnt, sondern hier lediglich beispielhaft zur Illustration verschiedenster Rollenkonstellationen herangezogen werden sollen.

6 Besonderheiten, Herausforderungen und Grenzen

In den bisherigen Ausführungen wurde implizit davon ausgegangen, dass eine sonderpädagogische Beratung im hier diskutierten Kontext nur dann indiziert ist, wenn bereits alarmierende Situationen oder verstörende Verhaltensweisen in deutlicher Ausprägung zu beobachten sind. Damit wurde zugleich der pädagogisch bedeutsame Aspekt der Prävention vernachlässigt. Gerade das fachspezifische und durch Erfahrungen erworbene Wissen von Sonderpädagog:innen in diesem Kontext um mögliche problematische Entwicklungsverläufe und -einflüsse qualifiziert sie dafür, auch in präventiven Handlungsfeldern eine Beratungsfunktion einzunehmen. Abhängig vom Beratungssetting sind hier nochmals gesondert Schwerpunkte zu setzen, die dem entwickelten Beratungsverständnis nicht widersprechen, gegebenenfalls jedoch nur Teile davon berücksichtigen können und sollten. So wäre ein präventiver Einsatz von Sonderpädagog:innen mit dieser Expertise insbesondere überall dort von besonderer Bedeutung, wo Menschen vor Anforderungen der (institutionellen und persönlichen) Transitionen stehen. Somit kämen insbesondere der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule oder der Übergang von der Schule in den Beruf in Betracht, aber auch interschulische Übergänge.

Neben der Sonderpädagogik gibt es eine Fülle von angrenzenden Fachgebieten, die ebenfalls in der Beratung tätig sind – und es kann hier beispielsweise im Bereich der Schulpsychologie, der schulischen Beratungsdienste und der sozialpädagogischen Beratungsstellen zu Überschneidungen der Themengebiete und Zuständigkeiten kommen. Hier soll keinesfalls der Anspruch einer Monopolstellung und einer Ausschließlichkeit erhoben werden. Es wird bedeutsam sein, dort Kooperationen im Netzwerk einzugehen, wo verschiedene Beratungsdienste ihre jeweiligen Schwerpunktsetzungen einbringen können. Eine zukünftige Herausforderung wird allerdings in einer stärkeren Klärung der jeweiligen Kompetenzprofile liegen, insbesondere zwischen Sonderpädagog:innen mit Schwerpunktexpertise Pädagogik bei Verhaltensstörungen einerseits sowie der Schulpsychologie und der Sozialpädagogik andererseits – aber auch der für Beratung qualifizierten nicht-sonderpädagogischen Lehrkräfte.

Zudem werden im Beratungsprozess ggf. Persönlichkeitsproblematiken, komplexe und tiefgreifende innerfamiliäre Konflikte, psychische Problemlagen sowie schwierige Einflüsse möglicher Umfeldvariablen identifiziert. Hier zeigen sich die Grenzen der sonderpädagogischen Beratung, wenn die möglicherweise notwendigen Interventionen das Beratungssetting übersteigen oder verfehlen. Optionen weiterer Bearbeitung dieser Themen müssen den zu beratenden Personen in angemessener Form aufgezeigt werden und es sollte eine Vermittlung an entsprechend kompetente Netzwerkpartner angeregt werden (Budnik, 2009). Um eine Unterstützung sowie gegebenenfalls eine möglichst niederschwellige Hinführung in therapeutische oder andere spezifisch beraterische Kontexte (etwa bei psychischen Störungen, Partnerschafts- oder Suchtproblemen, Schwangerschaft) zu gewährleisten, ist insbesondere für die Beratungsaufgaben eine möglichst enge sowie verstetigte Vernetzung mit entsprechenden Beratungsstellen für bestimmte Problemschwerpunkte, therapeutischen Einrichtungen sowie mit Jugendamt, Jugendhilfeeinrichtungen und -dienstleistenden (hierzu auch Bleher & Gingelmaier, 2019) im Sinne einer „Scharnierfunktion“ (Budnik, 2009, S. 362) vonnöten. Diese Vernetzung und Zusammenarbeit erfordert von den Sonderpädagog:innen mit Spezialexpertise Pädagogik bei Verhaltensstörungen Vertrautheit mit den Vorgaben, organisatorischen Grundgegebenheiten und rechtlichen Bestimmungen ihrer außerschulischen Netzwerkpartner.

In der Zusammenarbeit mit den betroffenen Familien und den schulischen und außerschulischen Netzwerkpartnern übernehmen Sonderpädagog:innen dieses Schwerpunkts häufig die Fallführung, das Case-Management. Das bedeutet, dass sie sich in Bezug auf den Beratungsprozess immer wieder darauf zurückbesinnen müssen, welche verschiedenen Rollen sie in ihrer Arbeit innehaben und wann entsprechend welche Rolle zum Tragen kommt. In diesem Sinne sind Aufgaben der Organisation, Diagnostik, Förderung, Anleitung und Beratung voneinander abzugrenzen und die entsprechenden Rollen stets zu reflektieren und situativ adäquat einzusetzen (Maier-Gutheil, 2016). Für diese verschiedenen Rollen und damit verbunden auch die unterschiedlichen Aufgaben der Berater:innen ist Transparenz gegenüber allen Beteiligten im Beratungsprozess unverzichtbar.

In der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Regelschule kann es dann zu Problemen kommen, wenn diese die Beratung nicht initiativ aufsuchen, ggf. von ihrer Schulleitung dazu verpflichtet werden oder versuchen, die Gründe für Probleme mit ihren Schüler:innen grundsätzlich in deren Person zu verorten (Willmann & Hüper, 2004). Eine gemeinsame Lösungsfindung aller Beteiligten setzt voraus, dass sich entsprechend alle nach Kräften bemühen, sich in den Beratungsprozess einzubringen und dazu bereit sind, alternative Sichtweisen und neue Handlungsoptionen in der weiteren pädagogischen Arbeit in Betracht zu ziehen. Bestenfalls kann durch sonderpädagogische Beratung so ein Kompetenztransfer stattfinden, der in der Folge auch anderen Schüler:innen zugutekommen kann (s.o.: Ausführungen zur Problematik des Zwangs in und zur Beratung).

In keinem Beratungsprozess kann die Gefahr eines Abbruchs ausgeschlossen werden, gerade im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist dieses Wagnis einzugehen (Müller, 2009; Ricking, 2018). Wenn eine gemeinsame Kommunikation sowie die Bereitschaft einzelner Beteiligter (zumindest im Laufe des Prozesses, näher dazu: Hoyer, 2013) nicht hergestellt werden kann, so kann auch keine notwendige dialogische Reflexion und somit keine Beratung im Sinne des oben dargestellten Verständnisses stattfinden.

7 Zusammenfassendes Fazit und Ausblick

Wie in der Einleitung angekündigt sollte in diesem Beitrag herausgearbeitet werden, *was* die Besonderheiten einer Beratung im Feld der schulischen Erziehungshilfe sowie bezogen auf die dafür zuständigen Professionellen mit ihrer Fachexpertise ausmacht. Dabei müssen einige Fragen offenbleiben bzw. neu gestellt werden, die in der weiteren Arbeit und Auseinandersetzung mit dem Thema Beratung im fachlichen Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu beantworten sein werden. Am Schlusspunkt dieser Überlegungen und Diskussionen könnte abschließend eine explizite Handlungstheorie stehen, die die Grundelemente des vorliegenden Verständnisses umfassend berücksichtigt. Einen Ausblick, an welchen Feldern unter anderem weiterzuarbeiten ist, soll die folgende Abbildung bieten.



Abb. 01: Einflussfaktoren und Entscheidungsfindung

Sonderpädagogische Beratung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen stellt nicht grundsätzlich ein anderes „Format“ dar als Beratungen in anderen Kontexten. Entsprechend ist auch kein „exklusives“ Methodenrepertoire einzugrenzen, ein klar vorzuziehendes, schematisiertes Vorgehen für die Beratung im Kontext von Verhaltensstörungen im Sinne von Konzeptempfehlungen zu bestimmen oder eine fachspezifische Beratungstheorie zu entwerfen.

Viele der Kernproblematiken, die es zu bewältigen gilt, sind in der obigen Abbildung dargestellt. Allgemein sind verschiedene Reflexionsprozesse essenziell für die Entscheidung für ein bestimmtes Vorgehen im Beratungskontext. Ausschlaggebend für die konkrete Vorgehensweise sind auch jeweils die Erfordernisse der Beratungssituation. Diese ergeben sich aus den spezifischen Anlässen, welche im Rahmen einer Beratung bearbeitet werden sollen. Reflektiert durch Grundhaltung und Störung(genese)verständnis (eine „sonderpädagogische Grundhaltung“) erfordern sie jeweils spezifische und damit unterschiedliche Beratungssettings. In jenen Settings wird dann ausgehend von einem ebenso reflektierten und ggf. erweiterten Theorieansatz (Beratungskonzept) vorgegangen, wobei „das gewählte Vorgehen durch Begründung zu legitimieren“ (Wagner, 2012, S. 291) ist.

Die in diesem Artikel beschriebene sonderpädagogische Grundhaltung wurde bereits anhand von Aspekten wie humanistischen Menschenbildannahmen und einer konstruktivistischen Haltung skizziert. Diese Grundhaltung beinhaltet zudem wie erläutert eine klare Anwaltschaft für den jungen Menschen und die Konsequenz, dass im Rahmen dieser Anwaltschaft Beratung teilweise initiiert werden muss, und sie geht von einem interaktionistischen Störungsverständnis aus (mit entsprechenden Annahmen etwa zum Einbezug des Umfelds bei Ressourcen- und Problemanalysen sowie dem Hinterfragen der Beobachterwahrnehmung). Sie wird ergänzt durch eine Sonderpädagogische Professionalität, die u.a. die oben dargestellten Aspekte der „Handlungsfeldspezifischen Wissensbasis“ im Feld der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, der Netzwerkkompetenz und der erforderlichen Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft meint. Auf Basis dieser Faktoren werden Anlässe und Fragestellungen reflektiert. Wie erläutert, sind wichtige Kennzeichen für deren Fachspezifik das explizit/implizit auffällige Verhalten der Kinder und Jugendlichen als direktes oder indirektes Thema der Bera-

tung. Es muss der beratenden Person stets bewusst sein, dass Bildungs- und Erziehungsziele aufgrund individueller oder situativer Aspekte gegebenenfalls blockiert sind, ein besonderer Bedarf an Unterstützung vorliegt und der Manifestation maladaptiver Verhaltens- und Erlebensweisen entgegengewirkt werden soll. Außerdem sollte der krisenhafte Zustand, in dem sich eine oder mehrere Personen des zu beratenden Systems befinden können, beachtet werden. Reflektiert u.a. durch eine interaktionistische Sichtweise werden im Hinblick auf das Setting als Zielgruppen einer solchen Beratung vor allem die (in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung potentiell oder tatsächlich beeinträchtigten) Kinder und Jugendlichen selbst, deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte und weitere Professionelle sowie die Schulen als Organisationen ausgemacht. Auch findet eine Klärung der jeweiligen Rollen der Teilnehmenden statt. Dabei verdienen zudem der Aspekt der Beziehung sowie weitere Voraussetzungen für beraterische Interaktion vertiefte Auseinandersetzung. Diese und andere Aspekte sind empathisch reflektiert in Überlegungen zum Beratungsprozess zu integrieren. Offen bleibt an dieser Stelle, welche Beratungskonzepte und -methoden (auch im Sinne einer „Feldunspezifischen Kompetenzbasis“) sonderpädagogische Berater:innen dieses Faches erlernen und kennen sollten, um über ein (möglicherweise konzeptionell integratives) Vorgehen für den individuellen Anlass zu entscheiden.

Bei alledem bilden die vorhandenen Voraussetzungen (etwa Kenntnisse und Eigenschaften) der beratenden Person einen „Filter“, der naturgemäß die Vielfalt der möglichen Vorgehensweisen einschränkt (Wagner, 2012, S. 291). „Die Professionalität der (sonderpädagogischen) Beratungstätigkeit“ ist dabei „als eine Haltung oder auch ein Habitus, als immer wieder neu zu erbringende und zu reflektierende Leistung zu verstehen“ (Hanglberger, 2018, S. 67). Entsprechend müssen sowohl Aus- und Weiterbildung adäquat auf diese Aufgaben vorbereiten, als auch entsprechende Supervisionsangebote für die in diesem Kontext beratenden Fachkräfte gewährleistet sein.

Literatur

- Bittner, G. (2000). Erziehungsberatung – „kleine Psychotherapie“ oder spezifisches Angebot der Jugendhilfe? *Informationen für Erziehungsberatungsstellen*, 3, 12-22.
- Bleher, W. & Gingelmaier, S. (2019). Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin: Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“/des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung“ an bundesdeutschen Hochschulen. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*. 1(1), 92–100.
- Bollnow, O.F. (1959). *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Kohlhammer.
- Bröckelmann, W. (2018). Halt und Haltung – Schulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(10), 448-456.
- Brumlik, M. (2017). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe* (3. Aufl.). CEP.
- Buchinger, K. & Klinkhammer, M. (2007). *Beratungskompetenz. Supervision, Coaching, Organisationsberatung*. Kohlhammer.
- Budnik, I. (2009). Beratung im schulischen Kontext. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 455–478), Klinkhardt.
- Bundschuh, K. (2010). *Allgemeine Heilpädagogik. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Dewe, B. (2010). Beratung. In Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl.). (S. 131–142), UTB.
- Dewe, B. & Schwarz, M.P. (2013). *Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen* (2. Aufl.). Kovac.
- Diouani-Streek, M. (2019). Pädagogischer Handlungstyp Beratung. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (4. Aufl.). (S. 11–34). Athena.
- Ellinger, S. & Hechler, O. (2012). Beratung und Entwicklungspädagogik: Zur Begründung einer pädagogischen Handlungsform. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63(7), 268–278.

- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2007). Beratung – ein Selbstverständnis in Bewegung. In Nestmann, F., Engel, F. & Sickendiek, U. (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge* (2. Aufl.). (S. 33–44), dgvt.
- Greving, H. & Ondracek, P. (2013). *Beratung in der Heilpädagogik. Grundlagen - Methodik - Praxis*. Kohlhammer.
- Grewe, N. (2008). Qualifizierung für Beratung. In Arnold, K.-H., Graumann, O. & Rakhochkine, A. (Hrsg.), *Handbuch Förderung: Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern*. (S. 476–480), Beltz.
- Gröning, K. (2011). *Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen* (2. Aufl.). Springer.
- Gröning, K. (2016). *Sozialwissenschaftlich fundierte Beratung in Pädagogik, Supervision und Sozialer Arbeit*. Psycho-sozial-Verlag.
- Haeberlin, U. (2005). *Grundlagen der Heilpädagogik. Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin*. UTB.
- Hanglberger, S. (2018). Beratung im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. *Behinderte Menschen* 41 (4/5), 65–68.
- Hechler, O. (2010). *Pädagogische Beratung. Theorie und Praxis eines Erziehungsmittels*. Kohlhammer.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Waxmann.
- Hoyer, J. (2013). Freiwilligkeit und Allparteilichkeit in der Beratung im Kontext schulischer Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (6), 220-227.
- Kleber, E.W. (1983). *Pädagogische Beratung. Entwicklung eines neuen Konzepts am Beispiel der Kooperation zwischen Sonderschullehrern bzw. Psychologen und Grundschullehrern*. Beltz.
- KMK (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019)
- Maier-Gutheil, C. (2016). *Beraten*. Kohlhammer.
- Mollenhauer, K. (1965). Das pädagogische Phänomen „Beratung“. In K. Mollenhauer & Müller (Hrsg.), „*Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht* (S. 25–41). Quelle & Meyer.
- Moor, P. (1965). *Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch*. Hans Huber.
- Müller, T. (2009). Zwischen Begleiten und Entgleiten. Vom Wagnis mit verhaltensauffälligen Schülern zu scheitern. *Behinderte Menschen*, (5), 26-34
- 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.
- Nittel, D. (2016). Der erziehungs- und bildungswissenschaftliche Zugang zur Handlungsform „Beratung“. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. (S. 20-30), Beltz.
- Nußbeck, S. (2019). *Einführung in die Beratungspsychologie* (4. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Palmowski, W. (1995). *Der Anstoß des Steines. Systemische Beratung im schulischen Kontext. Ein Einführungs- und Lernbuch*. Borgmann.
- Popp, K. & Methner, A. (2010). Professionelle Beratung im schulischen Kontext – eine Grundlegung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 61 (1), 4–12.
- Reiser, H., Hüper, L., Urban, M. & Willmann, M. (2000). Vorüberlegungen zu einer gegenstandsbegründeten Theorie der sonderpädagogischen Beratung von Lehrkräften zu Erziehungsproblemen in der Schule. In F. Albrecht, A. Hinz, & V. Moser (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen*. (S. 211-224), Luchterhand.
- Ricking, H. (2018). Grenzen und Scheitern in Erziehungsprozessen. In T. Müller, & R. Stein, (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. (S. 209-219), Klinkhardt.
- Röhr, H. (2002). Stellvertretung. Überlegungen zu ihrer Bedeutung in pädagogischen Kontexten. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 78 (4), 393-416.
- Schlee, J. (2019). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe*. Kohlhammer.
- Schreier, P., Rühl, J., Blatz, S. & Stein, R. (2021). Universitäre Organisationsberatung in der schulischen Erziehungshilfe: Bedarfe und Möglichkeiten. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 72 (3), 146-156.
- Seibert, N. (2012). Erziehungsschwierigkeiten. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier, & A. Rausch, (Hrsg.), *Handbuch Erziehung*. (S. 486-489), Klinkhardt.
- Seitz, W. (1992). Problemlage und Vorgehensweise der Diagnostik im Rahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In G. Hansen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Diagnostik*. (S. 107-139), Centaurus.
- Spieß, W. (2012). *Beratung. Effizient, moralisch gut, nachhaltig. Die Logik des Gelingens und das multifunktionale, adaptive Prozessmodell*. edition Z.
- Stein, R. (2004). *Zum Selbstkonzept im Lebensbereich Beruf bei Lehrern für Sonderpädagogik. Am Beispiel von Lehrern für Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz*. Kovac.

- Stein, R. (2012). Beratung als Aspekt sonderpädagogischer Professionalität. Skizze einer Baustelle – am Beispiel des Kontextes Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (7), 279–286.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (6. Aufl.). Schneider.
- Stimmer, F. & Ansen, H. (2016). *Beratung in psychosozialen Arbeitsfeldern. Grundlagen – Prinzipien – Prozess*. Kohlhammer.
- Wagner, F. (2012). Theorie und Praxis der Beratung in sonderpädagogischen Feldern: Aktuelle Tendenzen und Herausforderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (7), 287–293.
- Weiß, S., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2013). Wie sollen Lehrer im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sein? *Spuren* 56 (4), 7-12.
- Willmann, M. (2008). *Sonderpädagogische Beratung und Kooperation als Konsultation. Theoretische Modelle und professionelle Konzepte der indirekten Unterstützung zur schulischen Integration von Schülern mit Verhaltensproblemen in Deutschland und den USA*. Kovac.
- Willmann, M. & Hüper, L. (2004). *Möglichkeiten und Grenzen schulinterner Beratung. Eine Grounded-theory-Studie zur paradoxalen Rollenstruktur und Rollenidentität von Beratungslehrerinnen*. Uni-Edition.