

# Sonderpädagogische Konsultation als reflexive Praxisberatung von Lehrkräften in der schulischen Inklusion

Marc Willmann<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*

*\* Kontakt: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,  
Philosophische Fakultät III, Institut für Rehabilitationspädagogik,  
Arbeitsbereich Pädagogik in der schulischen Erziehungshilfe,  
Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle (Saale)  
marc.willmann@paedagogik.uni-halle.de*

**Zusammenfassung:** Bei der Umsetzung des inklusiven Erziehungs- und Bildungsauftrages kommt der Zusammenarbeit aller Beteiligten eine Schlüsselrolle zu. Beratung hat sich hier längst als eine der zentralen Methoden zur sonderpädagogischen Unterstützung etabliert, und mittlerweile liegt eine unüberschaubare Vielzahl an Beratungsansätzen vor, die allerdings nicht darüber hinwegzutäuschen vermag, dass das Feld der Schulberatung seit der Implementation erster schulischer Beratungsdienste im Zuge der Bildungsreform in den 1970er-Jahren bis zur Gegenwart in Theorie und Forschung unterbestimmt geblieben ist. Den Desiderata in der Forschung und dem weitgehenden Fehlen einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung steht eine Flut an Praxisansätzen und Konzepten gegenüber. Dabei zeigt sich in den meisten Beiträgen eine gemeinsame Orientierung am Grundmodell der psychosozialen Beratung. In diesem Zusammenhang ist es bemerkenswert, dass der schulische Beratungsdiskurs im deutschsprachigen Raum insgesamt nur sehr selektive Bezüge zur internationalen Beratungsforschung herstellt und gerade die seit den 1950er-Jahren unter dem Konsultationsbegriff geführte Fachdiskussion kaum rezipiert wird. Mit dem Konsultationsansatz liegt ein alternatives Grundmodell für die Beratung vor, das durch seine triadische Struktur besser geeignet scheint, die Rahmenbedingungen und Bedarfslagen sowie Funktionen und Adressat\*innen der Beratung im schulischen Kontext abzubilden, als es im dyadischen Modell der psychosozialen Beratung der Fall ist. – Im vorliegenden Beitrag werden unterschiedliche Theorieansätze und der internationale Forschungsstand zur *School Consultation* diskutiert und Implikationen für die Praxisberatung von Lehrkräften im Kontext sonderpädagogischer Förderung in der inklusiven Schule aufgezeigt. Unter inklusiven Vorzeichen, so das Fazit, stellt sich für den schulischen Kontext schließlich die Frage, auf welcher Ebene Veränderungen durch die Beratung angeregt werden sollen.

**Schlagwörter:** Pädagogische Beratung; schulische Beratungstheorie; School Consultation; Konsultation; Praxisberatung; Supervision; sonderpädagogische Förderung; inklusive Erziehung und Bildung



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## 1 Sonderpädagogik: Inklusionshilfe und Exklusionsrisiko

Betrachtet man den schulischen Inklusionsauftrag in seinem dialektischen Spannungsverhältnis zu den Exklusionsrisiken, dann lassen sich verschiedene Ebenen und Faktoren beschreiben, die jeweils gleichermaßen inklusionsförderliche wie auch inklusionsbehindernde Wirkungstendenzen markieren.

Die Exklusionsrisiken schulischer Erziehung und Bildung werden von Parsons (1999) in insgesamt 27 Faktoren dargestellt, die auf unterschiedlichen Ebenen liegen, aber zugleich miteinander in Wechselwirkung stehen. Unterschieden wird zwischen soziökonomischen und kulturellen Faktoren (Makroebene) sowie institutionellen Faktoren (schulbezogene Ebene) und individuellen Faktoren (persönlichkeitsgebundene Ebene). Jeder dieser Faktoren kann sich der Möglichkeit nach sowohl förderlich auf Inklusionsprozesse auswirken als auch in die gegensätzliche Richtung wirksam werden, also Inklusionsprozesse behindern und somit Exklusionsprozesse forcieren.

Während die Faktoren auf der Makroebene (beispielsweise Armut oder Arbeitslosigkeit) den übergeordneten soziokulturellen Rahmen für schulische Erziehung und Bildung aufspannen und somit die stärkste Wirkung auf Inklusions- und Exklusionsprozesse ausüben, setzen die sonderpädagogischen Hilfen als kurzzeitige Interventionen vor allem auf der Mikroebene an und können hier dann eine vergleichsweise – auf das Gesamtsystem bezogen – nur sehr begrenzte Wirksamkeit entfalten.

Individuelle Hilfen (etwa sonderpädagogische Einzelförderung) haben so betrachtet die geringste Innovationskraft. Und wie die sonderpädagogische Integrationsforschung schon früh verdeutlichen konnte (z.B. Reiser, 1977; Reiser et al., 1984), tendieren individualisierte Maßnahmen zugleich in die Richtung einer Problemdelegation. Im traditionellen Modell werden Kinder in besonderen Lern- und Lebenslagen als „Problemfälle“ etikettiert und an die speziellen schulischen Unterstützungssysteme (Sonderpädagogik, Schulsozialarbeit und Schulpsychologie) überwiesen. Mit der Delegation „sonderpädagogischer Förderfälle“ entlasten sich Schule und Lehrkräfte nicht nur von den „Problemkindern“, sondern sie entziehen sich zugleich der eigenen pädagogischen Verantwortung für die Erziehung und Bildung dieser Kinder, und dieses umso mehr, je weniger die sonderpädagogische Förderung als gemeinsame Kooperation zwischen den Lehrkräften und den sonderpädagogischen Fachkräften konzipiert wird.

### 1.1 Orte und Methoden der sonderpädagogischen Förderung

Das Problem kann anhand der Fördersysteme der schulischen Sonderpädagogik expliziert werden. Die sonderpädagogische Förderung in Deutschland ist kategorial orientiert (d.h., neben der grundlegenden Differenzierung in behinderte/nicht-behinderte bzw. sonderpädagogisch förderbedürftige/nicht förderbedürftige Schüler\*innen wird weiter ausdifferenziert in unterschiedliche Behinderungsformen bzw. sonderpädagogische Förderschwerpunkte; vgl. exemplarisch Vernooij, 2006). Förderschwerpunktübergreifend lassen sich drei Säulen des Gesamtsystems unterscheiden: Neben der Verbesonderung an speziellen Förderorten (Förderschulen und Sonderklassen) gibt es ambulante und mobile sonderpädagogische Dienste sowie integrierte sonderpädagogische Maßnahmen (Drave et al., 2000). Es ist offensichtlich, dass sich die Frage der schulischen Inklusion und Exklusion auch entlang der Frage nach dem Ort der Förderung (kurz: gemeinsamer Unterricht in der Regelschule versus Separierung in speziellen Lernumgebungen) markieren lässt. – Auch, aber eben nicht nur. Die wichtige, aber meist ideologisch überformte Frage nach dem Förderort („Sag, wie hältst du’s mit der Förderschule?“) lässt Fragen nach den Methoden der Förderung oftmals in den Hintergrund treten.

Allerdings liegt bereits in der sonderpädagogischen Methodenfrage ein erhebliches Exklusionsrisiko begründet, denn die Annahme spezieller Methoden der sonderpädagogischen Förderung suggeriert ja bereits Besonderheiten – und an Entwürfen für eine all-

gemeine sonderpädagogische Didaktik oder auch an fachkategorialen „Sonder“-Didaktiken mangelt es in der Geschichte des Fachs wahrlich nicht. Bereits in der didaktischen Frage zeigt sich, dass schon allein die Idee der Entwicklung spezieller Unterrichtsmethoden für spezifische Problemlagen und Erschwernisse des schulischen Lernens genau diejenigen Lernenden auszugrenzen droht, die als Adressat\*innen selbiger betrachtet werden.

Sonderpädagogische Diagnostik zur Identifizierung schulischer „Problemfälle“, die Bereitstellung separater Lernumgebungen in speziellen Schulen oder Klassen, sonderpädagogische Förderung im Sinne spezifischer Unterrichtsmethoden oder gar eigener didaktischer Theoriebildung – all diese sonderpädagogischen Bestrebungen erzeugen per se Exklusionslinien, wo sie glauben, Inklusionshilfen bereitzustellen, da durch ebendiese Teilhabe und Partizipation an inklusiven Erziehungs- und Bildungsprozessen im gemeinsamen Unterricht erschwert oder gleich ganz verhindert wird.

## 1.2 Integrative Kooperation und sonderpädagogische Beratung

Die Kritik an der traditionellen Sonderpädagogik und ihrer Förderideologie ist nicht neu; früh schon wurde gerade das Sonderschulwesen infrage gestellt – und bereits in den Anfängen der Integrationsforschung wurde der Stellenwert der Kooperation herausgearbeitet: Die Zusammenarbeit aller beteiligten Personen erweist sich als eine der zentralen Voraussetzungen für das Gelingen schulischer Inklusion. Mit der Theorie integrativer Prozesse, die Helmut Reiser mit seiner Frankfurter Forschungsgruppe im Rahmen zahlreicher Untersuchungen in der Begleitforschung erster integrativer Modellversuche in Kindergärten und Schulen entwickelt hat (Reiser et al., 1986), wurde auch der Begriff der „integrativen Kooperation“ (Kreie, 1985) geprägt.

Schulische Beratung kann als eine spezielle Form der integrativen Kooperation betrachtet werden. Mit „sonderpädagogischer Beratung“ werden im folgenden Beratungsangebote markiert, die rund um die Fragen der Unterstützung bei sonderpädagogischem Förderbedarf bereitgestellt werden. Die Adressat\*innen der Beratungsangebote sind neben Schüler\*innen sowie deren Eltern auch die Lehrkräfte. Gerade bei der Beratung des letztgenannten Adressat\*innenkreises zeigt sich das integrative/inklusive Potenzial sonderpädagogischer Beratung, denn durch sie erweitert sich nicht nur das Aufgabenfeld im Bereich sonderpädagogischer Unterstützungsmaßnahmen, sondern in der Beratung verschiebt sich zugleich auch der Unterstützungsmodus von der direkten Arbeit mit dem Kind auf die Arbeit mit dem Umfeld. In diesem Sinne kann sonderpädagogische Beratung der Möglichkeit nach als Agent schulischer Veränderungen auftreten, wenn sie Perspektiven eröffnet, um etwa das didaktische Handeln der Lehrkräfte und die schulorganisatorischen Abläufe in den Blick zu nehmen, anstatt die Ursache für Störungen primär oder gar ausschließlich im Lern- und Sozialverhalten der Schüler\*innen zu suchen.

Die Realität der sonderpädagogischen Fördersysteme wird der herausragenden Bedeutung, die der integrativen Kooperation und Beratung in der schulischen Inklusion grundlegend zuzuschreiben ist, nur teilweise gerecht. Zwar haben sich durchaus zahlreiche Praktiken der Zusammenarbeit und Vernetzung zwischen den schulischen Regelsystemen und den sonderpädagogischen Förderangeboten etabliert, darunter auch verschiedene Formen und Modalitäten der sonderpädagogischen Beratung (zum Überblick: Reiser et al., 2007), doch sind diese Entwicklungen aufgrund landesspezifischer Vorgaben wie auch regional bis kommunal unterschiedlicher Rahmenbedingungen und Umsetzungsstrategien höchst disparater Natur.

Flankiert wird diese Ausgangslage von einem ausgeprägten Desiderat in Forschung und Theoriebildung. Es mangelt zum einen an Forschungszugängen, die systematisch die reale schulische Kooperations- und Beratungspraxis in den Blick nehmen, und zum anderen fehlt es folglich an einer gegenstands begründeten Theoriebildung zur sonderpä-

dagogischen Beratung. Kurzum: Der Vielzahl an Beratungskonzepten und Handlungsanleitungen steht das weitgehende Fehlen empirischer Studien wie auch theoretischer Ausarbeitungen zur sonderpädagogischen Beratung gegenüber.

## 2 Schule als Beratungsfeld

Im pädagogischen Handlungsvollzug stellen sich in Schule und Unterricht implizit eine Vielzahl alltäglicher Beratungsaufgaben: Lehrkräfte beraten Schüler\*innen sowie deren Eltern, sie beraten sich untereinander (etwa bei Lehrplan- und Schuljahreskonferenzen oder in Schulentwicklungsprozessen) oder auch mit anderen Berufsgruppen (z.B. aus Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, schulärztlichen Diensten und mit anderen Kooperationspartner\*innen). Beratung wird daher schon länger zu den Grundformen pädagogischen Handelns gezählt (Giesecke, 1987) und gilt entsprechend als eine der Kernkompetenzen im Lehrer\*innenberuf (KMK, 2005).

Diese impliziten Beratungsaufgaben von Lehrkräften sind halbinformeller Natur. Eine Formalisierung pädagogischer Beratungsaufgaben erfolgt mit der Institutionalisierung spezieller Beratungssysteme. Diese Ausdifferenzierung spiegelt sich in der Etablierung verschiedener Institutionen und Professionen wider, die sich als schulbezogene Beratungssysteme aufgestellt haben: Neben den schulpsychologischen Diensten und den sonderpädagogischen Unterstützungssystemen sind mittlerweile auch Beratungslehrkräfte und die Schulsozialarbeit als Beratungsinstanzen im Schulwesen fest etabliert.

### 2.1 Institutionalisierung von Beratung in der Schule

Beratung wurde in pädagogischen Handlungsfeldern bereits früh institutionalisiert. Die Wurzeln gehen zurück bis auf die Gründung der Erziehungsberatungsstellen in den 1920er-Jahren, und sozialpädagogische Beratung wird mittlerweile gerade im Kontext der Sozialen Arbeit und der Kinder- und Jugendhilfe zu den zentralen Professionsmerkmalen gezählt (Belardi, 1996; Gregusch, 2013; Kupfer & Mayer, 2022).

Als schulelevantes Thema wird Beratung erst vergleichsweise spät im Zuge der Bildungsreformdebatte der 1970er-Jahre erkannt. Einen wichtigen Meilenstein markieren hier die bildungspolitischen Beschlüsse (BLK, 1974; DBR, 1970; KMK, 1973), die zur Implementierung der schulpsychologischen Beratungsangebote sowie des Beratungslehrer\*innensystems geführt haben. Sonderpädagogische Beratung wird in diesen Beschlüssen nicht eigens behandelt (Beratung im Kontext der sonderpädagogischen Versorgungssysteme wird über die Schulgesetze der Länder und deren Ausführungsbestimmungen geregelt).

Die bildungsadministrativ vorgegebenen Funktionszuweisungen (Schullaufbahnberatung, individualpsychologische Beratung im Sinne von Einzelfallhilfe sowie Beratung von Schule und Lehrkräften) stellen formalisierte Versuche einer Funktionszuweisung von Schulberatung dar, wobei sich die Aufgabenfelder in der realen Beratungspraxis allerdings vermischen. Aufgrund der Mannigfaltigkeit der konkreten Anlässe und Auftragslagen scheint es sinnvoll, in der Schulberatung grundlegend zu unterscheiden zwischen adressat\*innenspezifischen und themenbezogenen Beratungsaufgaben. Köslers (2006, S. 557) etwa beschreibt eine Vielzahl konkreter Themen der Schulberatung, die sich nach fünf übergeordneten Bereichen differenzieren lassen: Schullaufbahnberatung, pädagogisch-psychologische Beratung, Beratung einzelner Lehrkräfte oder Teams, Beratung von Schulleitungen und Beratung von Schulen in Schulentwicklungsprozessen. Gleichwohl bleibt mit Liermann (2004, S. 865) festzuhalten, dass Beratung in der Schule kein homogenes Aufgabenfeld darstellt.

Vor allem aber birgt die Ausdifferenzierung und Spezialisierung von Beratung im Schulbereich zugleich die Gefahr, dass sich Beratungsaufgaben und Beratungshandeln aus dem professionellen Selbstverständnis der Lehrkräfte ausschleichen, gerade weil Beratung ja (auch) als spezifische Dienstleistung institutionalisiert worden ist. Diese Gefahr

wurde bei den Bildungsreformplanungen durchaus gesehen und führte dann zu der Bildung einer „nicht näher definierte[n] Restkategorie einer pädagogischen Beratung“ (Kraft, 1993, S. 349).

## 2.2 Pädagogische Beratung und Schulberatung: Theoriedefizite

Die Begriffe Schulberatung und pädagogische Beratung werden in der Fachliteratur nicht immer klar voneinander abgegrenzt. Während Schulberatung recht eindeutig auf Beratung im Kontext von Schule verweist, sind mit der pädagogischen Beratung verschiedene mögliche Sichtweisen verbunden. Sie kann sich – wie die Schulberatung – vorrangig auf den institutionalisierten Aspekt beziehen und so alles Beratungshandeln umfassen, das sich in pädagogischen Handlungsfeldern und Situationen ereignet. Pädagogische Beratung kann aber auch in einem engeren Verständnis als eine Beratung verstanden werden, die eine pädagogische Intention verfolgt, also normativ, zielgerichtet und absichtsvoll ist.

Die mit der bildungspolitischen Implementierung schulischer Beratung aufkommende Beratungsdiskussion kreist zunächst um die Begriffe „Bildungsberatung“ (Aurin, 1973; Heller & Rosemann, 1975–1976) und „schulische Beratung“ (Aurin et al., 1977; Martin, 1981). Zunehmend etabliert sich jedoch auch der Begriff der „pädagogischen Beratung“ (z.B. Aurin & Furch-Kraft, 1984; Barlage, 1998; Manstetten, 1982).

In der Folgezeit und bis in die Gegenwart wird dem Thema Beratung in Erziehung und Bildung wachsende Bedeutung beigemessen. So beschreibt Dewe (1995) die Entwicklung der Pädagogik zu „einer ‚beratenden‘ Profession“, und aus der Perspektive einer Systemischen Erziehungswissenschaft ruft Huschke-Rhein (1998) gleich die „Pädagogik als Beratungswissenschaft“ aus. – Mittlerweile scheint sich pädagogische Beratung gar „bis über die Lebensspanne“ zu erstrecken; so suggeriert es zumindest der Titel eines aktuellen Handbuchs von Gieseke und Nittel (2016).

### 2.2.1 Pädagogische Beratung

Die bemerkenswerte Zahl an jüngeren Bucherscheinungen zur pädagogischen Beratung (vgl. Bauer et al., 2012; Gröning, 2006; Hechler, 2010; Krause et al., 2003; Mischke, 2021) erweckt den Eindruck einer theoretischen Konsolidierung des Themas. Bei genauer Betrachtung aber ergibt sich kein einheitliches Bild einer eigenständigen Theorie der pädagogischen Beratung, und es stellt sich darüber hinaus die Frage, worin der substanzielle Erkenntnisgewinn gegenüber den früheren Überlegungen zu sehen sein sollte.

Bereits im Zuge der Bildungsreformen wurde auf die Notwendigkeit verwiesen, grundsätzliche Fragen zu klären, die sich durch die Institutionalisierung der Schulberatung ergeben, zuvörderst jene nach dem Ziel und Zweck sowie dem Wesen von Beratung als einer pädagogischen Handlungsform und des Weiteren die Frage nach den Folgen und Konsequenzen der Institutionalisierung und Professionalisierung schulischer Beratung (Hornstein, 1976, S. 674) – und es ist ein offenes Geheimnis, dass diese Fragen bis dato kaum hinreichend geklärt worden sind.

Eine der ersten Betrachtungen zum „pädagogischen Phänomen Beratung“ stammen von Klaus Mollenhauer (1965), der den genuinen „pädagogischen“ bzw. „Bildungssinn“ von Beratung herausgestellt hat, die auf eine „kritische Aufklärung“ ziele.

Seither gilt es als Gemeinplatz, dass

„die Situation der Beratung typische Merkmale einer pädagogischen Situation auf sich vereinigt. [...] Denn im Grunde genommen ist ein Beratungsgespräch nichts anderes als ein gleichsam auf mehrere Schultern verteilter, partiell nach außen verlegter und nach erkennbaren Phasen sich entwickelnder Prozeß der Selbstreflexion, über dessen Ende und Erfolg immer der Ratsuchende, nie der Berater entscheidet“ (Kraft, 1993, S. 352).

Allerdings steht diese Idealvorstellung von pädagogischer Beratung in deutlichem Widerspruch zur Beratungspraxis in pädagogischen Institutionen wie der Schule. Mi-

Michaelis-Jähnke (1981) bringt es in einer kritischen Betrachtung auf den Punkt: „Die Beratungsbeziehung ist eine pädagogische Beziehung“ und „wie kein zweiter Interaktionsmodus geeignet, konstitutives Element ‚edukativer Kommunikation‘ zu sein“ (Michaelis-Jähnke, 1981, S. 128). Zugleich aber wird Beratung „als Mittel bildungsökonomischer Planung mißbraucht oder ganz allgemein eingerichtet, um Dysfunktionalitäten des Schulsystems zu mildern“ (Michaelis-Jähnke, 1981, S. 129). Auf diese Weise erfährt die Beratung eine „Umwandlung ursprünglich kommunikativ interpretierter Beratungsziele in technologische“ (Michaelis-Jähnke, 1981, S. 6).

Eine kritische Selbstreflexion zu Zielen und Funktion pädagogischer Beratung tritt in der pädagogischen und schulischen Beratungsliteratur deutlich in den Hintergrund. Es dominieren in der Regel theoretisch unterbestimmte technologische Überlegungen zur Ausgestaltung der Beratungspraxis.

Dabei wird mitunter durchaus ein theoretischer Anspruch erhoben, wie etwa bei Martin (1981), der über die „Strukturanalyse der Beratungsaufgaben im Bildungswesen“ (Martin, 1981, S. 11) eine Klassifikation entwickelt, nach der die schulischen Beratungsanlässe in vier Typen (Behinderungen, Störungen, Konflikte, Entscheidungen) unterschieden werden. Schulberatung wird hierbei synonym mit pädagogischer Beratung gesetzt und als „Schnittmenge von schulischer Erziehung und edukativer Beratung“ verstanden, die allerdings „weder diagnostisch noch klinisch-psychologisch“ begründbar sei (Martin, 1981, S. 8). Dieser Anspruch an eine pädagogische, nicht psychologische Begründung pädagogischer Beratung wird allerdings nicht erfüllt, denn das vorliegende Modell bleibt einem individualisierenden Problemverständnis verhaftet, das Schüler\*innen als Beratungsempfänger\*innen adressiert und dabei dem traditionellen defektologischen Verständnis von Behinderung folgt. Im Mittelpunkt pädagogischer Schulberatung stehen hier die „akuten, ernsthaften Probleme [...] der Lernenden selbst“, die in der vorliegenden Analyse „unter der regulativen Idee der Erziehung auf den verschiedenen anthropologischen Ebenen“ betrachtet werden (Martin, 1981, S. 235). Trotz der vehementen Kritik an der fehlenden schulbezogenen Passung und der sich am Dogmatismus therapeutischer Schulrichtungen orientierenden Beratungsansätze verbleibt der vorliegende Entwurf also genau dieser kritisierten Argumentationsweise verhaftet: Edukative Beratung trägt hier mit Blick auf die Schüler\*innen als Klient\*innen eine explizite „kurative“ und „rehabilitative“ Zielsetzung.

Noch deutlicher treten die Theoriedefizite etwa bei Manstetten (1982) zutage, dessen Einführung in die pädagogische Beratung sich explizit „an Nicht-Psychologen“ (Manstetten, 1982, S. 2) richtet und bereits im Titel als Adressat\*innenkreis „Berater, Lehrer, Ausbilder und Erzieher“ definiert. In der pädagogischen Beratung wird das Potenzial gesehen, den schulischen Blick zurückzulenken „auf die eigentliche pädagogische Dimension humaner zwischenmenschlicher Beziehungen und damit auch auf das gegenseitige Verstehen und Akzeptieren“. Auf den dann folgenden rund einhundert Seiten gelingt es allerdings nicht, diese „pädagogische Dimension“ herauszuarbeiten; stattdessen werden cursorisch drei etablierte therapeutische Schulrichtungen vorgestellt, um schließlich ein Berater\*innentrainingsprogramm zu skizzieren.

Die theoretische Unterbestimmung des genuin Pädagogischen in der Beratung bei gleichzeitig stark ausgeprägter Technologieaffinität unter weitgehender Ausblendung einer kritischen Hinterfragung der Funktionalisierung und Instrumentalisierung im Zuge ihrer flächendeckenden Institutionalisierung drängt die pädagogische Beratung letztlich in das „Spannungsfeld zwischen pädagogischer und psychologischer Praxis“ (Aurin, 1984). In der pädagogischen Beratungsdiskussion treten anscheinend die gleichen Schwierigkeiten einer Abgrenzung von Beratung zur Psychotherapie auf, die das weite Feld der Beratungswissenschaft umtreiben (exemplarisch McLeod, 2004; Möller & Hausinger, 2009). Gerade in der Orientierung am Modell der psychosozialen Beratung (Counselling) „entsteht ein Bild von ‚therapeutischer‘ Beratung als ‚kleiner Therapie‘ für ‚weniger schwere‘ Störungen“ (Nestmann, 1988, S. 105), und auch in der Pädagogik

mangelt es bis dato an einer „in sich geschlossene[n] [...] Beratungstheorie, die die Spannung zwischen Beratung als genuin pädagogischer Aufgabe und Therapie als einem Heilverfahren auflösen könnte“ (Schönig, 1990, S. 3).

Auch hier, wie andernorts, scheint die Pädagogik sich fachfremd zu orientieren, und zugleich verstellen Fragen nach einer Methodologie zur Praxisanleitung den freien Blick auf eine grundlegende Betrachtung der eigentlichen Phänomene. Womöglich aber steckt viel mehr „pädagogische Wahrheit“ in den allgemeinen Betrachtungen über Beratung, wie sie beispielsweise aus der Philosophie oder der Dichtkunst überliefert sind. So erachtete bereits Francis Bacon (1612, 1625, zit. n. Markby, 1853) das Ratgeben als den größten Vertrauensbeweis zwischen Menschen, und Johann Wolfgang von Goethe sinniert in einem Gespräch mit Johann Peter Eckermann vom 13. Februar 1831 über das nämliche Thema:

„Es ist mit dem Ratgeben ein eigenes Ding [...] und wenn man eine Weile in der Welt gesehen hat, wie die gescheitesten Dinge mißlingen und das Absurdeste oft zu einem glücklichen Ziele führt, so kommt man wohl davon zurück, jemanden einen Rat erteilen zu wollen. Im Grunde ist es auch von dem, der einen Rat verlangt, eine Beschränktheit, und von dem, der ihn gibt, eine Anmaßung. Man sollte nur Rat geben in Dingen, in denen man selber mitwirken will. Bittet mich ein anderer um guten Rat, so sage ich wohl, daß ich bereit sei, ihn zu geben, jedoch nur mit dem Beding, daß er versprechen wolle, nicht danach zu handeln“ (Eckermann, 1909, S. 355).

In einem kurzen Ausflug von der antiken Philosophie bis in die Juristerei der Moderne kommt Wilhelm Hennis zu der Erkenntnis, „daß Rat und Ratgeben offenbar eine uralte, ganz ursprüngliche menschliche Sache sind, die es gegeben hat, so lange Menschen miteinander zusammenleben und auf die Hilfe des Mitmenschen angewiesen sind“ (Hennis, 1963, S. 8). In der Gegenwart aber erscheint Beratung einerseits allgegenwärtig, und sie bleibt andererseits zugleich auch „ortlos“ (Hennis, 1963, S. 13), und erst „[v]om Rande, von den Grenzfällen der Gesellschaft her: als Fürsorge, Telephonseelsorge, Psychotherapie, kommt die uralte Problematik, daß der Mensch auf Rat und Hilfe angewiesen ist, wieder in den Blick.“

### 2.2.2 Schulberatung

Bei allen Versuchen und trotz einiger Gemeinsamkeiten scheint eine einfache Gleichsetzung von Schulberatung mit pädagogischer Beratung allein schon daher unangemessen, weil die historischen Wurzeln der Institutionalisierung pädagogischer Beratung nicht in der Schule, sondern in den Feldern der Erziehungs-, Berufs- und Sexualberatung liegen (Gröning, 2015; Großmaß, 2004). Trotz dieser geschichtsreichen Traditionen von Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern – als Erziehungsberatung ist sie seit rund 100 Jahren und im schulischen Kontext seit gut 50 Jahren institutionalisiert – steckt die wissenschaftliche Forschung und Theoriebildung zur Schulberatung noch in den Kinderschuhen.

Im schulischen Kontext ist Beratung eine Domäne der Schulpsychologie und der Sonderpädagogik, weit mehr als der Sozialpädagogik, aber von einer systematischen schulischen Beratungsforschung kann für den deutschsprachigen Raum – anders als in der internationalen Fachdiskussion, insbesondere in Nordamerika – kaum die Rede sein. So diagnostiziert beispielsweise Klaus Seifried bis in die Gegenwart erhebliche Desiderate in der schulpsychologischen Beratung in Deutschland: Diese sei – gerade auch im internationalen Vergleich – „nur rudimentär entwickelt. [...] Beratung ist in der Schule allgegenwärtig – und dennoch wenig professionalisiert“ (Seifried, 2016, S. 45). Gleiches gilt unisono auch für die Forschung und Theorie zur sonderpädagogischen Beratung (Willmann, 2008a).

Insgesamt kann für den deutschsprachigen Raum das eklatante Fehlen einer umfassenden Theorie der schulischen Beratung konstatiert werden (vgl. Ertelt & Schulz, 2002;

Faulstich-Wieland, 1978; Martin, 1981; Schönig, 1990). Der Mangel an Gegenstandsbezogenheit zeigt sich vor allem darin, dass ein Großteil der diskutierten Beratungsansätze am Grundmodell von psychosozialer Beratung orientiert ist und damit der Logik direkter Unterstützungsformen folgt. Umso mehr mag es erstaunen, dass die Theorie der *School Consultation*, die sich auf einem umfangreichen internationalen Forschungsstand gründet, in der schulischen Beratungsdiskussion im deutschsprachigen Raum bisher kaum Beachtung gefunden hat. Wie weiter unten noch ausgeführt wird, liegt dem Ansatz der schulischen Konsultation ein triadisches Verständnis der Beratung zugrunde, dass sich vom dyadischen Grundmodell der psychosozialen Beratung löst (vgl. Kap. 4).

Zugleich bleiben die bisherigen Bemühungen um eine theoretische Betrachtung pädagogischer und schulischer Beratung stark auf die Ebene der Mikroprozesse von Beratung begrenzt, und so erscheint die schulische Beratungsdiskussion weitgehend „entkontextualisiert“, denn die Makrobezüge von Schulberatung (systemische Einbettungen und funktionale Einbindungen) werden in Theorie und Forschung kaum reflektiert bzw., sofern sie thematisiert werden, verbleiben die Analysen meist auf der Ebene der Betrachtung der legislativen Rahmenbedingungen und deren konkreter Folgewirkungen auf die schulorganisatorische Umsetzungspraxis von Beratung (vgl. exemplarisch für die Beratungslehrer\*innenforschung: Friedel, 1993; Grewe, 1990).

Im Mittelpunkt vieler Versuche zur Schließung der existierenden Theorie-Lücken stehen vielmehr Fragen, die sich auf die handlungspraktischen Aspekte von Beratung, also die Mikroebene beziehen. Das ist aus professionstheoretischer Sicht verständlich, denn durch die Institutionalisierung von Beratung ergibt sich ja zwangsläufig die Notwendigkeit, die Seite des Handlungswissens („Was macht die Schulberatung wie?“) aufzuklären. In der Folge bietet die Fachliteratur eine ganze Reihe an theoretischen Versatzstücken, die darauf zielen, das Verhältnis zwischen den prozesshaften Aspekten (Kompetenzen der Gesprächsführung) und den spezifischen fachwissenschaftlichen Inhalten (pädagogische Feldkompetenz) der Beratung zu konzeptualisieren. Während sich die erstgenannte Ebene vergleichsweise einfach umgrenzen lässt, scheint es um einiges schwieriger, die zweite Ebene zu beschreiben, denn der Verweis auf die pädagogische Feldkompetenz öffnet zugleich das weite Feld der stets unsicheren Selbstvergewisserung darüber, was denn eigentlich Pädagogik genau sei. – Die Schwierigkeiten einer pädagogischen Beratungstheorie verweisen also unmittelbar auf „die offenen Fragen einer Theorie der Erziehung“ (Kraft, 1993, S. 350).

Es kann argumentiert werden, dass pädagogische Beratung, am deutlichsten wohl aber gerade die Schulberatung, letztlich immer zu einer Beratung zu Lern- und Entwicklungsprozessen kondensiert. Wenn in diesem Sinne „pädagogische Beratung als curriculare Beratung“ zu betrachten ist (Kraft, 1993, S. 353), dann müssen pädagogische respektive Schulberater\*innen neben einer „Beratungs- und Kooperationskompetenz“ vor allem auch über eine „didaktisch-unterrichtliche Kompetenz“ verfügen (Kleber, 1980, S. 300).

Auch wird unter dem Stichwort der Symmetrie häufig ins Feld geführt, dass die pädagogische Beratung als reflexives Kooperationsangebot zu verstehen und daher eine asymmetrische Beratungsbeziehung zu vermeiden sei (z.B. Idol et al., 1986; Mutzeck, 1996). Mit Fuhr (2003, S. 39) ist aber kritisch anzumerken, dass gerade in der pädagogischen Beratungsdiskussion oftmals nicht hinreichend unterschieden werde zwischen dem Anspruch einer personalen Symmetrie in der Beratungsbeziehung und Beratungskommunikation und der funktionalen Asymmetrie, die sich über die Rollenverteilung in der (professionellen) Beratungssituation einstellt.

Eine Theorie der Schulberatung kann auf eine organisationstheoretische Grundfolie allerdings nicht verzichten, denn erst vor dem Hintergrund einer solchen kann eine funktionale Analyse beraterischen Handelns im Schulkontext – und im erweiterten Sinne auch im Schulwesen bzw. im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang – erfolgen.



Mit diesen Defiziten steht die Schulberatung allerdings nicht allein. Wie McLeod (2004, dort insbesondere Kap. 13 und 15) feststellt, werde auch in der allgemeinen Beratungswissenschaft dem institutionellen Kontext und der „Politik der Beratung“ sowie deren verborgenen Machtstrukturen bislang zu wenig Aufmerksamkeit zuteil. Im Fokus von Theorie und Forschung stünden auch hier vielmehr die Mikroprozesse der Beratung (Beratungsbeziehung, Beratungskommunikation und Fragen der Prozesssteuerung).

Die Forderung nach einer Kontextualisierung stellt die Schulberatung zugleich vor ein weiteres Dilemma, denn trotz zahlreicher Entwürfe liegt zugleich keine systematische Theorie der Schule vor. Folgt man der Argumentation von Lothar Böhnisch (2019, S. 9), dann bewegt sich die Schule in dem Grundkonflikt „zwischen dem ökonomischen Verwertungsinteresse und der Selbstentfaltung und Mündigkeit des Menschen.“ Vor diesem Hintergrund ist auch nach der pädagogischen Zielsetzung, nach Rolle und Funktion der Erziehung und Bildung in dieser Konfliktlage zu fragen. Pädagogische wie auch schulische Beratung können ohne Bezugnahme auf diese Grundfragen nicht sinnvoll betrachtet werden.

Bauer et al. (2012) beispielsweise verweisen zwar explizit auf die Bedeutung der kontextuellen Einbindung pädagogischer Beratung, behandeln diesen Aspekt aber dann sehr knapp und eher cursorisch.

Zu den wenigen Arbeiten, in denen die Kontextvariablen der Schulberatung detaillierte Beachtung finden, gehören das Bildungsgutachten von Bittner et al. (1974) und die empirische Untersuchung von Kleber (1980; 1983). In beiden Beiträgen werden kritische Überlegungen zur schulischen Beratung vor dem Hintergrund ihrer institutionellen Einbindung in die sonderpädagogischen Fördersysteme vorgelegt.

Forschung und Theorie, die den institutionellen Kontext von Schule systematisch analysieren, müssten sich – unter anderem – auf Fragen der organisatorischen Einbindung („Lokalisation“) des Beratungsangebots (organisationsinterne versus -externe Position der Beratungsrolle; vgl. Bude, 1988; Lippitt & Lippitt, 1984; Reiser et al., 2000) kaprizieren sowie – nicht unabhängig hiervon – auch die Beratungsrolle im Zusammenhang mit der institutionellen Funktion der Beratung kritisch reflektieren.

Im Kontext des Gesamtsystems der sonderpädagogischen Unterstützung etwa stehen Rollen und Funktionen der schulischen Beratung in einem spannungsreichen Verhältnis zum inklusiven Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule, denn dem sonderpädagogischen Beratungshandeln ist eine folgenreiche Definitionsmacht inskribiert: Beratung und Diagnostik implizieren der Möglichkeit nach immer Etikettierungen („Behinderung“; „sonderpädagogischer Förderbedarf“) und Fremdplatzierungen in separaten Lernumgebungen (Überweisung in spezielle Lerngruppen wie Sonderklassen oder Förderschulen). Vor dem Hintergrund der ausgeprägten Sonderschultradition in Deutschland steht sonderpädagogische Beratung, die nicht rein präventiv ausgerichtet ist (d.h., nicht als eigenständige Dienstleistung vom sonderpädagogischen Überprüfungs- und Überweisungsverfahren getrennt wird) immer in der Gefahr, zugleich auch der Rekrutierung der eigenen Klientel (Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) zu dienen. Auch sie ist immer beides zugleich: Inklusionshilfe *und* Exklusionsrisiko.

### 3 Konzepte schulischer Beratung zu sonderpädagogischen Fragestellungen

Fragen des pädagogischen Umgangs mit Behinderung, Beeinträchtigung und Benachteiligung in Schule und Unterricht werden traditionell von der Sonderpädagogik und der Schulpsychologie behandelt. Beratung ist hier mittlerweile zu einem zentralen Aufgabenbereich avanciert. Dabei stehen der weitflächigen Institutionalisierung schulischer Beratungspraktiken und der Fülle an Praxisanleitungen und Ratgeberliteratur zugleich deutliche Theorie- und Forschungsdefizite gegenüber, die auf eine erhebliche Professionalisierungslücke schließen lassen. Schulberatung ist so gesehen in einer ähnlichen Paradoxie gefangen, wie sie für die allgemeine Beratungsdiskussion bereits Anfang der 1980er-Jahre diagnostiziert worden ist: Der „Theorie-Inflation“ (gemeint ist die Vielzahl an praxisanleitenden Beratungskonzeptionen) stehe ein ausgesprochenes „Theorie-Defizit“ (im Sinne einer sich auf Grundlagenforschung stützenden Beratungstheorie) gegenüber, wie es mit Dietrich (1983, S. 20) auf den Punkt gebracht werden kann.

#### 3.1 Schulpsychologische Beratungsansätze

Seit ihrer Institutionalisierung gehören schulische Beratungsaufgaben zum zentralen Aufgabenfeld der Schulpsychologie. Frühe Anfänge schulpsychologischer Beratung finden sich bereits im ersten Drittel des 21. Jahrhunderts, aber ihre regelhafte Implementierung vollzieht sich erst später mit der Institutionalisierung der Schulpsychologie in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg (Drewes, 2016).

Die Entwicklung der ersten schulpsychologischen Beratungsansätze fällt in die Phase der Bildungsreform der 1970er-Jahre und ist geprägt durch eine starke Orientierung am fachwissenschaftlichen Diskurs im nordamerikanischen Raum, wo zu dieser Zeit die „kognitive Revolution“ die akademische Psychologie vom Behaviorismus „befreit“ hatte (Miller, 2003) und so der Lerntheorie den Weg für ihren „Siegeszug“ über die psychodynamischen Ansätze ebnete (Danforth & Smith, 2005, S. 28).

Das zugrunde liegende lerntheoretische Paradigma wurde in der deutschen Schulpsychologie zunächst sehr unkritisch rezipiert, und nur sehr zögerlich formierte sich schließlich Kritik am neuen verhaltenswissenschaftlichen Mainstream. Zu den ersten Beiträgen zählt hier das Modell der „Kooperativen Verhaltensmodifikation“ von Redlich und Schley (1978), in der das expertokratische Verständnis von Schulberatung grundlegend revidiert wurde. Konzepte der systemischen Beratung, die zu dieser Zeit bereits in anderen Ländern Konturen annahm (z.B. Selvini-Palazzoli, 1978), wurden in der deutschsprachigen Schulpsychologie erst mit einiger Verzögerung aufgegriffen (z.B. Hennig & Knödler, 1995; Käser, 1993). Eine Initialzündung für eine Abkehr von der einseitig schüler\*innen-zentrierten Blickrichtung hin zu einem systemischen Aufgabenverständnis in der schulpsychologischen Beratung gab der vom damaligen Vorsitzenden der Sektion Schulpsychologie im Berufsverband der Psychologen Helmut Heyse ausgerufene „Paradigmenwechsel“ (1989). Erst allmählich wandelt sich „das ‚klassische‘ Bild schulpsychologischer Arbeit, als Handwerkszeug den Testkoffer“ (Meidinger & Enders, 2007, S. 300), und das traditionelle Einzelfallverständnis schulpsychologischer Beratung rückt nun zusehends in die Nähe von Supervision und Coaching (Meidinger & Enders, 2007, S. 300).

#### 3.2 Sonderpädagogische Beratungsansätze

Beratung markiert im Bereich der schulischen und außerschulischen Sonderpädagogik ein sehr weites Feld. Überblicke zu den Anwendungsbereichen und grundlegenden Konzepten finden sich bei Schnoor (2006), Diouani-Streek und Ellinger (2007) sowie Greving und Ondracek (2013); einen spezifischen Blick auf das Thema Kooperation und Beratung im Feld der schulischen Sonderpädagog\*innen bietet Willmann (2008a).

Erste Versuche, in denen Sonderpädagog\*innen mit verhaltensmodifikatorischen Techniken zu experimentieren begannen, sind für Nordamerika bereits für die späten 1950er- und frühen 1960er-Jahre dokumentiert (vgl. Kauffman & Landrum, 2005, S. 101). Mit einiger zeitlicher Verzögerung erreicht dann die verhaltensmodifikatorische Beratung in den 1970er- und 1980er-Jahren auch in Deutschland ihre Blütezeit.

Zu den ersten Forschungsarbeiten zur sonderpädagogischen Beratung zählt hierzu die Studie von Eduard Kleber (1980; 1983), in der die Zusammenarbeit und Beratung zwischen Lehrkräften an allgemeinen Schulen und sonderpädagogischen Lehrkräften und Schulpsycholog\*innen untersucht wird. Auf empirischer Grundlage entwirft der Autor eine gegenstands begründete Theorie der pädagogischen Beratung im Kontext sonderpädagogischer Unterstützung.

In der Folgezeit differenziert sich die sonderpädagogische Beratungsdiskussion weiter aus, wobei die wichtigsten Impulse gerade aus einer der sonderpädagogischen Fachrichtungen „Pädagogik bei Verhaltensstörungen/schulische Erziehungshilfe“ hervorgegangen sind. Hierzu zählen die Ansätze der „Kooperativen Beratung“ von Wolfgang Mutzeck (1996) und die „Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe“ von Jörg Schlee (2004) sowie die Beiträge zur systemischen Beratung und Fallbesprechung von Wilfried Palmowski (1995; 1996) und zur lösungsorientierten Beratung von Walter Spiess (2000) – ein detaillierter Überblick zu den einzelnen Modellen findet sich bei Willmann (2008a).

Eine wichtige Gemeinsamkeit der genannten Ansätze ist die vorrangige Adressierung des Beratungsangebots an die Lehrkräfte. Damit wird sonderpädagogische Beratung als ein Ansatz von Praxisberatung modelliert, bei der die direkte Arbeit mit dem Kind („Förderung“ und „Therapie“) in den Hintergrund der sonderpädagogischen Fallarbeit tritt.

#### 4 Schulberatung als Konsultation (*School Consultation*)

Neben dem Begriff des *School Counsel(l)ing* werden unter der Bezeichnung der *School Consultation* seit den 1970er-Jahren – zunächst im nordamerikanischen Raum, später in der internationalen Schulberatungsdiskussion – spezielle Beratungsansätze der schulpсихologischen und sonderpädagogischen Beratung zu sonderpädagogischen Fragestellungen diskutiert (Brown et al., 1979; Conoley, 1981; Erchul & Martens, 1997; Lambert et al., 2004; Zins et al., 1993). Durch den spezifischen Klient\*innenbezug unterscheidet sich das Modell der Schulkonsultation strukturell vom Grundmodell der dyadischen Konstellation, wie sie der psychosozialen Beratung zugrunde liegt. Das Grundmodell der Konsultation

„beschreibt eine spezifische Form von fachlicher Beratung für professionelle Helfer durch einen Spezialisten. Im Mittelpunkt der Beratung stehen hierbei Probleme, die der professionelle Helfer in der Beziehung zu einem seiner Klienten hat. Die Konsultation zielt darauf, den professionellen Helfer zu befähigen, die Beziehung mit seinem Klienten zu verbessern. Gegenüber dem traditionellen dyadischen Modell von Beratung als eine direkte helfende Beziehung grenzt sich die Konsultation als indirektes Unterstützungsformat ab. Während die psychosoziale Beratung als dyadische Struktur beschrieben werden kann, in der die persönlichen Schwierigkeiten und Probleme des Ratsuchenden in der direkten Beratungskommunikation bearbeitet werden, steht der Konsultationsbegriff für eine indirekte Hilfestellung, bei der nicht die persönlichen Schwierigkeiten des Ratsuchenden den Beratungsanlass markieren, sondern die Anfrage stellvertretend für einen Dritten (den Klienten des professionellen Helfers) erfolgt und sich über die professionelle Verantwortung des Konsultierenden legitimiert“ (Willmann, 2019, S. 24).

Die Idee von Beratung als Konsultation geht auf die Konsiliarpraxis in der Medizin zurück. In der klassischen Form der ärztlichen Konsultation zieht der behandelnde Arzt als Konsultierender einen Konsiliararzt als klinischen Konsultanten hinzu, um fallbezogen

(d.h. für einen eigenen Patienten bzw. eine eigene Patientin) eine Diagnose erstellen und eine Behandlung empfehlen zu lassen (Gallessich, 1982; Stein, 1999).

Erste praktische Versuche schulischer Konsultationen werden in den 1920er-Jahren im Zusammenhang mit dem Aufbau der *child guidance clinics* in Nordamerika unternommen. In diesen Anfangsjahren waren es vor allem Sozialarbeiter\*innen, eher noch als Psycholog\*innen, die aus dem organisatorischen Kontext der Erziehungsberatung heraus regelmäßig mit Schulen und Lehrkräften zusammenarbeiteten. Aus Minneapolis wird über ein Konzept der „offenen Fallkonferenzen“ an Schulen berichtet, das allerdings auf erhebliche Widerstände seitens der Lehrkräfte stieß (Gallessich, 1982). Erst sehr viel später und im Zuge des Aufbaus der *mental health services* sowie der Ausweitung der schulpyschologischen Dienste etablierten sich schulische Konsultationsangebote.

Die Anfänge der sonderpädagogischen Konsultation gehen auf die Beratung von Lehrkräften durch klinische Psycholog\*innen und psychiatrisch geschulte Sozialarbeiter\*innen zurück. Ein erstes Beratungsmodell, bei dem explizit Sonderpädagog\*innen als Berater\*innen fungierten, wurde 1970 in einem Modellversuch mit dem Konzept des *consulting teacher* eingeführt (vgl. McKenzie et al., 1970). Zwanzig Jahre zuvor wurden allerdings bereits erste Konsultationspraktiken im Bereich der Sprach- und Sprechtherapie und ab etwa den 1960ern auch in den Bereichen der Schüler\*innen mit *learning disabilities* und mit *emotional/behavioral disorders* ausgeübt, wobei die Konsultant\*innen hier keine Sonderpädagog\*innen waren, sondern klinische Psycholog\*innen, Psychiater\*innen oder Sozialarbeiter\*innen (vgl. Dettmer et al., 1993).

#### 4.1 Prototypen der klinischen Konsultation

Die in der internationalen Fachliteratur diskutierten Ansätze lassen sich auf zwei klinische Grundmodelle zurückführen, die als Prototypen der schulischen Konsultation gelten können: die *Mental Health Consultation* und die *Behavioral Consultation*.

##### 4.1.1 Psychodynamische Praxisberatung – das Modell der *Mental Health Consultation*

Das Modell der *Mental Health Consultation* geht zurück auf den englischen Psychiater Gerald Caplan, einen der Pioniere der US-amerikanischen Gemeindepsychiatrie. Einen wichtigen Baustein in dem von Caplan (1964) entwickelten dreistufigen Präventionsmodell, bei dem zwischen Primär, Sekundär- und Tertiärprävention unterschieden wird, stellt die psychiatrische Konsultation dar. Der Konsultationsansatz wird von Caplan (1970; Caplan & Caplan, 1993) später weiter ausgearbeitet.

*Mental Health Consultation* ist originär auf eine Beratung im Rahmen externer Konsultationssysteme ausgerichtet. Aufgrund der Popularität, die der Ansatz aber gerade in der Schulpsychologie erlangt hat, wurde in einer späteren Überarbeitung mit dem Modell der *Mental Health Consultation and Collaboration* (Caplan & Caplan, 1993) schließlich ein weiterer Ansatz ausgearbeitet, der den spezifischen Rahmenbedingungen der schulinternen Beratungssituation Rechnung trägt.

Im Grundmodell der *Mental Health Consultation* wird zwischen vier Typen der Fallberatung differenziert (*client-centered/consultee-centered/program-centered/consultee-centered case consultation*), die sich jeweils in der Zielsetzung und daraus folgend auch hinsichtlich der Rollen und Funktionen der Konsultant\*innen sowie der Anliegen der Konsultierenden unterscheiden (Caplan, 1970).

Aus der von Caplan selbst vertretenen psychodynamischen Beratungsperspektive ist der auf die Konsultierenden zentrierten Fallkonsultation (*consultee-centered case consultation*) besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Die Problemlagen der Konsultierenden werden in diesem Konsultationstypus in vier verschiedenen Formen beschrieben:

Wissens- und Kompetenzdefizite, aber auch mangelndes Selbstvertrauen können die Arbeit der professionellen Helfer\*innen erheblich erschweren. Die vierte Form bezieht sich auf Schwierigkeiten, die aus einem Mangel an bzw. dem Verlust von professioneller Objektivität resultieren, der auf eine unbewusste emotionale Verstrickung in die Fallarbeit zurückzuführen ist. In der Folge kommt es zu subjektiven Wahrnehmungsverzerrungen, da der\*die Konsultierende unbewusst eigene persönliche Anteile auf die Klient\*innen überträgt.

Zu den psychischen Mechanismen, die die Objektivität von professionell Helfenden bedrohen, zählen (a) direkte persönliche Verstrickung, (b) einfache Identifizierung, (c) Übertragung, (d) charakterologische Verzerrungen und (e) thematische Überlagerungen, wobei sich diese Kategorien gegenseitig überlappen können (ausführlich: Caplan, 1970, S. 132–150). Die Zielsetzung der *consultee-centered case consultation* liegt darin, die Konsultierenden dabei zu unterstützen, eine professionelle Sichtweise auf die Klient\*innen und die Fallarbeit wiederzuerlangen, indem die eigenen Wahrnehmungsverzerrungen thematisiert werden. Dabei versteht sich dieser Konsultationstyp als ein nicht-aufdeckendes Verfahren, denn die Arbeit an einer veränderten Perspektive zielt nicht auf eine Betrachtung der Persönlichkeit oder des Privatlebens der Konsultierenden; im Mittelpunkt stehen alleine die Manifestationen der emotionalen Wahrnehmungsverzerrungen in einem gegebenen Fall aus dem professionellen Arbeitskontext (ausführlich zu diesem Ansatz vgl. Willmann, 2011).

#### 4.1.2 Verhaltensmodifikatorische Beratung – das Modell der *Behavioral Consultation*

In den Arbeiten von Tharp und Wetzel (1975; zuerst: 1969) ist ein wesentlicher Vorläufer des Modells der *Behavioral Consultation* zu sehen. Die Autoren haben das Verfahren der Verhaltensmodifikation als eine Konsultationstriade zwischen einer\*einem Therapeut\*in (als Berater\*in bzw. Konsultant\*in), einer\*einem Mediator\*in (als Pendant zu der\*dem Konsultierenden, also Lehrkräften oder Eltern) und der\*dem Klient\*in („Zielperson“) konzipiert.

Im Rahmen eines Modellversuchs mit dem Titel „Behavior Research Project“ wurde ein Konsultationsansatz entwickelt, der später als Modell zur verhaltensmodifikatorischen Beratung in der sozialpsychiatrischen Grundversorgung umgesetzt wurde. Der Modellversuch zielte darauf, die Prinzipien des Kontingenzmanagements aus der therapeutischen Situation in die reale Lebenswelt zu überführen, sodass anstatt der Therapeut\*innen selbst nunmehr Personen aus der natürlichen Umwelt (z.B. Lehrkräfte oder Eltern) als „Mediator\*innen“ die verhaltenstherapeutischen Techniken auf die Klient\*innen anwenden und so den Behandlungsplan unter therapeutischer Anleitung umsetzen.

Das Modell gründet sich auf der Überlegung, dass die Überkomplexität der natürlichen Umwelt der Klient\*innen es verunmöglicht, alle Verstärker unter Kontrolle zu halten. So wirken zum Beispiel andere Personen als Quellen der sozialen Verstärkung auf die Zielperson (aber natürlich auch auf die unmittelbare Therapeutin bzw. den unmittelbaren Therapeuten) ein, wobei diese Verstärker dann häufig auch eine gegenteilige Wertigkeit tragen können und damit die Wirkungen derjenigen Verstärker beeinträchtigen, die mit dem verhaltensmodifikatorischen Behandlungsplan (Verstärkerplan) angestrebt werden.

„Wegen diese(r) unkontrollierten Quellen also müssen wir als unmittelbare Therapeuten jene Individuen auswählen, die die größtmögliche Kontrolle über die Verstärker der Zielperson besitzen. Häufig müssen mehrere unmittelbare Therapeuten eingeschaltet werden [...]. Unmittelbare Therapeuten sollten solche Individuen sein, die Kontrolle über die stärksten der erhältlichen Verstärker besitzen, um den Einfluss gegenläufiger Verstärker bei der Zielperson zu übertreffen“ (Tharp & Wetzel, 1975, S. 54f.).

Die Berater\*innen- bzw. Konsultant\*innenrolle wird somit über die indirekte Bezugnahme auf die Zielperson definiert:

„Das ist das Wesen des triadischen Modells. Die Aufmerksamkeit des Fachmannes (Beraters) muss sich auf die Veränderung des Verhaltens des unmittelbaren Therapeuten richten. Der Berater wird die Verhaltensweisen des unmittelbaren Therapeuten als Ziel wählen, die die erwünschte Veränderung der Handlungsweisen der Zielperson zur Folge haben; aber der Berater geht mittels des unmittelbaren Therapeuten vor“ (Tharp & Wetzel, 1975, S. 62).

Die Zielsetzung des Ansatzes liegt in einem Kompetenztransfer begründet: Wissen und Fähigkeiten der zielgerichteten Anwendung verhaltensmodifikatorischer Techniken werden vom Berater bzw. von der Beraterin (Konsultant\*in) auf die Konsultierenden (unmittelbare Therapeut\*innen) übertragen; nach dieser Vorstellung muss ein\*e Berater\*in fachwissenschaftliche\*r Expert\*in sein für verhaltensmodifikatorische Interventionsplanung; „das einzige Kriterium für das Funktionieren der Beratung [ist] der Besitz von Kenntnissen“ (Tharp & Wetzel, 1975, S. 52).

#### 4.2 Schulische Konsultationsansätze in der internationalen Fachdiskussion

Die beiden vorgestellten Konsultationsmodelle stehen prototypisch für verschiedene Adaptionen und Applikationen auf die Schulberatung.

Zur Übertragung der *Mental Health Consultation* auf den schulischen Kontext liegen eine ganze Reihe an Konzepten vor (z.B. Abec, 1987; Cowen & Lorion, 1976; Hirschowitz, 1971), darunter auch der Entwurf eines Verfahrens zur Gruppenarbeit und zur Verbesserung der interkollegialen Kommunikation (vgl. Berkovitz, 1975) und ein Unterstützungsmodell zur psychiatrischen Versorgung an Schulen (Fritz et al., 1993). Auch Gerald Caplan selbst hat die Popularität des Ansatzes später zum Anlass genommen, eine Adaption für den schulischen Bereich zu entwickeln (Caplan & Caplan, 1993).

Den umfassendsten Entwurf hat Joel Meyers mit dem Modell der *Mental Health Consultation in Schools* vorgelegt (vgl. Meyers et al., 1979; Meyers, 2002). Dieses Modell folgt dem Prototypen und berücksichtigt auch die psychodynamische Grundorientierung, zeigt sich hierbei aber zugleich offener in der Ausrichtung, indem weitere theoretische Positionen einbezogen werden. Umrahmt von einer konstruktivistischen Ausrichtung wird hier die psychodynamische Perspektive um kognitionspsychologische und systemisch-ökologische Prinzipien erweitert (Meyers, 2002, S. 36). Trotz dieser eher eklektizistischen Zugangsweise betont der Ansatz die herausragende Bedeutung, die gerade im schulischen Kontext dem Konsultationstypen der *consultee-centered case consultation* zukommt. Durch die Zentrierung der Beratung auf die Lehrkräfte als Konsultierende wird auch hier der Problemfokus auf mögliche Wahrnehmungsverzerrungen gelenkt, die sich aus einer emotionalen Verstrickung in die unbewusste Beziehungsdynamik zwischen Schüler\*innen und Lehrkraft einstellen können. Die Reflexion der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung steht damit im Mittelpunkt der psychodynamischen Fallkonsultation.

Mit dem Ansatz der *Behavioral Consultation* überträgt John Bergan (1977; Bergan & Kratochwill, 1990) das triadische Beratungsmodell der verhaltenstherapeutischen Konsultation auf den Schulbereich. Nach Bergan (1977, S. 13) sind drei Ziele der Konsultation auszumachen: Neben dem vorrangigen Ziel einer Verhaltensänderung der Klient\*innen (Schüler\*innen) sollen auch das Verhalten der Konsultierenden selbst (Lehrkräfte) und Verhaltensmuster in der Organisation (Schule) verändert werden. Während der erste Entwurf der *Behavioral Consultation* stark durch die Theorie des operanten Konditionierens geprägt war – Brown et al. (1987) sprechen daher auch vom „behavioral-operant model of consultation“ –, sind spätere Ansätze stärker an der sozialen Lerntheorie orientiert (etwa: Brown & Schulte, 1987; Nagle & Gresham, 1979). – Alle genannten Ansätze bleiben allerdings einer grundlegend klient\*innen-zentrierten Perspektive verhaftet. Erst mit der *Conjoint Behavioral Consultation* (Sheridan et al., 1996)

wird ein Ansatz vorgelegt, der stärker die Systemfaktoren (schulorganisatorische Rahmenbedingungen sowie Familie und Elternhaus) berücksichtigt. Mit dem Ansatz der *Ecobehavioral Consultation in Schools* (Lee & Niileksela, 2014) schließlich ist der Einbezug ökosystemischer Perspektiven in die verhaltensmodifikatorische Konsultation weiter herausgearbeitet worden.

Trotz der Ausrichtung entlang unterschiedlicher Theoriezugänge (psychodynamisch versus lerntheoretisch) zeigt die Entwicklung sonderpädagogischer Konsultationsansätze zwei Gemeinsamkeiten: Zum einen werden die theoretischen Grundannahmen der jeweils zugrundeliegenden psychotherapeutischen Schulrichtung erweitert; gerade die jüngeren Arbeiten zur sonderpädagogischen Konsultation argumentieren bisweilen eklektizistisch. Zum anderen wird der Kooperationsaspekt – und somit die Beratungsbeziehung – in der Bedeutung für die schulische Konsultation hervorgehoben. An die Stelle der „Enthaltbarkeit“ in der direkten Förderarbeit mit den Klient\*innen (Schüler\*innen) tritt zusehends die Erkenntnis, dass die konsultierenden Lehrkräfte und die sonderpädagogischen Konsultant\*innen in einer gemeinsamen Verantwortung für die Umsetzung des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrages stehen und eine direkte Förderarbeit mit den Schüler\*innen durch die beratenden Konsultant\*innen nicht (mehr) kategorisch ausgeschlossen wird.

Diese sonderpädagogischen Spezifikationen schulischer Konsultation finden ihren Ausdruck in einer Vielzahl von Ansätzen, in denen die Kooperationsbeziehung im Konsultationsprozess programmatisch in den Mittelpunkt gerückt wird, so etwa in der *Collaborative Consultation* von Idol et al. (1986), im Ansatz von Dettmer et al. (1993) zu *Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs* oder in der *Collaborative Consultation in the Schools: Effective Practices for Students with Learning and Behavior Problems* von Kampwirth (1998).

Hierneben gewinnen in der internationalen Fachdiskussion zusehends auch Konsultationsansätze an Bedeutung, die auf konstruktivistischer Theoriebasis argumentieren (z.B. Lambert et al., 2004) und vor diesem Hintergrund auf eine Veränderung der Problemwahrnehmungen seitens der Konsultierenden zielen (z.B. Hylander, 2000).

## 5 Praxisberatung von Lehrkräften aus Sicht der schulischen Konsultationstheorie

In der internationalen Fachliteratur wird schulische Konsultation als eine Beratung von Lehrkräften zu spezifischen Fragen des pädagogisch-didaktischen Umgangs mit schulischen Auffälligkeiten (zuvörderst: Lern- und Verhaltensschwierigkeiten sowie Sprachprobleme) thematisiert. Beratung wird somit als ein indirektes Unterstützungsformat von sonderpädagogischer Förderung konzeptionalisiert (vgl. Willmann, 2008b).

In der Fokussierung auf die pädagogisch-didaktische Beratung von Lehrkräften rückt sonderpädagogische Beratung somit zugleich in die Nähe von schulischer Praxisberatung und Supervision (sehr deutlich schon früh bei Kleber, 1980; Mutzeck, 1993; Schlee & Mutzeck, 1996; Spiess, 1991). Insbesondere im Kontext der Beratung zur schulischen Erziehungshilfe sind Ansätze entwickelt worden, die eine Reflexion der Wahrnehmung und des Verhaltens von Lehrkräften in den Mittelpunkt stellen (Willmann, 2008a). Als einer der ersten berichtet Volker Schmid (1971) über die Erprobung der Balint-Methode in der sonderpädagogischen Lehrer\*innenbildung in Deutschland.

Kaum aber ist bis dato in diesem Zusammenhang der Konsultationsbegriff rezipiert worden, mit dem im internationalen Sprachgebrauch verschiedene Formen und Ansätze der Praxisberatung und Supervision – auch und gerade im schulischen und sonderpädagogischen Bereich – diskutiert werden. Zu den wenigen Arbeiten in deutscher Sprache, in denen auf das Grundmodell von Konsultation oder zumindest auf dessen Terminologie Bezug genommen wird, gehören die Beiträge von Bittner et al. (1974), Campbell

(1998), Eisert und Barkey (1976), Käser (1993), Redlich und Schley (1978), Seiß (1976), Voß und Werning (1989) und Wiest (1978).

Ein Grund für dieses Versäumnis mag darin liegen, dass die psychodynamische Fallberatung und Supervision in pädagogischen Handlungsfeldern zwar auf eine sehr traditionsreiche Linie im außerschulischen Bereich – insbesondere in der Jugendhilfe – zurückblicken kann (Überblick bei Schnoor, 2013), sie sich aber im schulischen Bereich nicht vergleichsweise weitläufig etablieren konnte (zu den wenigen Ausnahmen vgl. West-Leuer, 2007).

Zugleich rückt das Modell der Lehrer\*innen-zentrierten Schulkonsultation die Beratungsaufgabe in die Nähe von Supervision im Sinne einer reflexiven Fallarbeit, wie sie hierzulande üblich ist. Da sich der Supervisionsbegriff gerade im angloamerikanischen Raum eher im Sinne einer administrativen Fallaufsicht ausgeprägt hat (vgl. Petzold et al., 2003, S. 105), füllt dort zum Teil der Konsultationsbegriff das Vakuum eines eher fallreflexiven Beratungsansatzes.

In dieser Ausrichtung auf eine reflexiv ausgerichtete Praxisberatung stehen sowohl psychodynamische als auch systemisch-narrative Konsultationsansätze – beide Richtungen gründen sich vorrangig auf das Grundmodell einer Lehrer\*innen-zentrierten Fallkonsultation. Diese Ansätze sind in ihrer Zielsetzung und Funktion deutlich zu unterscheiden von den Ansätzen einer Schüler\*innen-zentrierten Konsultation, bei denen die Beratung auf eine Verhaltensänderung der Schüler\*innen ausgerichtet ist. Beratung strebt hier eine technologische Lösung an, bei der Lehrkräfte als eine Art „Hilfstherapeut\*in“ fungieren.

## 6 Sonderpädagogische Konsultation als reflexive Inklusionsberatung

Beratung tritt ganz allgemein gesprochen auf als Agent der Veränderung (*change agent*). Sie begleitet und unterstützt ihre Klient\*innen (die „Ratsuchenden“) dabei, über ein bestimmtes Problem zu reflektieren und – mehr oder weniger eigenständig – Perspektiven für Veränderungen (im Sinne möglicher Lösungen für das nämliche Problem) zu entwickeln. In dieser *mäeutischen* Absicht – und nirgends wird diese augenscheinlicher als in der Zielsetzung *pädagogischer* Beratung – liegt die Grundidee von Beratung.

In seiner „Kunst der Beratung“, einem der ersten Bücher über professionelle Beratung, schreibt Rollo May (1991/1939) über die Unumgänglichkeit, sich mit den anthropologischen Grundannahmen von Beratung auseinanderzusetzen. Professionelle Beratung basiere immer auf einer bestimmten Vorstellung über die menschliche Entwicklung, auf einem – impliziten oder expliziten – Modell der Persönlichkeit und der psychischen Verarbeitung im Zugang auf die Welt. Persönlichkeit ist nach May (1991, S. 16) die „Verwirklichung des Lebensprozesses in einem freien Individuum, das gesellschaftlich integriert und sich der spirituellen Dimension bewußt ist.“ Nach diesem Verständnis ist Beratung auf die existenziellen Themen bezogen, mit denen die eigene individuelle Entwicklung und persönliche Entfaltung berührt werden. Als zentrale Prinzipien gelten hier „Freiheit, Individualität, soziale Integration und religiöse Spannung“ (May, 1991, S. 15).

Insofern scheint es im Feld der psychosozialen Beratung eindeutig, worin die Veränderungen bestehen, die Beratung anregen und begleiten möchte. Es geht um eine Veränderung der eigenen Problemsichtweisen in Hinblick auf meist lebenspraktische Fragen, denen allerdings zugleich allgemeinere, nämliche existenzielle Themen zugrunde liegen.

Im schulischen Kontext ist Beratung allerdings anders aufgestellt. Schulpsychologische und sonderpädagogische Beratung lassen sich nicht angemessen im Grundmodell psychosozialer Beratung abbilden, denn Schulberatung zielt nicht vorrangig auf die Reflexion von privaten Problemen der Konsultierenden (also meist: der ratsuchenden Lehr-



kräfte) und auch nicht auf die Ergründung der den artikulierten Schwierigkeiten zugrunde liegenden lebensweltlichen und existenziellen Themen. Vielmehr ist sie immer in den funktionalen Auftrag von Schule und Unterricht eingebunden, und hierin liegt auch ihre eigentliche Legitimation. In Abgrenzung zur Beratung bei psychosozialen Problemlagen (*Counselling*) ist die *School Consultation* ein indirektes Unterstützungsmodell (*indirect service*) der schulpsychologischen und sonderpädagogischen Dienste, wobei die Ratsuchenden (Konsultant\*innen) im Regelfall nicht als eigentliche Klient\*innen der Beratung auftreten, sondern stellvertretend für die Klient\*innen aus der eigenen Berufspraxis eine Konsultation in Anspruch nehmen. Eine direkte Arbeit mit den Klient\*innen der Konsultierenden (also eine Begegnung zwischen den Konsultant\*innen und den Schüler\*innen der konsultierenden Lehrkraft) ist in der Schulkonsultation nicht zwingend notwendig; bisweilen wird sie sogar eher als hinderlich für den Beratungsprozess erachtet. Schulkonsultation ist daher immer eine Art Praxisberatung der anfragenden Lehrkräfte.

Legt man nun die Überlegungen von Rollo May (1991) zugrunde, dann stellt sich die Frage, welches anthropologische Modell, welche Vorstellungen von Persönlichkeit und Entwicklung der Schulkonsultation zugrunde liegen. Oder noch konkreter: welches Verständnis die Konsultant\*innen in die Fallberatung einbringen, beispielsweise wenn – was zu den häufigsten Konsultationsanfragen zählt – Lehrkräfte um Unterstützung im Umgang mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten anfragen.

Die Theoriemodelle der Schulkonsultation unterscheiden sich zum Teil deutlich voneinander in der Frage, wie die Phänomene (also etwa „Lernbehinderung“ oder „Verhaltensstörungen“) in ihrer Genese erklärt und welche Formen der Intervention oder „Behandlung“ hieraus abgeleitet werden. Die anthropologischen Grundannahmen spiegeln sich in den jeweiligen „Störungsmodellen“, also in dem Modell des erlernten maladaptiven Verhaltens (lerntheoretische Ansätze), dem Modell der unbewussten Motivation von Verhalten (psychodynamische Ansätze) und dem Modell von Störung als subjektiv sinnvoller Anpassungsleistung an gestörte Kommunikations- und Beziehungssysteme (systemisch-konstruktivistische Ansätze).

Die theoretischen Differenzen der jeweiligen Erklärungsmodelle ziehen zwangsläufig verschiedene Schwerpunktorientierungen bei der Konzeption schulischer Konsultationsprozesse nach sich, und sie führen somit auch zu verschiedenen handlungspraktischen Implikationen. Diese lassen sich grob mit der Dichotomie von Schüler\*innen-zentrierter Konsultation (mit dem Ziel der Verhaltensmodifikation) versus Lehrer\*innen-zentrierter Konsultation (Ziel: Praxisreflexion) skizzieren. Mit Blick auf den inklusiven Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule stellt sich dabei die Frage, inwiefern die jeweiligen Konsultationsansätze schulische Inklusionsprozesse eher befördern können oder aber vielleicht stärker exklusive Mechanismen bedienen.

Diese Frage kann nicht unabhängig davon beantwortet werden, welches Verständnis von inklusiver Erziehung und Bildung zugrunde gelegt wird (vgl. Kap. 1). Wenn – was häufig geschieht – Inklusion eher über die Frage nach dem Ort der Förderung, also der Lernumgebung, definiert wird, liegt ein eher statisches Verständnis zugrunde. Entscheidend ist hier dann die Frage, ob und wie die Schüler\*innen (die „Klient\*innen“ in der schulischen Konsultation) in der Regelklasse, ggf. auch mit zusätzlicher sonderpädagogischer Unterstützung, unterrichtet werden können. Nach diesem Verständnis zielen sonderpädagogische Unterstützungsmaßnahmen dann darauf, die Schüler\*innen zu befähigen, am Unterricht teilzunehmen. Im Mittelpunkt der Konsultation steht hier das Lern- und Sozialverhalten der Schüler\*innen; das eigene Verhalten der Lehrkräfte spielt nur insoweit eine Rolle, als spezifische pädagogische Interventionen dann auch unmittelbare und messbare Wirkungen zeigen müssen. Bleiben die erwünschten Änderungen im Schüler\*innenverhalten aus, werden andere Interventionsstrategien ausgewählt, bei denen auf verschiedenen Interventionsstufen dann eine zunehmende Sonderbehandlung

der Schüler\*innen erfolgt (vgl. exemplarisch die sogenannte dreistufige Pyramide im Response-to-Intervention-Ansatz; Willmann, 2018).

Wird aber Inklusion nicht statisch, sondern prozesshaft verstanden (vgl. die Eingangsbetrachtungen in Anlehnung an Parsons, 1999), dann fragt es sich, inwieweit das didaktische Handeln der Lehrkraft einen Zugang zur Teilhabe an Bildungsprozessen fördert oder aber behindert, inwieweit also die schulischen Lernangebote und didaktischen Arrangements es den Schüler\*innen ermöglichen, an konkreten Unterrichtsprozessen partizipieren zu können. Im Mittelpunkt der Konsultation stehen hier dann das didaktische Handeln und vor allem auch die Problemwahrnehmungen der unterrichtenden Lehrkräfte.

Aus der Dichotomisierung der zuvor vorgestellten Konsultationsansätze wird deutlich, wer die jeweiligen Adressat\*innen erwünschter Änderungen sind: Während die Schüler\*innen-zentrierte Konsultation die Lehrkräfte nur insofern adressiert, als über die Bereitstellung technischer Anleitungen schüler\*innenseitige Verhaltensänderungen angestrebt werden, fokussiert die Lehrer\*innen-zentrierte Konsultation auf die Problemwahrnehmungen der Lehrkräfte. Veränderungen sind damit die gemeinsame Zielsetzung beider Konsultationsmodelle, aber Mittel und Wege sind grundverschieden. Sie lassen sich noch einmal zuspitzen in der Gegenüberstellung eines technologischen Modells (Schüler\*innen-zentrierte Konsultation nach dem verhaltensmodifikatorischen Ansatz) auf der einen und einem reflexiven Modell (Lehrer\*innen-zentrierte Konsultation nach dem psychodynamischen und nach dem systemisch-narrativen Ansatz) auf der anderen Seite.

Beide Modelle der schulischen Konsultation sind gut erforscht und in der Theorie elaboriert ausgearbeitet worden und stellen insofern bewährte Mittel der sonderpädagogischen Beratung dar. – Vor dem Hintergrund des inklusiven Erziehungs- und Bildungsauftrages lassen sich die skizzierten Modelle aber durchaus unterschiedlich bewerten: Wenn schulische Inklusion darauf zielt, Barrieren aufzudecken und zu beseitigen, durch die eine Teilhabe und Partizipation an Erziehung und Bildung behindert wird, dann steht nicht die Verhaltensänderung des Schüler\*innensubjekts im Mittelpunkt. Entgegen der traditionellen schüler\*innen-zentrierten Förderperspektive der Sonderpädagogik werden nach diesem Verständnis Behinderungen als Beeinträchtigungen der gleichberechtigten Teilhabe an Erziehung und Bildung betrachtet. Somit steht nicht mehr das Kind in seinem Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten vorrangig oder ausschließlich im Fokus, sondern die pädagogischen Angebote in den konkreten Lernumgebungen stehen zur Disposition. In diesem Sinne zielt sonderpädagogische Konsultation als reflexive Praxisberatung auf eine Förderung schulischer Inklusion durch die Anregung von pädagogisch-didaktischen wie auch schulorganisatorischen Veränderungen sowie auf eine kritische Hinterfragung der Problemwahrnehmungen aller beteiligten Akteure.

## Literatur und Internetquellen

- Abec, J.M. (1987). Mental Health Consultation in Schools. A Developmental Perspective. *School Psychology International*, 8 (2/3), 73–77. <https://doi.org/10.1177/0143034387082002>
- Aurin, K. (Hrsg.). (1973). *Bildungsberatung. Perspektiven ihrer Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland*. Diesterweg.
- Aurin, K. (1984). Beratung als pädagogische Aufgabe im Spannungsfeld zwischen pädagogischer und psychologischer Theorie und Praxis. In K. Aurin (Hrsg.), *Beratung als pädagogische Aufgabe* (S. 13–30). Klinkhardt.
- Aurin, K. (Hrsg.), unter Mitarb. v. E. Furch-Krafft. (1984). *Beratung als pädagogische Aufgabe*. Klinkhardt.
- Aurin, K., Stark, G. & Stobberg, E. (1977). *Beratung im Schulbereich. Aufgabenfelder, Strukturprobleme, Entwicklungstendenzen und Empfehlungen*. Beltz.

- Bacon, F. (1612, 1625). *Essayes or Counsels, Civill and Morall*. Herringman.
- Barlage, H. (1998). *Pädagogische Beratung in Unterricht und Schule*. Olms.
- Bauer, A., Gröning, K., Hoffmann, C. & Kunstmann, A.-C. (2012). *Grundwissen Pädagogische Beratung*. Vandenhoeck & Ruprecht utb. <https://doi.org/10.36198/97838537443>
- Belardi, N. (1996). *Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung*. Beltz.
- Bergan, J.R. (1977). *Behavioral Consultation*. Columbus.
- Bergan, J.R. & Kratochwill, T.R. (1990). *Behavioral Consultation and Therapy*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9395-6>
- Berkovitz, I.H. (Hrsg.). (1975). *When Schools Care*. Brunner & Mazel.
- Bittner, G., Ertle, C. & Schmid, V. (1974). Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission*. (Sonderpädagogik, Bd. 4: Verhaltensgestörte, Sprachbehinderte, Körperbehinderte) (S. 13–102). Klett.
- BLK (Bund-Länder-Kommission). (1974). *Bildungsgesamtplan*. Klett.
- Böhnisch, L. (2019). *Soziale Theorie der Schule*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838551562>
- Brown, D., Pryzwansky, W.B. & Schulte, A.C. (1987). *Psychological Consultation. Introduction to Theory and Practice*. Allyn & Bacon.
- Brown, D. & Schulte, A.C. (1987). A Social Learning Model of Consultation. *Professional Psychology, Research and Practice*, 18 (3), 283–287. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.18.3.283>
- Brown, D., Wyne, M.D., Blackburn, J.E. & Powell, W.C. (1979). *Consultation Strategy for Improving Education*. Allyn & Bacon.
- Bude, H. (1988). Beratung als trivialisierte Therapie. Über eine Form angewandter Aufklärung im Angestelltenverhältnis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (3), 368–379.
- Campbell, D. (1998). *Systemische Konsultation. Lehren, lernen, praktizieren*. Modernes Lernen.
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. Basic Books.
- Caplan, G. (1970). *The Theory and Practice of Mental Health Consultation*. Tavistock.
- Caplan, G. & Caplan, R.B. (1993). *Mental Health Consultation and Collaboration*. Jossey-Bass.
- Conoley, J.C. (Hrsg.). (1981). *Consultation in Schools. Theory, Research, Practice*. Academic Press.
- Cowen, E.L. & Lorion, R.P. (1976). Changing Roles for the School Mental Health Professional. *Journal of School Psychology*, 14 (2), 131–137. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(76\)90048-0](https://doi.org/10.1016/0022-4405(76)90048-0)
- Danforth, S. & Smith, T.J. (2005). *Engaging Troubling Students. A Constructivist Approach*. Corwin Press.
- DBR (Deutscher Bildungsrat). (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Klett.
- Dettmer, P., Thurston, L.P. & Dyck, N. (1993). *Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs*. Allyn & Bacon.
- Dewe, B. (1995). Beratung. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 119–131). Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_10)
- Dietrich, G. (1983). *Allgemeine Beratungspsychologie. Eine Einführung in die psychologische Theorie und Praxis der Beratung*. Hogrefe.
- Diouani-Streek, M. & Ellinger, S. (Hrsg.). (2007). *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern*. Athena.
- Drave, W., Rumppler, F. & Wachtel, P. (Hrsg.). (2000). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK). Mit Kommentaren*. Edition Bentheim.

- Drewes, S. (2016). Geschichte der Schulpsychologie. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (2., vollst. überarb. Aufl.) (S. 13–22). Kohlhammer.
- Eckermann, J.P. (1909). *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens* (8. Originalaufl.). Brockhaus.
- Eisert, H.G. & Barkey, P. (1976). Konzepte der Schulberatung: Eine Literaturübersicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22 (5), 743–760.
- Erchul, W.P. & Martens, B.K. (1997). *School Consultation. Conceptual and Empirical Bases of Practice*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0078-4>
- Ertelt, B.-J. & Schulz, W.E. (2002). *Handbuch Beratungskompetenz. Mitübungen zur Entwicklung von Beratungsfertigkeiten in Bildung und Beruf*. Rosenberger.
- Faulstich-Wieland, H. (1978). Konzept oder Konzeptmangel der Beratung im Schulbereich? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 25 (2), 101–110.
- Friedel, J.A. (1993). *Beratungslehrer und Schulpsychologe im Tätigkeitsfeld der Systemberatung: Aufgaben und Erwartungen*. Waxmann.
- Fritz, G., Mattison, R.E., Nurcombe, B. & Spirito, A. (1993). *Child and Adolescent Mental Health Consultation in Hospitals, Schools, and Courts*. American Psychiatric Publishing.
- Fuhr, R. (2003). Struktur und Dynamik der Berater-Klient-Beziehung. In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr & H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 32–50). Schöningh.
- Gallessich, J. (1982). *The Profession and Practice of Consultation. A Handbook for Consultants, Trainers of Consultants, and Consumers of Consultation Services*. Jossey-Bass.
- Giesecke, H. (1987). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Beltz Juventa.
- Giesecke, W. & Nittel, D. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Beltz Juventa.
- Gregusch, P. (2013). *Auf dem Weg zu einem Selbstverständnis von Beratung in der Sozialen Arbeit. Beratung als transprofessionelle und sozialarbeitsspezifische Methode*. Socialnet.
- Greving, H. & Ondracek, P. (2013). *Beratung in der Heilpädagogik. Grundlagen – Methodik – Praxis*. Kohlhammer.
- Grewe, N. (Hrsg.). (1990). *Beratungslehrer. Eine neue Rolle im System*. Luchterhand.
- Gröning, K. (2006). *Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen*. Springer VS.
- Gröning, K. (2015). *Entwicklungslinien pädagogischer Beratung. Zur Geschichte der Erziehungs-, Berufs- und Sexualberatung in Deutschland* (erw. u. korr. Neuaufl.). Psychosozial. <https://doi.org/10.30820/9783837969412>
- Großmaß, R. (2004). Psychotherapie und Beratung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung, Band 1: Disziplinen und Zugänge* (S. 89–102). dgvt.
- Hechler, O. (2010). *Pädagogische Beratung*. Kohlhammer.
- Heller, K.A. & Rosemann, B. (Hrsg.) (1975–1976). *Handbuch der Bildungsberatung*. Drei Bände. Klett.
- Hennig, C. & Knödler, U. (1995). *Problemschüler – Problemfamilien. Ein praktisches Lehrbuch zum systemischen Arbeiten mit schulschwierigen Kindern* (4., korr. Aufl.). Beltz.
- Hennis, W. (1963). Rat und Beratung im modernen Staat. *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge*, 43 (1), 8–13.
- Heyse, H. (1989). Paradigmenwechsel in der Schulpsychologie. *Report Psychologie*, 14 (1), 34–37.
- Hirschowitz, R.G. (1971). Mental Health Consultation to Schools. *Mental Hygiene*, 55 (2), 237–241.

- Hornstein, W. (1976). Beratung in der Erziehung: Aufgaben der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22 (5), 673–697.
- Huschke-Rhein, R. (1998). *Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Beratungswissenschaft*. Deutscher Studien-Verlag.
- Hylander, I. (2000). *Turning Processes: The Change of Representations in Consultee-Centered Case Consultation*. Universität Linköping. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448364.pdf>
- Idol, L., Paolucci-Whitcomb, P. & Nevin, A. (1986). *Collaborative Consultation*. Pro-ed.
- Käser, R. (1993). *Neue Perspektiven in der Schulpsychologie: Handbuch der Schulpsychologie auf ökosystemischer Grundlage*. Haupt.
- Kampwirth, T. (1998). *Collaborative Consultation in the Schools: Effective Practices for Students with Learning and Behavior Problems*. Merrill Prentice Hall.
- Kauffman, J.M. & Landrum, T.J. (2005). *Children and Youth with Emotional and Behavioral Disorders. A History of their Education*. Pro-ed.
- Kleber, E.W. (1980). Sonderpädagogische Beratung. Ein Kooperationsangebot an Schulen, Eltern, Schüler zur Verminderung von Sonderschulbedürftigkeit und zur adäquaten Problembearbeitung in den Aufgabenfeldern der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 31 (5), 297–307.
- Kleber, E.W. (1983). *Pädagogische Beratung. Entwicklung eines neuen Konzeptes am Beispiel der Kooperation zwischen Sonderschullehrern bzw. Psychologen und Grundschullehrern*. Beltz.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (1973). *Beratung in Schule und Hochschule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.09.1973. KMK.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2005). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 280–290.
- Kösler, E. (2006). Schulberatung. In C. Steinebach (Hrsg.), *Handbuch Psychologische Beratung* (S. 551–564). Klett-Cotta.
- Kraft, V. (1993). Probleme einer pädagogischen Theorie der Beratung. *Bildung und Erziehung*, 46 (3), 345–359. <https://doi.org/10.7788/bue.1993.46.3.345>
- Krause, C., Fittkau, B., Fuhr, R. & Thiel, H.-U. (Hrsg.). (2003). *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung*. Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838523262>
- Kreie, G. (1985). *Integrative Kooperation. Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer*. Beltz.
- Kupfer, A. & Mayer, M. (2022, im Druck). *Sozialpädagogische Beratung*. Klinkhardt utb.
- Lambert, N.M., Hylander, I. & Sandoval, J.H. (Hrsg.). (2004). *Consultee-Centered Consultation: Improving the Quality of Professional Services in Schools and Community Organizations*. Earlbaum.
- Lee, S.W. & Niileksela, C.R. (2014). *Ecobehavioral Consultation in Schools. Theory and Practice for School Psychologists, Special Educators, and School Counselors*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203886090>
- Liermann, H. (2004). Schulpsychologische Beratung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung, Band 2: Disziplinen und Zugänge* (S. 865–875). dgvt.
- Lippitt, G.L. & Lippitt, R. (1984). *Beratung als Prozess. Was Berater und ihre Kunden wissen sollten*. Bratt-Institut für Neues Lernen.
- Manstetten, R. (1982). *Pädagogische Beratung. Eine Einführung für Berater, Lehrer, Ausbilder und Erzieher*. Winkler.

- Markby, T. (Hrsg.). (1853). *F. Bacon, The Essays, or, Counsels, Civil and Moral. With a Table of the Colours of Good and Evil. Rev. from the Early Copies, with the References now First Suppl., and a Few Notes.* Parker.
- Martin, L.M. (1981). *Schulberatung. Anlässe, Aufgaben, Methodenkonzeptionen.* Klett.
- May, R. (1991/1939). *Die Kunst der Beratung.* Aus dem Amerik. übers. v. B. Stein. Matthias Grünewald. Originalausgabe: *The Art of Counseling.* Abingdon Press.
- McKenzie, H.S., Egener, A.N., Knight, M.F., Perelman, P.F., Schneider, B.M. & Garvin, J.S. (1970). Training Consulting Teachers to Assist Elementary Teachers in the Management and Education of Handicapped Children. *Exceptional Children*, 37 (2), 137–143. <https://doi.org/10.1177/001440297003700207>
- McLeod, J. (2004). *Counselling – eine Einführung in Beratung.* dgvt.
- Meidinger, H. & Enders, C. (2007). Beratung, Supervision und Coaching in der Schule. In T. Fleischer, N. Grewe, B. Jötten, K. Seifried & B. Sieland (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie* (S. 300–320). Kohlhammer.
- Meyers, J. (2002). A 30 Years Perspective on Best Practices for Consultation Training. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13 (1–2), 35–54. <https://doi.org/10.4324/9781410607850-5>
- Meyers, J., Parsons, R.D. & Martin, R. (1979). *Mental Health Consultation in the Schools.* Jossey-Bass.
- Michaelis-Jähnke, K. (1981). *Beratung und Schule. Eine Eingrenzung und Wertung verschiedener Ansätze zur Theorie der Beratung und der Versuch ihrer Neuformulierung im Hinblick auf die Implementation von Beratung im Schulsystem.* Inauguraldissertation, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Universität Heidelberg.
- Miller, G.A. (2003). The Cognitive Revolution: A Historical Perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, 7 (3), 141–144. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(03\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00029-9)
- Mischke, W. (2021). *Pädagogische Beratung. Theorie und Anleitung zur Praxis der Beratung als soziale Handlung.* Kovač.
- Möller, H. & Hausinger, B. (Hrsg.). (2009). *Quo vadis Beratungswissenschaft?* Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91899-0>
- Mollenhauer, K. (1965). Das pädagogische Phänomen Beratung. In K. Mollenhauer & C.W. Müller (Hrsg.), *Führung und Beratung in pädagogischer Sicht* (S. 25–50). Quelle & Meyer.
- Mutzeck, W. (1993). *Kooperative Beratung. Entwicklung und Evaluation einer Beratungs- und Weiterbildungskonzeption für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an allgemeinbildenden Schulen.* Habilitationsschrift, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Mutzeck, W. (1996). *Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag.* Deutscher Studien-Verlag.
- Nagle, R.J. & Gresham, F.M. (1979). A Modeling-Based Approach to Teacher Consultation: A Case Study. *Psychology in the Schools*, 16 (4), 527–532. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(197910\)16:4<527::AID-PITS2310160414>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/1520-6807(197910)16:4<527::AID-PITS2310160414>3.0.CO;2-5)
- Nestmann, F. (1988). Beratung. In G. Hörmann & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch der psychosozialen Intervention* (S. 101–113). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-93568-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-322-93568-7_8)
- Palmowski, W. (1995). *Der Anstoß des Steines. Systemische Beratung im schulischen Kontext: Ein Einführungs- und Lernbuch.* Borgmann.
- Palmowski, W. (1996). *Anders handeln: Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Ein Übersichts- und Praxisbuch.* Borgmann.
- Parsons, C. (1999). *Education, Exclusion and Citizenship.* Routledge.
- Petzold, H.G., Schigl, B., Fischer, M. & Höfner, C. (2003). *Supervision auf dem Prüfstand. Wirksamkeit, Forschung, Anwendungsfelder, Innovationen.* Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11568-7>

- Redlich, A. & Schley, W. (1978). *Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht*. Urban & Schwarzenberg.
- Reiser, H. (1977). Heilpädagogische Arbeit in Grundschulen – Abschlußbericht eines Vorversuchs. *Behindertenpädagogik*, 16 (3), 140–151.
- Reiser, H., Gutberlet, M., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1984). *Sonderschullehrer in Grundschulen. Ergebnisse eines Schulversuchs zur integrativen Betreuung bei Lern- und Verhaltensstörungen*. Beltz.
- Reiser, H., Hüper, L., Urban, M. & Willmann, M. (2000). Vorüberlegungen zu einer gegenstands begründeten 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.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986). Integration als Prozess, Teil 1. *Sonderpädagogik*, 16 (3), 115–122.
- Reiser, H., Willmann, M. & Urban, M. (2007). *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung*. Klinkhardt.
- Schlee, J. (2004). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe: Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch*. Kohlhammer.
- Schlee, J. & Mutzeck, W. (Hrsg.). (1996). *Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer*. Winter Edition Schindele.
- Schmid, V. (1971). Fallseminare in der Ausbildung von Lehrern für erziehungsschwierige Kinder (Zur Methodik und Psychologie von Balint-Gruppen). Teil 1: *Sonderpädagogik*, 1 (3), 134–139; Teil 2: *Sonderpädagogik*, 1 (4), 170–174.
- Schnoor, H. (Hrsg.). (2006). *Psychosoziale Beratung in der Sozial- und Rehabilitationspädagogik*. Kohlhammer.
- Schnoor, H. (Hrsg.). (2013). *Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern*. Psychosozial. <https://doi.org/10.30820/9783837965964>
- Schönig, W. (1990). Probleme schulischer Beratungspraxis. *Forum Pädagogik*, 3 (1), 3–8.
- Seifried, K. (2016). Beratung in der Schule – Kooperation und Vernetzung. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (2., vollst. überarb. Aufl.) (S. 44–57). Kohlhammer.
- Seiß, R. (Hrsg.). (1976). *Beratung und Therapie um Raum der Schule. Praxis der Einzelfallhilfe im Bereich der Lern- und Verhaltensstörungen*. Klinkhardt.
- Selvini-Palazzoli, M. (1978). *Der entzauberte Magier. Zur paradoxalen Situation des Schulpsychologen*. Klett-Cotta.
- Sheridan, S.M., Kratochwill, T.R. & Bergan, J.R. (1996). *Conjoint Behavioral Consultation. A Procedural Manual*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-2512-4>
- Spiess, W. (Hrsg.). (1991). *Gruppen- und Teamsupervision in der Heilpädagogik. Konzepte, Erfahrungen*. Haupt.
- Spiess, W. (Hrsg.). (2000). *Die Logik des Gelingens. Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik*. Borgmann.
- Stein, B. (1999). *Psychiatrische und psychosomatische Konsiliare: Untersuchungen zu ihrer beruflichen Entwicklung und Konsilpraxis*. Lang.
- Tharp, R.G. & Wetzel, R.J. (1975/1969). *Verhaltensänderungen im gegebenen Sozialfeld*. Aus dem Amerik. übers. v. U. Stack & S.-G. Caesar. Urban & Schwarzenberg. Originalausgabe: *Behavior Modification in the Natural Environment*. Academic Press.
- Vernooij, M.A. (2006). *Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen*. (8., überarb. u. erw. Aufl.). Quelle & Meyer.

- Voß, R. & Werning, R. (1989). Systemische Konsultation von Familien mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen. In J. Hohmeier & H. Mair (Hrsg.), *Eltern- und Familienarbeit: Familien zwischen Selbsthilfe und professioneller Hilfe* (S. 137–152). Lambertus.
- West-Leuer, B. (2007). *Coaching an Schulen. Psychodynamische Beratung zur Stärkung professioneller Beziehungskompetenz*. Psychosozial.
- Wiest, U. (1978). *Schulpsychologie. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Willmann, M. (2008a). *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*. Kovač.
- Willmann, M. (2008b). Sonderpädagogik als indirektes Unterstützungsmodell: Zur notwendigen Erweiterung des Begriffs der „sonderpädagogischen Förderung“. *Sonderpädagogische Förderung*, 53 (1), 82–87.
- Willmann, M. (2011). „Helping the helpers not to harm“ – Mental Health Consultation als Beitrag zu einer Theorie der psychodynamischen Praxisberatung und Prävention. In H. Schnoor (Hrsg.), *Psychodynamische Beratung* (S. 149–164). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666401701.149>
- Willmann, M. (2018). Vermessung des Verhaltens, Normierung zur Inklusion? RTI als evidenzbasierte Pädagogik – eine Kritik. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11 (1), 101–114. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0006-4>
- Willmann, M. (2019). *Schulische Prävention und Intervention zur sozial-emotionalen Entwicklungsförderung. Zum Einsatz von Betreuungslehrkräften in Oberösterreich – Ergebnisse einer Pilotstudie*. Kovač.
- Zins, J.E., Kratochwill, T.R. & Elliott, S.N. (Hrsg.). (1993). *Handbook of Consultation Services for Children. Applications in Educational and Clinical Settings*. Jossey-Bass.

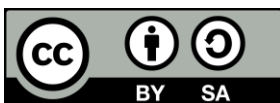
## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Willmann, M. (2022). Sonderpädagogische Konsultation als reflexive Praxisberatung von Lehrkräften in der schulischen Inklusion. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (3), 24–47. <https://doi.org/10.11576/pflb-5221>

Online verfügbar: 13.09.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>