

ESE

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



Heft 6 (2024)

**In den Fokus ver-rückt – hidden topics im
Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung**

Bibliografie:

Pascal Schreier, Janna Rühl,
Stephanie Blatz und Roland Stein:
Beraterische Aufgaben und Tätigkeiten
von sonderpädagogischen Lehrkräften im
Förderschwerpunkt ESE.
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 6 (6), 150-161.
<https://doi.org/10.35468/6103-10>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.eze-zeitschrift.net>
doi.org/10.35468/6103

ISSN 2941-1998 online
ISSN 2629-0170 print

Beraterische Aufgaben und Tätigkeiten von sonderpädagogischen Lehrkräften im Förderschwerpunkt ESE

*Counseling-related tasks in the context of
social and emotional disorders*

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

Universität Würzburg

***Korrespondenz:**

Pascal Schreier
pascal.schreier@uni-wuerzburg.de

Beitrag eingereicht: 10.12.2023

Beitrag angenommen: 20.03.2024

Beitrag veröffentlicht: 29.05.2024

ORCID

Pascal Schreier
<https://orcid.org/0009-0007-7671-4463>

Janna Rühl
<https://orcid.org/0009-0001-2674-2825>

Stephanie Blatz
Keine Orcid

Roland Stein
<https://orcid.org/0000-0002-7577-0013>

Abstract

Beratung gilt als Standardaufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte (Melzer & Hillenbrand, 2015), wobei die Komplexität der Aufgabe und die einhergehende Notwendigkeit der Professionalisierung häufig unterschätzt werden (Grewe, 2008). Der Beitrag stellt die vielfältigen Aufgaben der Beratungstätigkeit im Förderschwerpunkt esE in ihrer Gesamtheit dar und gibt einen ersten Einblick in ein aktuelles Forschungsprojekt der *Sonderpädagogischen Forschungsstelle zu Beratung in der Erziehungshilfe* (SFBE) der Universität Würzburg, das auf der Basis dieser Vorüberlegungen die genaue Erfassung, Typisierung und Beschreibung dieser Aufgaben zum Ziel hat.

Keywords

Beratung, Professionalisierung, Beratungsaufgaben, Verhaltensstörungen

Abstract

On the one hand, Counseling is a key task of special education teachers (Melzer & Hillenbrand, 2015). On the other hand, its complexity combined with the need of professionalization in this field is mostly underestimated (Grewe, 2008). First, this article provides the variety of counseling-related tasks in the context of social and emotional disorders. Second, the paper provides a first insight into a current research project by the *Special Educational Research Centre for Consultation Relating to Educational Assistance* (SFBE) at Wuerzburg university, which aims on the documentation, typing and description of said tasks.

Keywords

Counseling, professionalization, counseling-related tasks, emotional and behavioral disorders

Beratung gilt nach Melzer und Hillenbrand (2015; auch: KMK, 2004) weithin als zentrales Aufgabenfeld von Lehrkräften: Spätestens seit den Inklusionsbemühungen rund um das Gemeinsame Lernen rückt diese Aufgabe noch stärker in den Fokus. Der Beratungsbedarf steigt, sowohl bezogen auf die Beratung von Kolleg:innen (sei es etwa in kollegialer Beratung oder Supervision) als auch mit Blick auf die Beratung von Erziehungsberechtigten oder von Schüler:innen selbst. Lehrkräfte müssen sich in dieser Tätigkeit – je nach Einsatzbereich bzw. „Service-Leistung“ (Reiser, 1998) – mit verschiedenen Themen, Zielgruppen und Anlässen auseinandersetzen und in einem Netz aus Ansprüchen agieren (Hanglberger, 2018). Die Komplexität der Aufgabe und die einhergehende Notwendigkeit der Professionalisierung wird dabei häufig unterschätzt (Grewé, 2008). In einem vorausgehenden Beitrag (Rühl, Blatz, Schreier & Stein, 2022) wurden daher die Felder dargestellt, die im Zuge der Professionalisierung der Beratungsaufgabe im Kontext des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung perspektivisch zu bearbeiten sind. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es nun, auf Basis dieser vorausgehenden Überlegungen eines dieser Felder genauer abzustecken: die beraterischen Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte – sei es als Klassenlehrkraft oder im mobilen Dienst. Abschließend wird ein aktuelles Forschungsprojekt skizziert, das diese Vorüberlegungen empirisch weiter ausdifferenzieren soll.

1 Zwischenstand einer Definition von *Beratung*

Die Aufgabe „Beratung“ wird in den KMK-Vorgaben vielfach angeführt, jedoch ohne nähere Beschreibung, *was* genau Beratung ist oder *wie* diese umzusetzen sei. Die Ausgestaltung der Aufgabe obliegt den Lehrkräften selbst und sowohl angehende als auch bereits erfahrene Sonderpädagog:innen scheinen häufig ein sehr unterschiedliches und teils diffuses Bild von der Beratungstätigkeit zu haben (Rühl & Fuchs, 2022). Der Begriff „Beratung“ wird daher als Ausgangspunkt der Forschungstätigkeiten der SFBE angenommen, um detaillierter zu analysieren, was darunter in der Praxis verstanden und wie die Vorgabe, zu beraten, umgesetzt wird. Bisherige, als klassisch anzusehende Auffassungen der beraterischen Interaktion geben – je isoliert betrachtet – ein zu verkürztes Bild der schulischen Realität wieder. So werden auf der einen Seite Beratung teils dogmatisch an Freiwilligkeit geknüpft (kritisch dazu: Hoyer, 2013) oder auf der anderen Seite bestimmte Methoden als primäre Herangehensweise propagiert (u. a. Spiess, 2012). Um einer erneuten vorschnellen Verkürzung zu entgehen, wird zunächst auf eine zu enge Festlegung auf konkrete Definitionskriterien verzichtet. Es kann davon ausgegangen werden, dass im Zuge der Forschung nach und nach bestimmte Abgrenzungen und Kriterien ausdifferenziert werden können.

Eine Auflistung – wie die unten folgende – ist also keine vollständige Beratungsdefinition. Vielmehr handelt es sich um Kriterien, die fast durchgehend als Konsens bei der Definition von Beratung als Interaktionsform angenommen werden (Schnebel, 2017; Nußbeck, 2019) und die daher in der SFBE-Forschung zur Identifizierung und Einordnung der Aussagen der unten vorgestellten Erhebungen dient. In der hier vorgestellten Forschung soll untersucht werden, was die befragten Professionellen im Rahmen ihrer Beratungsaufgabe leisten. Die dabei getroffenen Aussagen können anschließend auf Grundlage dieser weitgefassten Definition entweder der Interaktionsform „Beratung“ oder dem erweiterten Aufgabenbereich von Beratung zugeordnet und in ihrer genauen Ausgestaltung analysiert werden. Aus diesen Gründen stellen die folgenden Kriterien einen aktuellen Zwischenstand und Minimalkonsens auf Basis bisheriger Überlegungen dar (Rühl et al., 2022).

Beratung als Interaktionsform soll hier verstanden werden als ergebnisoffener, „zwischenmenschlicher Prozess in sprachlicher Kommunikation“ (Nußbeck, 2019, S. 20), der zwischen mindestens zwei Parteien stattfindet, von denen eine Partei den Prozess in professioneller Rolle als (Teil-)Aufgabe eines offiziellen Tätigkeitsprofils anleitet, mit dem Ziel, die zu beratende Partei bei der individuellen Lösung alltagspraktischer Fragestellungen zu unterstützen, ohne diese Lösung dabei vorzugeben.

Darüber hinaus steht in der Beratung nicht nur der eigentliche Gegenstand im Fokus: „Es ist kennzeichnend für die Beratung genannte Begegnung zweier Menschen, daß es dabei nicht nur um eine gemeinsame Sache geht, auf welcher unser beider Blick gerichtet ist, sondern daß gleichzeitig der Beratende den Ratsuchenden selbst ins Auge faßt, auf ihn eingeht, seine persönliche Eigenart berücksichtigt und sich nach ihr richtet“ (Moor, 1965, S. 435).

Beratung im vorliegenden Sinne kann demnach verstanden werden als eine kommunikative Interaktion, in der eine Partei eine oder mehrere andere Parteien „dabei unterstützt, sich angesichts aktueller Schwierigkeiten und Probleme zu orientieren oder eine Entscheidung zu fällen“ (Stein, 2014, S. 166). In diesem Sinne konfrontiert Beratung Lehrkräfte mit vielfältigen, nicht immer deutlich unterscheidbaren Situationen: In unterschiedlichen Anlässen verfolgen heterogene Zielgruppen aus diversen Motivationen heraus jeweils verschiedene Ziele. Dies erfordert, dass die beraterische Interaktion je nach Zielgruppe, Setting, Thematik, Situation und auch Individuum unterschiedliche Gestalt annehmen kann, wie im Folgenden konkreter dargestellt werden soll.

2 Zielgruppen und Anlässe sonderpädagogischer Beratung

Aus dem Arbeits- und Organisationsumfeld der schulischen Sonderpädagogik ergeben sich recht prägnant mehrere gut zu umreißende Zielgruppen. Beratung wird hier von den Kindern und Jugendlichen selbst, deren Erziehungsberechtigten und den beteiligten Lehrkräften in Anspruch genommen. Darüber hinaus können auch weitere am Entwicklungs-, Erziehungs- und Lehr-Lernprozess beteiligte Fachkräfte, die Mitschüler:innen, fachspezifische und außerschulische Netzwerkpartner sowie auch die Schule als Organisation Zielgruppen sein. All diese Gruppen werden in diesem Zuge von sonderpädagogischen Lehrkräften in unterschiedlichen professionellen Rollen angesprochen (Engel, Nestmann & Sickendiek, 2007). Hierbei kann allgemein und beispielhaft zwischen einer Beratung als Klassenlehrkraft und einer Beratung in der Rolle des mobilen Dienstes unterschieden werden.

Beratung kann dabei sowohl reaktiv erfolgen, also auf Anfrage und Eigeninitiative der zu beratenden Person, als auch proaktiv durch die beratende Person oder Dritte eingeleitet werden – im Sinne der pädagogischen Verantwortung gegenüber der Erziehung und Bildung der Klientel und sodann entsprechend dem Anlass. Die proaktive Einleitung folgt auf einen sich aus pädagogischen Situationen ergebenden oder erkanntem Bedarf gemeinsamen Austauschs, wobei dieser Austausch eben nicht unbedingt auf einem (anfänglichen) Konsens hinsichtlich der Notwendigkeit von Beratung fußen muss (Hoyer, 2013). Unabhängig davon, ob die Beratung nun proaktiv oder reaktiv initiiert wird, ist grundsätzlich zu betonen, dass die zu beratende Person dabei generell als Expertin für sich selbst und als kompetent in eigener Rolle angesprochen wird und sich dieses Verständnis auch in der Beratungs-Beziehung niederschlägt, indem ein möglichst horizontales Beratungsverhältnis angestrebt wird (Kleber, 1983).

3 Inhalte und Aufgaben sonderpädagogischer Beratung

Neben diesen Zielgruppen und Anlässen lassen sich auch die Inhalte und Aufgaben der sonderpädagogischen Beratung ausdifferenzieren. Eine solche Beratung kann etwa erfolgen zu *pädagogischen Situationen* (Melzer, 2010; Schnebel, 2017), insbesondere zu Maßnahmen der Unterrichtsgestaltung, der Integration und Inklusion sowie zur Beziehungsgestaltung – sowie ebenso zu *adäquaten Förderprozessen* (Hanglberger, 2018; Flott-Tönjes et al., 2019), insbesondere für Kinder und Jugendliche, deren emotional-soziale oder kognitive Entwicklung (potenziell) gefährdet erscheint. Als initiiender Schritt zur Förderplanung gilt zunächst das Ausloten der individualpädagogischen Fördermöglichkeiten, die im Kontext des Gemeinsamen Lernens einen hohen Stellenwert einnehmen. Außerdem kann Beratung konkret stattfinden zu *auffälligem Verhalten und Erleben sowie Möglichkeiten des Umgangs* damit (Willmann, 2010), zu *Störungen*, die im *sozialen Miteinander* auftreten können – und ebenso zu *organisatorischen Fragen rund um das Bildungssystem* (Hennig & Ehinger, 2016), etwa der Schullaufbahnberatung und der Rückschulung oder dem generellen Umgang mit Störungen in einer Einrichtung. Schließlich stellen weitere individuelle Themen Beratungsinhalte dar, die sich insbesondere aus den *Interaktionskontexten* eines Menschen oder auch dessen *emotionaler Befindlichkeit* ergeben können, wie etwa „Störungen des *weiteren personalen Netzwerkes*: z. B. soziale Isolation (...) mit problematischer Einengung von (...) sozialer Unterstützung“ (Pauls & Reicherts, 2014, S. 5; H.i.O.), die gerade im Kontext von Beeinträchtigungen besonderer Aufmerksamkeit im Sinne von Prävention und Intervention bedürfen. Informationen zu geeigneten Angeboten und möglichen Verfahrenswegen erwogener Entscheidungen können entweder bereits zu Beginn eines Beratungsprozesses ein Bestandteil sein oder in dessen Verlauf werden, weshalb eine System- und Netzwerkberatung quer zu den genannten Inhalten und Aufgaben liegt.

Auf den bisherigen Überlegungen zu Zielgruppen, Anlässen und Inhalten aufbauend kann sonderpädagogische Beratung je nach Anlass, Ziel und Inhalt in Subbereiche unterteilt werden. Sämtliche beraterischen Aufgaben können als theoretische Vorannahmen wie in Abb. 1 zusammengefasst dargestellt werden. Die grafische Darstellung umfasst die möglichen beteiligten Akteure des Beratungshandelns und positioniert die sonderpädagogische Lehrkraft zwischen ihnen zentral. Mit Pfeilen sind 15 identifizierte zentrale beraterische Aufgaben und Tätigkeiten markiert. Diese wiederum ergeben ein Aufgabengeflecht, das auch die Interaktionen zwischen den Akteuren mit einbezieht, je nach deren Rolle und Funktion. Die Vorannahmen ergeben folgende beraterische Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche:

- Die persönliche Beratung und der Austausch (1, 2, 4, 6): Hier werden die jeweiligen Personen zu Anliegen beraten, die hauptsächlich sie selbst als Person (je nach Rolle entweder professionell oder privat) oder ein Team betreffen.
- Die systemisch ausgerichtete Beratung (7 -13): In dieser stehen Interaktionen zwischen verschiedenen Akteuren im Mittelpunkt und im Beratungssetting gilt es jeweils zu entscheiden, ob in der jeweiligen Beratungssitzung nur eine oder mehrere Interaktionsparteien zugegen sind.
- Die Vermittlung und der Austausch von bzw. mit anderen Professionen (3; 14-15): Dabei werden u. a. Kontakte vermittelt, Unterstützung angefragt und gemeinsam beratschlagt.
- Die (Fall-) Beratung mit anderen Sonderpädagog:innen (5).

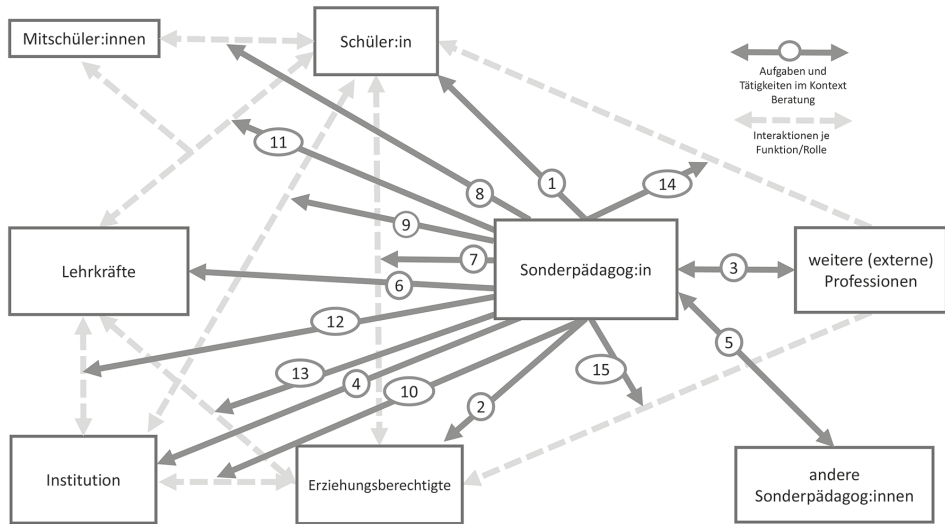


Abb.1: Theoretische Vorannahmen zu beraterischen Aufgaben und Tätigkeiten von Lehrkräften im FS eS (eigene Darstellung, basierend auf Rühl et al., 2022)

Die genannten beraterischen Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche von sonderpädagogischen Lehrkräften im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen können wie folgt genauer beschrieben werden:

Zunächst soll hier die *Beratung der Kinder und Jugendlichen* selbst und direkt thematisiert werden (1; 7; 8; 9; 11): Je nach Thema und Anlass geschieht dies einzeln, gemeinsam mit Erziehungsberechtigten oder auch im Klassenverband und bezieht sich hauptsächlich auf Lehr-, Lern- und Entwicklungsprozesse (sowohl die individuelle Persönlichkeitsentwicklung als auch die jeweils alterstypischen körperlich-geistigen Entwicklungsbereiche betreffend), aber auch auf Interaktionen mit Erziehungsberechtigten, Pädagog:innen und Mitschüler:innen. Auf der einen Seite sind es die Kinder und Jugendlichen selbst, die das Beratungsgespräch mit der sonderpädagogischen Lehrkraft suchen. Auf der anderen Seite muss das Beratungsgespräch auch oftmals aufgrund schulrechtlicher Vorgaben geführt werden. Die sonderpädagogische Beratung als Lernberatung unterscheidet sich nur marginal von der allgemeinpädagogischen Beratung. Bezogen auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung als auch die jeweils alterstypischen körperlich-geistigen Entwicklungsbereiche spezifiziert sie sich jedoch deutlich. Zwar sind auch hier „schulische Probleme verwoben mit Sorgen um die schulischen Leistungen“ (Budnik, 2009, S. 460) sowie „Streitereien mit Freunden, Sorgen um das Familiengefüge bis zum Verlust des Haustieres“ (ebd.) Gegenstand der Beratung. Die Beratung als Tätigkeit und Aufgabe (ob formell oder informell) sollte im sonderpädagogischen Kontext jedoch breiter gefasst werden, denn Beratung „kann Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, ihr Selbstkonzept zu verbessern, Strategien zu entwickeln, um in sozialen Situationen angemessen und konstruktiv agieren zu können oder verstärkt Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen“ (Hanglberger, 2018, 67). Dies erfordert gerade im Kontext von (drohender oder tatsächlicher) Beeinträchtigung der emotionalen und sozialen Entwicklung besondere Expertise, Feingefühl im Umgang und eine differenzierte Sichtweise seitens der Beratenden.

Ein weiteres Aufgabenfeld liegt in der *Beratung von Erziehungsberechtigten und anderen nahen Bezugspersonen* im Hinblick auf deren Erziehungskompetenz sowie spezifisch zur Interaktion mit dem Kind und der Kooperation mit den beteiligten Pädagog:innen (2; 7; 10; 13). Hier kommt es teils zu Überschneidungen mit der Erziehungsberatung, wobei im spezifisch sonderpädagogischen Bereich der Beratungsschwerpunkt bei den unterschiedlichen Optionen einer adäquaten (häuslichen) Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen, der Unterstützung beim Lernen und bei adäquaten Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten im alltäglichen Zusammenleben und im Erziehungsprozess mit den Kindern und Jugendlichen liegt (Stein, 2019). Die Beratung mit Erziehungsberechtigten legitimiert sich auch als präventives Handeln, da „eine große Fülle an verfestigten Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen durch mangelnde Kompetenzen sowie auch eine problematische Realisierung von Erziehung im häuslichen Kontext zustande kommt und es effektiv wäre zu versuchen, hier Vorsorge oder ein frühes Eingreifen zu gewährleisten“ (ebd., S. 216). So berichtet Hanglberger (2018) aus der Praxis, für Eltern könne „das Angebot von Raum und Zeit und die Möglichkeit, in geschützter und wertschätzender Atmosphäre über Schwierigkeiten bei der Erziehung ihrer Kinder und Jugendlichen zu sprechen, Prozesse des (sich) Verstehens anstoßen [und dadurch helfen,] die Eltern-Kind-Beziehung zu verbessern und eine Veränderung des erzieherischen Handelns zu ermöglichen“ (ebd., S. 67).

Die *Beratung von und der Austausch mit betreffenden Lehrkräften* stellt eine weitere Aufgabe dar (6; 11; 12; 13). Im Fokus stehen deren (didaktische) Fachkompetenz und professionelles Selbstverständnis sowie Interaktionsprozesse im Klassensetting. Die Lehrkräfte werden insbesondere bzgl. ihrer Wahrnehmung und Analyse von Problemen sowie in Fragen der Prävention und Frühintervention gestärkt (KMK, 2000). Kinder und Jugendliche mit auffälligem Verhalten und Erleben werden im Unterricht oftmals als störend und besonders herausfordernd empfunden, wobei häufig die nötige Trennung von Person und Verhalten zu kurz kommt. Dieses Verhalten jedoch erfordert oft auch ein Umdenken im Hinblick auf Unterrichtsmethoden und -abläufe; verstärkt wird die Lehrperson in ihrer Rolle als Erzieher:in gefordert. Beratungsgegenstände sind demnach verschiedene Fragen zum präventiven und intervenierenden Umgang mit Unterrichtsstörungen, Unsicherheiten bezüglich einer adäquaten (unterrichtsintegrierten) Förderung der emotional-sozialen Entwicklung, Informationen über bestimmte Störungsbilder, eingefahrene Interaktionsmuster zwischen den Schüler:innen, aber auch mit der Lehrkraft selbst, Herausforderungen in der eigenen Netzwerkarbeit sowie individuelle Problematiken. Besonders drängend werden diese Inhalte durch einen großen Bedarf an Unterstützung, Informationen und kollegialem Austausch in Bezug auf die Ansprüche eines inklusiven Unterrichts. Eine solche Beratung hat das Ziel, das Repertoire pädagogischer Handlungsweisen über (negative) Sanktionen hinaus zu erweitern und den pädagogischen Blick auf die Antizipation von Störungen zu schärfen. Schlussfolgernd stehen bei dieser beraterischen Aufgabe sowohl das Reflektieren und Adaptieren des pädagogischen Handelns als auch „der Aufbau einer tragfähigen Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen oder eine wertschätzende und zielführende Kommunikation mit Eltern im Mittelpunkt“ (Hanglberger, 2018, S. 67). Im Kontext unterrichtspraktischer Orientierung besteht die beraterische Arbeit mit Lehrkräften aus einer Unterstützung hinsichtlich „Fragestellungen mit Blick auf Diagnostik, die Festlegung individueller Ziele, deren Überprüfung sowie Überlegungen zur Leistungsüberprüfung und -rückmeldung“ (Flott-Tönjes et al., 2019, S. 94). Neben einer auszubalancierenden Rollendopplung zwischen nicht-hierarchischer Unterstützung der Lehrkraft und Anwaltschaft für die Schüler:innen kommt im

Zuge dieser Aufgabe eine weitere Herausforderung hinzu, denn „Beratung wird größtenteils als Entlastung erlebt, sie kann aber auch als Bedrohung erlebt werden, nämlich dann, wenn das Problembewusstsein unterschiedlich definiert wird und die Lösungsansätze nicht den eigenen Professionsvorstellungen entsprechen“ (Budnik, 2009, S. 461) – insbesondere dann, wenn zum einen eine Lehrperson ihre eigene Betroffenheit als Teil des beratenden Problems realisiert oder zum anderen bereits zu Beginn diese Betroffenheit wahrnimmt, jedoch Schwierigkeiten hat, diese genauer zu fassen oder bearbeitbar zu machen. Somit ist Fingerspitzengefühl gefragt: „Eine vertrauensvolle Kooperation muss sorgsam entwickelt werden, sonst können Berührungängste, Konkurrenz und Misstrauen die Förderung einzelner Schüler und die Vermittlung sonderpädagogischen Fachwissens im Umgang mit schwierigen Schülern behindern“ (Schnebel, 2017, S. 183).

Eine zusätzliche – speziell für den mobilen Dienst relevante – Aufgabe ist die *Organisationsberatung von Schulen als pädagogischen Organisationen* sowie die Beratung der Lehrkräfte im Rahmen von (schulinternen) Fort- und Weiterbildungen (4; 9; 10; 12). Durch die mit dem Gemeinsamen Lernen und zugehörigen (bildungspolitischen) Auflagen einhergehenden Anforderungen an Regelschulen in ihrer Gesamtheit ergibt sich ein verschärfter Bedarf an gezielter Schulentwicklung, deren Anstoß, Moderation und Begleitung besonders fruchtbar durch fachlich versierte Sonderpädagog:innen erfolgen kann (Schreier, Rühl, Blatz & Stein, 2021). Diese Fachkräfte nehmen dabei konkret die Rolle der beratenden Person ein, die hier Notwendigkeiten und Möglichkeiten eines Entwicklungsprozesses zunächst aufzeigt und anschließend dieses Vorhaben fachlich und methodisch, sprich mit eigener (organisations-)beraterischer Expertise, unterstützt. Eine fundierte und nachhaltige Organisationsentwicklung der Institution Schule zeigt sich in mehreren Facetten und somit in der Arbeit auf verschiedenen Ebenen und mit allen Beteiligten, auch durch persönlichen Einsatz der Beratenden. So können neben der Beratung der Lehrkräfte und Schulleitung auch die Arbeit mit den Schüler:innen an jeweiligen Themen und (schulhausinterne) Fortbildungen in das Aufgabenspektrum fallen (Schnebel, 2017). Sonderpädagogische Lehrkräfte sollten diesen wichtigen Teil der Beratung verstärkt als eigene Aufgabe betrachten, institutionell einfordern, sich in entsprechenden Methodiken sowie Inhalten weiterbilden und durch die Organisationsberatung auf eine gelingende und sinnvolle (schulische) Teilhabe und Teilnahme aller Schüler:innen hinwirken.

Sonderpädagog:innen – erneut insbesondere im mobilen Dienst – beraten die Erziehungsberechtigten und andere nahe Bezugspersonen der Kinder bezüglich deren Erziehungskompetenz sowie spezifisch zur Kooperation mit den beteiligten Pädagog:innen sowie diese wiederum zur Kooperation mit den Erziehungsberechtigten (6; 10; 12). Die Klassenlehrkräfte selbst kommen ihrer eigenen pädagogischen Aufgabe der Beratung nach, indem sie z. B. mit den Bezugspersonen des jeweiligen Kindes über Fördermöglichkeiten oder die Schullaufbahn sprechen. Die hier entstehenden Fragen und Problematiken werden Gegenstand einer Beratung zwischen Lehrkraft und beratenden Sonderpädagog:innen. Letztere beraten hierbei dann nicht direkt die Erziehungsberechtigten, sondern unterstützen die Lehrkraft bei deren Aufgabe. Diese *Beratung der Beratenden* spielt eine wichtige Rolle in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens (Willmann, 2008), da diese die Lehrkraft auch als Person in einem besonderen Maß an- und herausfordern. Ein wesentlicher Unterschied zwischen der Beratung von Erziehungsberechtigten und der Beratung von Lehrkräften ist allerdings die Rolle, in der diese am Beratungsgeschehen teilnehmen. So werden die Erziehungsberechtigten bzw. Bezugspersonen in aller Regel als Privatpersonen

angesprochen, während die Pädagog:innen für gewöhnlich in ihrer beruflichen Rolle zu Adressierten der Beratung werden. Willmann (2008) bringt hierfür den Begriff der *Konsultation* ein. Anders als bei einer Beratung von Schüler:innen und Erziehungsberechtigten geht es bei dieser Beratungsform nicht um direkte Unterstützung, da den eigentlichen Klient:innen (hauptsächlich den Schüler:innen) indirekt, durch die Beratung der direkt mit diesen arbeitenden Professionellen als *Konsultierenden*, geholfen werden soll.

Darüber hinaus ist der *Austausch* mit weiteren, meist externen Professionellen im Sinne von Netzwerkarbeit zu nennen (3). Durch klare Rollenverständnisse, Abgrenzungen an Zuständigkeitsbereichen und einen wertschätzend-respektvollen Umgang wird die notwendige Kooperation verschiedener Professions- und Tätigkeitsbereiche zu einer Chance, mit dem Ziel der kontinuierlichen Qualitätssicherung und der pädagogisch angemessenen Arbeit.

Im Beratungsprozess können komplexe oder widersprüchliche Aspekte auftreten, deren Bewältigung nicht mehr im Zuständigkeits- und Kompetenzbereich der (Sonder-) Pädagogik selbst liegt – und somit Situationen entstehen, die die Hinzunahme weiterer Personen und Institutionen aus anderen Professionen erfordern. Je nach Intensität und Komplexität der Auffälligkeit, Beeinträchtigung oder (Beziehungs-) Dynamik kann dies also die *Vermittlung* von Diensten und Dienstleistungen im Sinne der Weitervermittlung an spezialisierte Professionelle und Fachstellen einschließen (14; 15; z.B. Familienberatung; aber auch Therapeut:innen). Hieran angebunden ist auch die dringend nötige Netzwerkarbeit (Hanglberger, 2018). Diese sichert einen direkten Austausch zwischen den (je nach Fall unterschiedlichen) zuständigen Professionellen, hilft Kompetenzen zu bündeln sowie effektiver einzusetzen und kann schlussendlich auch zu einem niederschweligen Zugang der Betroffenen zu (außerschulischen) Stellen und Institutionen führen. Sonderpädagog:innen erfüllen dann eine „Scharnierfunktion“ (Budnik 2009, S. 362) zwischen den einzelnen Anlaufstellen und Partnern.

Als Aspekt professioneller Beratungsarbeit kann auch die *Inanspruchnahme eigener (auch kollegialer) Beratung* durch die beratende sonderpädagogische Fachkraft selbst genannt werden (5). Gerade aufgrund der gestiegenen Anforderungen an die eigene Handlungskompetenz und der gewachsenen psychischen Beanspruchung (Hanglberger & Abelein, 2018), insbesondere im Kontext auffälligen Verhaltens und Erlebens, sollten sich Lehrkräfte vermehrt im eigenen (Beratungs-)Team Unterstützungsstrukturen aufbauen. Hierzu zählen z.B. die Implementierung regelmäßiger gegenseitiger und kollegialer Fallberatung (z. B. nach Schlee, 2019) sowie Angebote der Intervision (Bannink, 2017) und – nach Möglichkeit auch externer – Supervision (Leser & Jorntz, 2022); unter anderem als Stressprävention und zur Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz.

4 Zusammenfassung des theoretischen Hintergrundes

Einige dieser Aufgaben und Tätigkeiten gehen über die derzeit oft gängige Auffassung von Beratung – i.S.v. vorrangiger Prozessberatung ohne Informationsweitergabe, die freiwillig aufgesucht wird (differenziert: Schubert, Rohr & Zwicker-Pelzer, 2019) – hinaus und stellen Anforderungen an die persönlichen Kompetenzen, die (begrenzten) zeitlichen Ressourcen und das aufzubauende Netzwerk der beratenden Sonderpädagog:innen. Beratung ist hier eine nicht zu unterschätzende Interaktion, ein dynamischer Prozess und das Vermitteln zwischen verschiedensten Positionen. Beratende sollten in diesen Situationen auch die intrapsychischen Dimensionen und Prozesse der Beteiligten berücksichtigen und zwischen-

menschliche Konflikte sowie Distanziertheit zu bestimmten Methoden und Wirkungen des Beratungsprozesses wahrnehmen. Nicht selten wirken sich zwischenmenschliche Konflikte und verdeckte Machtstrukturen (u. a. Bender, 2023) zunächst negativ auf die Beratungssituation aus, was eine behutsame Bewusstmachung und ggf. eine Verarbeitung – und teils auch eine Weitervermittlung an andere Professionelle – nötig werden lässt.

Abschließend wird deutlich, dass nicht alle in der Abbildung skizzierten Beratungsanlässe und -aufgaben automatisch in den zugeschriebenen Aufgabenbereich der Sonderpädagogik fallen, sondern sich die Zuständigkeit für die fachspezifische Beratung durch eine besondere Komplexität, einen höheren Analysebedarf und eine Intensivierung ergibt (Rühl et al., 2022). Grundsätzlich unterscheidet sich die sonderpädagogische Beratung also nicht von allgemeiner pädagogischer bzw. schulischer Beratung in Zielen oder gar Methode und Format (Schnebel, 2017, S. 9ff.; Diouani-Streek, 2019). Aufgrund der sehr heterogenen Zielgruppe, den konkreten Entwicklungsbedürfnissen und komplexen Ausgangslagen dieser und dem erforderlichen feldspezifischen Beratungswissen (Engel et al., 2007) ist sie jedoch je nach Förderschwerpunkt auszdifferenzieren. Ob dies bereits zu Beginn oder erst im Verlauf des Beratungsprozesses geschieht, hängt von der Einschätzung der beratenden Person nach einer ersten Exploration und Analyse der Situation ab. Nicht immer sind beraterische Aufgaben, Zielgruppen und Anlässe präzise getrennt; vielmehr können sich im Laufe des Beratungsprozesses unterschiedliche Schwerpunkte ergeben (Rühl et al., 2022). Das hier skizzierte Schaubild eignet sich schlussendlich für eine genauere Analyse beraterischer Prozesse und kann auch als Reflexionsfolie der eigenen Arbeit dienen, wenn etwa anhand der unterschiedlichen Pfeile bereits erfolgte und noch anzugehende Aufgaben und Tätigkeiten identifiziert werden können.

5 Skizzierung eines Forschungsprojekts

Die oben ausgeführten Überlegungen stellen theoretische Vorannahmen zu realen beraterischen Aufgaben und damit eine Art Zwischenstand auf dem Weg zu einer ausdifferenzierten Systematisierung der Beratung im Förderschwerpunkt esE dar. Diese sollen konkretisiert und in eine empirisch fundierte Übersicht u. a. zu Aufgaben, Anlässen, Adressat:innen und möglichen Settings überführt werden. Hierfür ist es nötig, die Anforderungen genauer zu erfassen, zu typisieren und zu beschreiben. Deshalb wird derzeit unter der Fragestellung „Wie differenziert und spezifiziert sich Beratung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung?“ am Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Universität Würzburg (SFBE) eine bundeslandübergreifende Erhebung an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt esE durchgeführt. In dieser Erhebung werden Professionelle des Schulkontexts (vorrangig Lehrkräfte, aber auch Psycholog:innen angegliederter Beratungsstellen) mit Beratungserfahrung über qualitative, halbstrukturierte Leitfaden-Interviews in Gruppen online befragt, die Aussagen anschließend transkribiert und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) mit MAXQDA ausgewertet. Die Professionellen werden insbesondere zu ihren konkreten Tätigkeiten, Aufgaben- und Beratungsverständnissen sowie den Adressat:innen, Inhalten, Ansätzen, Methoden der Beratung befragt. Darüber hinaus soll das Projekt die Relevanz von Beratung im Förderschwerpunkt esE ausloten und ggf. Hinweise auf Unterschiede zu Beratung in anderen Förderschwerpunkten aufzeigen. Zuletzt soll der These nachgegangen werden, dass sich das Aufgabenspektrum der Beratung im Zuge gesellschaftlicher Entwicklungen erweitert, verändert und verschiebt.

Die Analyse der Interviewdaten soll zusammengefasst als Grundlage der Weiterentwicklung der im Beitrag dargestellten Vorannahmen dienen. Dem aus der Praxis geschilderten Beratungshandeln werden hierfür die theoriebasierten Grundannahmen bezüglich professionellen Beratungshandelns, Reflexionsprozessen, sonderpädagogischer Haltung im Beratungsgeschehen und weiterer Aspekte (wie in den hier vorliegenden Ausführungen bzw. bei Rühl et al., 2022, entfaltet) gegenübergestellt. Hierdurch können diese Ausführungen ggf. ergänzt, illustriert und auch differenziert sowie auch kritisch diskutiert werden.

Zum Zeitpunkt der Manuskripterstellung wurden bereits fünf erste Interviews geführt; die anvisierte Stichprobe beträgt $N = 10$ Gruppeninterviews. Das bisher gewonnene Material bestätigt und veranschaulicht in der ersten Durchsicht die hier dargestellten Aufgaben und scheint eine weitere Ausdifferenzierung zu ermöglichen.

Erste pilotierte Ergebnisse deuten zudem darauf hin, dass nicht jede Einrichtung das gesamte Spektrum abdeckt, sondern die Teams durch ihre organisatorische und inhaltliche Ausrichtung jeweils individuelle Schwerpunkte in Bezug auf die hauptsächlich adressierten Personengruppen zu bilden scheinen. Als aktuelle Anforderungen der beraterischen Aufgaben können nach einer ersten Durchsicht der Interviewdaten unter anderem einerseits ein erhöhter Beratungsbedarf der genannten und weiterer Adressat:innen mit ähnlichen und weiteren Anliegen und andererseits eine Verschärfung der derzeitigen Beratungsgegenstände u. a. betreffend psychosoziale Schwierigkeiten und institutioneller Anforderungen genannt werden.

6 Fazit und Ausblick

Es zeigt sich: Die beraterischen Aufgaben und Tätigkeiten der Lehrkräfte im Förderschwerpunkt esE sind aufgrund der großen Anzahl an Akteuren, den unterschiedlichen Anlässen und Inhalten sowie den zu berücksichtigenden Facetten der Interaktionen äußerst vielfältig. Dies stellt einen erheblichen Anspruch an die (sonderpädagogische) Professionalität der Beteiligten und fordert eine stetige Netzwerkarbeit mit (außer-) schulischen Kooperationspartnern ein. Es ist zu erwarten, dass eben diese Entwicklungen zu einer verstärkten Wahrnehmung von sonderpädagogischen Fachkräften als „Case-Manager:innen“, im Sinne von Aufgabenübernahmen in Fallkoordination und Systemmanagement (Willmann, 2015), führen und sich Beratung als ein ausgesprochen relevanter Faktor für Fortschritte im Hinblick auf Inklusion erweisen kann.

Mit dem vorliegenden Beitrag ist das Vorhaben einer Systematisierung der Beratung im Kontext des FS esE nicht abgeschlossen. Es bedarf neben der angesprochenen empirischen Fundierung auch einer weiter geführten theoretischen Auseinandersetzung mit den Grundlagen, Methoden und auch Grenzen der Beratungstätigkeit, auch in Interaktion der Theorie mit den gewonnenen empirischen Erkenntnissen im Feld.

Literatur

- Bannink, F. (2017). *Positive Supervision und Intervision*. Göttingen: Hogrefe.
- Bender, S. (2023). Zur Machtförmigkeit beratender Tätigkeiten. Ein kritisch-analytischer Blick auf unvermeidbare Ein- und Ausschlüsse. *Lernende Schule*, 26(4), 16-18.
- Budnik, I. (2009). Beratung im schulischen Kontext. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 455-463). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Diouani-Streek, M. (2019). Pädagogischer Handlungstyp Beratung. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. 4. Aufl.* (S. 11-34). Oberhausen: Athena.

- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2007). Beratung – ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge*. 2. Aufl. (S. 33–44). Tübingen: dgvt.
- Flott-Tönjes, U., Albers, S., Ludwig, M., Schumacher, H., Storcks-Kemming, B., Thamm, J. & Witt, H. (2019). *Fördern planen. Ein sonderpädagogisches Planungs- und Beratungskonzept für Förderschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens* (3. Aufl.). Oberhausen: Athena.
- Grewe, N. (2008). Qualifizierung für Beratung. In K.-H. Arnold, O. Graumann & A. Rakhkochkine (Hrsg.), *Handbuch Förderung: Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern* (S. 476–480). Weinheim: Beltz.
- Hanglberger, S. (2018). Beratung im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. *Behinderte Menschen*, 41(4/5), 65–68.
- Hanglberger, S. & Abelein, P. (2018). „Lieber beraten als belastet“. Kollegiale Fallberatung an Schulen – Empirische Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63(2), 185–207.
- Hennig, C. & Ehinger, W. (2019). *Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation* (9. Aufl.). Augsburg: Auer.
- Hoyer, J. (2013). Freiwilligkeit und Allparteilichkeit in der Beratung im Kontext schulischer Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64(6), 220–227.
- Kleber, E. (1983). *Pädagogische Beratung: Entwicklung eines neuen Konzeptes am Beispiel der Kooperation zwischen Sonderschullehrern bzw. Psychologen und Grundschullehrern*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Leser, C. & Joritz, S. (2022). Zur Strukturlogik supervisorischer Praxis. Supervision als Instrument der Professionalisierung von Lehrkräften? *PFLB*, 4(3), 138–151.
- KMK (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung*. Bonn.
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, i. d. F. vom 07.10.2022*. Berlin
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2015). Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(5), 230–242.
- Melzer, C. (2010). Die Methoden der Kooperativen Beratung und ihre Anwendung im (Schul-) Alltag. Ergebnisse einer Befragung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(1), 31–39.
- Moor, P. (1965). *Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch*. Bern: Hans Huber.
- Nußbeck, S. (2019). *Einführung in die Beratungspsychologie* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Pauls, H. & Reicherts, M. (2014). Sozialtherapeutische Beratungskompetenzen. *Klinische Sozialarbeit*, 10(2), 4–6.
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49(2), 46–54.
- Rühl, J. & Fuchs, A. (2022). „Theoretisch haben wir ein ganzes Studium Zeit!“ – Beratungskompetenz als Ausbildungsziel für angehende Lehrkräfte der Sonderpädagogik (esE). *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 4(3), 94–106.
- Rühl, J., Blatz, S., Schreier, P. & Stein, R. (2022). Beratung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen: Kernelemente eines Verständnisses. *ESE*, 4, 12–27.
- Schlee, J. (2019). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- 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.
- Schubert, F.-C., Rohr, D. & Zwicker-Pelzer, R. (2019). *Beratung. Grundlagen – Konzepte – Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Springer.
- Spieß, W. (2012). *Beratung - Effizient, moralisch gut, nachhaltig. Die Logik des Gelingens und das multifunktionale, adaptive Prozessmodell*. Berlin: édition Z.
- Stein, R. (2014). Universitäre Angebote sonderpädagogischer Beratung für die schulische Praxis – Möglichkeiten und Grenzen. In K. Popp & A. Methner (Hrsg.), *Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten* (S. 165–174). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (6. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- 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*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Willmann, M. (2010). Beratung. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 269–277). Stuttgart: Kohlhammer.
- Willmann, M. (2015). Sonderpädagogische Fallkoordination als Professionalisierungsprofil in der inklusiven schulischen Erziehungshilfe. In B. Herz, D. Zimmermann & M. Meyer (Hrsg.), *„...und raus bist Du!“ Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe* (S. 147–161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.