

---

# Der „sonderpädagogische Blick“

## Vom Erkenntniswert besonderer Perspektiven in der Gestaltung pädagogischer Wirklichkeiten

Birgit Jäpelt

---

### Zusammenfassung

Die Praxis pädagogischen Handelns wird in Verbindung mit der Grundannahme reflektiert, dass jegliches Handeln von mindestens einer Theorie ausgeht, die mehr oder weniger explizit ist. Die darauf bezogene Ausrichtung der Beobachtung als Bedingung für die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten erzeugt das Spektrum pädagogischer Handlungsmöglichkeiten bzw. deren Grenzen. Diese Fokussierung basiert auf der Entscheidung „für oder gegen“ bestimmte Theorien bzw. eines „Sowohl als auch“. Sich des Auswahlprozesses bewusst zu werden, bedarf einer permanenten Selbstreflexion, die bereits im Studium zu erlernen sein sollte.

Dieser Beitrag widmet sich der Bedeutung differenzierender Perspektiven in der Wahrnehmung pädagogischer Wirklichkeiten. Jede Organisation kann auf der Basis von sehr verschiedenen theoretischen Erklärungen wahrgenommen und entwickelt werden. Für pädagogisches Handeln in einer inklusiven Schule ist diese Perspektivenvielfalt und die damit einhergehende Erhöhung von Komplexität eine zentrale Herausforderung. Für das Handeln ergibt sich die Notwendigkeit der vorübergehenden Reduktion von Komplexität als Teil eines andauernden Prozesses zur Herstellung passender Maßnahmen. Vor allem die Fähigkeit zur Kommunikation auf der Metaebene ist für diesen Prozess grundlegend. Ausgehend von der Idee eines „sonderpädagogischen Blicks“ (vgl. Benkmann 2001, 2005, 2011; Heimlich 1999) beziehe ich mich zunächst auf Interviewaussagen, die mir im Rahmen einer Begleitforschung zur inklusiven Schulentwicklung (vgl. Benkmann, Gercke und

Jäpelt 2016) begegneten. Diese dokumentieren die Sicht einer Sonderpädagogin, Carola Hofmann<sup>1</sup>, und die Sicht einer Grundschullehrerin, Sabrina Friedel.

Carola Hofmann: „Ich denke mal, das kommt eher aus der Sonderpädagogik. In der Grundschulpädagogik hast du ja immer mehrere Kinder sitzen. Und dann hast du den Blick auch nie trainiert wie ich den 20 Jahre lang trainiert habe, sonderpädagogischer Blick von Rainer Benkmann. Und den kann ich nicht irgendwie abschalten.“ (Jäpelt 2015, o. S.)

Sabrina Friedel: „Ich glaube, die Sonderpädagogen haben allein durch die fachliche Ausbildung einen anderen Blick auf die Kinder und bringen auch mehr Wissen mit, das im Unterricht anzuwenden ist. Was ich als normale Grundschullehrerin nicht kann (...) ich selber stoße an meine Grenzen, weil ich das fachliche Wissen nicht mitbringe, also weil ich wirklich auf Kinder gestoßen bin, die nicht in mein Grundschullehrerschema reingepasst haben.“ (ebd.)

Im Verlauf unseres Forschungsprozesses wurden diese beiden Perspektiven immer wieder thematisiert und sollen in diesem Beitrag aufgegriffen werden. Dabei geht es um die Bedeutung von Perspektiven auf die wechselseitigen Bedingtheiten in der Konstruktion von Behinderung und Benachteiligung. Dies erfolgt auf der Basis der erkenntnistheoretischen Positionen von Konstruktivismus und systemtheoretischen Grundannahmen. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, welche Prozesse zu Maßnahmen der individuellen Förderung führen und wie diese reflektiert werden können. Wie kommt Sabrina Friedel zu der Überzeugung, dass ihr „Grundschullehrerschema“ (ebd.) für manche Kinder untauglich ist? Wie könnte sie sich als Gestalterin von Bildungsprozessen für alle Kinder befähigen? Was würde passieren, wenn sie ihren Blick anders ausrichtet? Und welche Rolle würde dann die Sonderpädagogin Carola Hofmann übernehmen? Eine mögliche konstruktivistische Antwort könnte darin bestehen, auf die Möglichkeiten zur Veränderung von Unterricht durch die Erfahrung von Grenzen zu schauen. Die Wirklichkeit entsteht genau an der Stelle, auf die sich die Aufmerksamkeit richtet, und ist immer nur eine begrenzte Wirklichkeit. Die Wirklichkeit könnte über die Begrenzung hinaus voller Ressourcen sein. Jenseits objektiver Wahrnehmung bedeutet das, stets neu beobachten zu können, die eigene Ausrichtung auf Ressourcen oder Defizite zu erkennen und Verantwortung für diese Beobachtungen zu übernehmen. Beobachtung als wechselseitiger Prozess schließt Selbstbeobachtung ein.

---

1 Namen sind anonymisiert.

„So sind wir als Konstrukteure unseres Lebens immer auch und immer mehr mit uns selbst beschäftigt, wenn es um Fragen der Wahrheit, Richtigkeit, der Verständlichkeit und Bedeutsamkeit unseres Tuns und Denkens geht.“ (Reich 2004, S. 1)

Auf diese Fragen bringen beide Lehrerinnen ihre eigenen Antworten ein. Wie könnten sie in diesem Geschehen einander ergänzend miteinander kooperieren? Könnte Sabrina Friedel sich selbst darin erkennen, wie sie sich der Möglichkeit beraubt, über ihre eigenen Schemata hinaus zu denken. Könnte Carola Hofmann ihre eigenen Vorannahmen erkennen und darüber hinaus denken? Welche Rolle würde dann Sabrina Friedel übernehmen? Beide Lehrerinnen bemühen sich um Markierung einer Unterscheidung zwischen der *sonderpädagogischen* Perspektive und der *allgemeinpädagogischen* Perspektive. Diese Unterscheidung entsteht als Konstrukt von Beobachter\*innen, ebenso wie die Unterscheidung des „*sonderpädagogischen Blicks*“ vom „*Grundschullehrerschema*“ (Jäpelt 2015, o.S.). Das Konstrukt des „*sonderpädagogischen Blicks*“ wurde u. a. von Rainer Benkmann (2001) als Konsequenz der Auseinandersetzung „mit ausgewählten Elementen des Radikalen Konstruktivismus, der Systemtheorie und des Neopragmatismus in ihrer Bedeutung für die Erziehungswissenschaft“ (S. 95) beschrieben. Im systemisch-konstruktivistischen Verständnis lassen sich Lernende als autopoietisch organisierte Systeme verstehen, deren Selbstorganisationsprozesse mit „*sonderpädagogischem Blick*“ erkannt werden. Wenn individuelle Lösungen der Lernenden im Umgang mit den Herausforderungen schulischer Bildung im Unterschied zu anderen Lernenden besonders auffallen, geraten sie ins Zentrum der Aufmerksamkeit der Sonderpädagog\*innen. Dieser *besondere* Blick basiert auf der

„Fähigkeit zu differenzierter Wahrnehmung und Beobachtung von Merkmalen und Ergebnissen heterogener und erschwelter Lern- und Denkprozesse einzelner Kinder (...), die besonderer Hilfe und Unterstützung bedürfen. (...) Der ‚sonderpädagogische Blick‘ vereint die Kompetenz zur Wahrnehmung von Erschwernissen beim Lernen sowie die Kompetenz zu deren Behebung oder Erleichterung durch Individualisierung“ (Benkmann 2005, S. 422).

Im Unterschied dazu gerät mit dem „Grundschullehrerschema“ (Jäpelt 2015, o.S.) mehr die Gesamtgruppe der Lernenden in den Blick. So unterscheiden sich die Muster der Beobachtung. Diese meist impliziten Muster entfalten ihre Wirksamkeit sowohl in der Ausrichtung von Wahrnehmungen als auch in der Ausrichtung von Handlungen und können Konflikte in der Zusammenarbeit hervorbringen. Ein reflektierter Umgang mit Wahrnehmungsmustern ermöglicht das Erkennen der Vielfalt von Perspektiven und Theorien. Sie werden, insoweit wie sie sich sprachlich erfassen lassen, explizit und befördern wechselseitiges Verstehen. Konflikte können

gelöst werden. Auf metakognitiver Ebene gewinnt die Grundschullehrerin Friedel Erkenntnisse über das Denken der Sonderpädagogin Hofmann und umgekehrt. Kooperation wird sowohl im Dienst der Bedürfnisse einzelner Kinder als auch der Bedürfnisse der Gesamtgruppe wahrscheinlicher. Damit lässt sich der Wert von Reflexionsmöglichkeiten bzw. Beratungsprozessen für die Herausbildung metakommunikativer und metakognitiver Fähigkeiten erahnen.

„SonderpädagogInnen als BeraterInnen werden zum innovativen ‚Werkzeug‘ der Unterrichts- und Schulentwicklung von Grund- und Regelschulen. Sie regen pädagogische Sichtweisen an, die auf der organisatorischen Ebene Schule verändern.“ (Jäpelt 2009, S. 74)

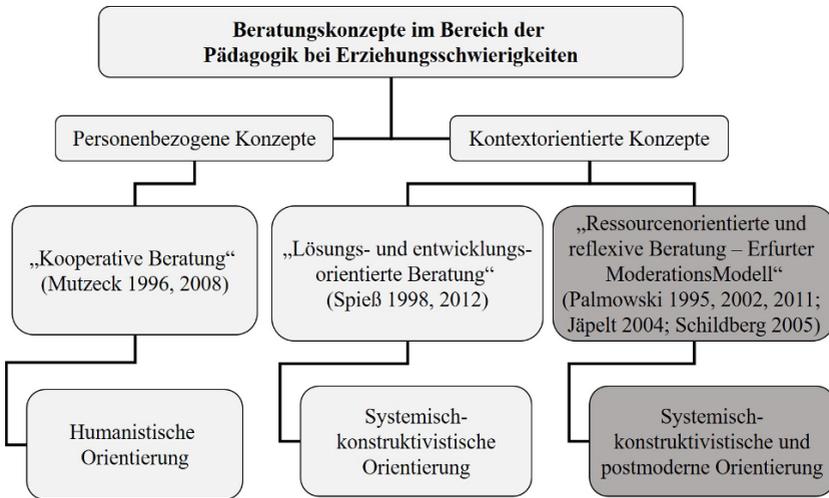
Sonderpädagogische Aufgaben bestehen zunehmend mehr in der Gestaltung von Beratungsprozessen zur Entwicklung von inklusiven Kulturen, wie sie im „Index für Inklusion“ (Boban und Hinz 2003) beschrieben werden. Expert\*innenberatung im Sinne von Fachberatung war schon immer Aufgabe von Sonderpädagog\*innen. Sie stellen vor allem ihr Fachwissen zur Verfügung. Darüber hinaus haben sich Beratungskonzepte etabliert, in denen Berater\*innen eher Prozesswissen für die Gestaltung von echten Gesprächen anbieten. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass ein Dialog<sup>2</sup> stattfindet. Dialogische Gespräche haben transformierenden Charakter.

„Als Transformativer Dialog kann jegliche Form des Austauschs angesehen werden, der es gelingt, eine Beziehung, die sich ansonsten durch getrennte und gegensätzliche Realitäten (und den sich daraus ergebenden Praxisformen) auszeichnet, in eine solche zu transformieren, in der gemeinsame und koordinierende Realitäten konstruiert werden.“ (Gergen, McNamee und Barrett 2003, S. 71)

Abbildung 1 gibt einen Überblick über ausgewählte Beratungsansätze, die sich in der Pädagogik bei Erziehungsschwierigkeiten etabliert haben.

---

2 Im Sinne der Dialogphilosophie von Martin Buber (1878-1965).



**Abb. 1** Ausgewählte Beratungskonzepte in der Pädagogik bei Erziehungsschwierigkeiten (aktualisierte Übersicht, vgl. Jäpelt 2009, S. 78)

In der systemisch-konstruktivistischen und postmodernen Ausrichtung (in Abb. 1 rechts) wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass ein Zugriff auf eine Realität mit objektiven Wissensbeständen nicht möglich ist. Darüber hinaus gilt die Grundannahme, dass Sprache formativ sei. Sprache schafft Wirklichkeiten. Insofern braucht es Verständigung darüber, welche subjektiven und kollektiven Wirklichkeiten welches Wissen konstruieren.

„Ich verstehe unter ‚Wirklichkeit‘ ein Netzwerk von Begriffen, die sich in der bisherigen Erfahrung des Erlebenden als angemessen, brauchbar oder ‚viabel‘ erwiesen haben, und zwar dadurch, daß sie wiederholt zur erfolgreichen Überwindung von Hindernissen oder zur begrifflichen ‚Assimilation‘ von Erfahrungskomplexen gedient haben. ‚Realität‘ hingegen ist in der konstruktivistischen Perspektive eine Fiktion und zudem eine gefährliche, denn sie wird von Rednern und Autoren zumeist dazu benützt, dem, was sie behaupten, den Anschein absoluter Gültigkeit zu verleihen (...).“ (von Glasersfeld 2006, S. 2f.)

Ressourcenorientierte und reflexive Beratung kann zur Klärung von Begriffen, Sichtweisen und Rollenverständnissen nützlich sein. Über die Art und Weise, wie Lehrkräfte Unterscheidungen in der Beobachtung der eigenen Rolle und der eigenen Verantwortung reflektieren können, gestalten sich kollegiale Beziehungen.

Es geht also darum, wie die Beteiligten ihr Selbstverständnis in Sprache bringen. Auf diese Weise kann Komplexität alle Perspektiven integrierend vorübergehend erhöht werden. Die anschließende Umsetzung veränderter, mit dem eigenen Rollenverständnis vereinbarer, Handlungen ist schließlich Ergebnis operativ eingesetzter Reduktion von Komplexität. Veränderungen von Organisationen stehen im engen Zusammenhang mit Veränderungen von Bedeutungen, Unterscheidungen und Wertannahmen. Die Eindeutigkeit von Konnotationen zu den Begriffen ist selten gegeben. Sie ist besonders uneindeutig, wenn alte Begrifflichkeiten durch neue ersetzt werden. Das Thema der Inklusion scheint gut dazu geeignet, missverständliche Bedeutungen<sup>3</sup> hervor zu bringen.

---

## 1 **Veränderte sonderpädagogische Blickrichtungen im Zeitalter der Inklusion**

Sonderpädagogische Förderung erfordert nunmehr die Herstellung einer Differenz, die professionelles Handeln von Sonder- und Regelpädagog\*innen am selben Ort unterscheidet. „Sonderpädagogik versteht sich deshalb als subsidiäre Pädagogik, als ein subsidiärer Dienst für die allgemeine Pädagogik“ (Wocken 1991, S. 106). Sonderpädagog\*innen sollen Kompetenzen zur Wahrnehmung von Förderbedarfen und zur Auslösung von entsprechendem Handeln vereinen. Der oben beschriebene „*sonderpädagogische Blick*“ kann damit kennzeichnend für die sonderpädagogische Profession werden.

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist hier eine Systemkategorie. Sie hat nicht nur die unmittelbaren Bedarfe des Kindes im Blick, sondern auch die Veränderung der Systembedingungen des Gemeinsamen Unterrichts, der Schule und der Lebenswelt, sei es in Form von Beratung der integrativ arbeitenden Lehrkräfte oder in Form der Umsetzung einer Intervention in die Lebenswelt, wenn Lernen behindert wird. Ziel dabei ist es, förderliche Kind-Umfeld-Bedingungen zu schaffen, die schulische Inklusion ermöglichen.“ (Benkmann 2011, S. 11)

Die Grundprinzipien subsidiärer Sonderpädagogik „Gemeinsamkeit und Bedürftigkeit“ wie sie von Hans Wocken (1991) ausgearbeitet wurden, erfordern eine eigenständige konzeptionelle Umsetzung und eine besondere Blickrichtung auf die

---

3 Das Wort „inkludieren“ ist ein treffendes Beispiel dafür. Es gehört in vielen Beschreibungen zum Vokabular, mit dem Inklusionsprozesse gemeint sein sollen. Verwendung findet es aber nicht selten als neues Wort für die alte Bedeutung von „integrieren“.

komplexen Wechselwirkungen in pädagogischen Prozessen. Welche Bedingungen erhalten die Balance von Gemeinsamkeit und Bedürftigkeit in der inklusiven Schule? Wie können Sonderpädagog\*innen die Entfaltung der individuellen Fähigkeiten subsidiär organisieren und dabei immer auch die Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung des Individuums als legitimen Anspruch des Einzelnen respektieren? Die Bedeutung des „*sonderpädagogischen Blicks*“ erfährt damit eine Schärfung. Für das professionelle Selbstverständnis werden besondere Perspektiven bzgl. des einzelnen Individuums als autopoietisch organisiertes System im jeweiligen Kontext bedeutsamer als es bei institutioneller Trennung erforderlich gewesen wäre. Es zeigen sich neue Differenzlinien und Heterogenitätsdimensionen. Dies erfordert ein Überdenken bisheriger Muster von Diagnostik, Förderung und Kooperation. Gerade im gegenwärtigen Veränderungsprozess vom integrativen zum inklusiven Denken werden Weltbilder und festgefahrene Überzeugungen irritiert, die bei den tätigen Pädagog\*innen bisher Handlungsfähigkeit sicherstellen konnten, z. B. das Konzept eines „Grundschullehrerschemas“ (Jäpelt 2015, o. S.). Die wachsende Komplexität von Bildungsprozessen bezogen auf die *Konzeptualisierung von Inklusion* (vgl. Leuthold 2016) denken zu können, stellt eine Herausforderung für die gegenwärtige Ausbildung von Pädagog\*innen dar. Die grundlegenden Überzeugungen variieren entsprechend ihrer Passung bzw. „Viabilität“ (von Glasersfeld 2006, S. 10) und erzeugen vielfältige Verständnisse von Interventionen einer sich als subsidiär definierenden Pädagogik. Sowohl in der Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen als auch in der Beziehung zu den Kolleg\*innen muss v. a. von den Sonderpädagog\*innen die „doppelte Kontingenz“ (Luhmann 1984, S. 149) von Ungewissheit und Offenheit im Schulalltag bewältigt werden. Damit ergeben sich in der Praxis zwei Reflexionsbereiche, einerseits bezogen auf geteilte Bedeutungen mit den Schüler\*innen und andererseits auf geteilte Bedeutungen mit den Kolleg\*innen.

---

## 2 Bedeutung von Reflexion in inklusiven Veränderungsprozessen

Im Hinblick auf das „Technologiedefizit in der Pädagogik“ (Luhmann und Schoor 1982) bleibt noch immer zu klären, wie die Ausbildung von Pädagog\*innen entwickelt werden kann. Zur Begründung eines wertgeleiteten Handelns in der Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse greifen neben ethischen bzw. menschenrechtlichen Positionierungen vor allem auch systemtheoretische. Einander beobachtend und ohne möglichen Bezug zu objektiven Kausalgesetzen definieren Menschen ihre

Rollen als Pädagog\*innen oder als Schüler\*innen und ihre Beziehungen. Es handelt sich um Vorstellungen von Kausalitäten. Diese führen zu Kausalplänen auf der Handlungsebene. Eine Reflexion von Kausalplänen und Rollen ist erforderlich, wenn die eine oder die andere Ausrichtung für gut befunden wird und das pädagogische Handeln bestimmen soll.

„Da es keine für soziale Systeme ausreichende Kausalgesetzlichkeit, da es mit anderen Worten keine Kausalpläne der Natur gibt, gibt es auch keine objektiv richtige Technologie, die man nur erkennen und anwenden müßte. Es gibt lediglich operativ eingesetzte Komplexitätsreduktionen, verkürzte, eigentlich ‚falsche‘ Kausalpläne, an denen die Beteiligten sich selbst in bezug auf sich selbst und in bezug auf andere Beteiligte orientieren. *Das ist die einzige Basis jeder möglichen Technologie.*“ (Luhmann und Schoor 1982, S. 19, Hervorh. i. Orig.)

Erst diese Reduktion erzeugt Handlungsfähigkeit. Die Kompetenz zur Reduktion von Komplexität wird genauso bedeutsam wie die Kompetenz zur Erhöhung von Komplexität. Worum es in der hier unternommenen Schärfung des „sonderpädagogischen Blicks“ gehen soll, ist die Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung der zur Beobachtung führenden Prozesse (Beobachtung der Beobachtung). Im konstruktivistischen Verständnis erfolgt jede Beobachtung auf zwei Ebenen, der Beobachtung erster und zweiter Ordnung. Auf der ersten Ebene können z. B. Unterscheidungen in der Bewertung von Beobachtungen als Fähigkeiten oder Defizite wirklichkeitskonstruierend werden. Eine konstruktivistische Grundannahme besteht in der Unmöglichkeit von beobachterunabhängigen Wahrheiten. Insofern wird Verstehen und Handeln nicht am objektiven Wahrheitskriterium gemessen. Vielmehr kann die Nützlichkeit für die handelnde Person nur mit persönlichen bzw. kollektiv geteilten Richtig/Falsch-Bewertungen bestimmt werden.

„Sobald du dich auf den Bereich zweiter Ordnung – das Verstehen des Verstehens, die Funktion von Funktionen, die Wissenschaft der Wissenschaft – zurückziehst, werden plötzlich die Probleme ‚erster Ordnung‘ in einer Weise beleuchtet, die du auf der ersten Ebene nicht wahrnehmen kannst.“ (von Foerster 1999, S. 243)

Die neue Erkenntnis, die sich mit der Beobachtung zweiter Ordnung einstellen könnte, wäre die Selbsterkenntnis über die Entscheidungsprozesse, die zur Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf die Fähigkeiten oder die Defizite führen. Im professionellen Rahmen begründen derartige Reflexionen die Ausprägung eigenständiger Konzepte bzw. Handlungstheorien, die den sogenannten „*sonderpädagogischen Blick*“ ermöglichen.

„In der Beobachtung zweiter Ordnung kann der formative Charakter von Sprache in Bewertungen, Diagnosen, Etikettierungen beobachtet werden. Beobachtungen werden mit Bedeutungen angereichert bzw. konnotiert: positiv oder negativ. Systemische Reflexionsgespräche im Kollegium machen derartige Prozesse erkenn- und veränderbar. Dann kann aus einer negativen Konnotation: ‚Inklusion macht keinen Sinn‘ eine positive Konnotation werden: ‚Inklusion ist eine spannende Herausforderung‘.“ (Jäpelt 2014, S. 44f.)

Auf diese Weise verändern sich Wirklichkeiten und Blickrichtungen. So können im „*sonderpädagogischen Blick*“ gleichzeitig *vielfältige* und *besondere* Perspektiven in Relation zu entsprechenden Theorien sprachlich fassbar und erkennbar werden. Eine derartig verstandene Professionalität basiert auf der Kompetenz zur kritischen Auseinandersetzung mit den Gültigkeitsansprüchen und Grenzen von Theorien. Dies geschieht in der Absicht Gemeinsamkeit und Bedürftigkeit im inklusiven Lernen zu balancieren (vgl. Wocken 1991). Zudem sollte deutlich werden, dass ein ausschließlicher Blick erster Ordnung eine Reduktion von Komplexität auf richtige Aussagen erzeugen kann. Die Aufmerksamkeit wäre auf die Förderbedürfnisse mit anschließender Etikettierung gerichtet und die Intervention eine separierende Einzelförderung. Das könnte eine Erwartungshaltung der Lehrkraft mit „Grundschullehrerschema“ (Jäpelt 2015, o. S.) sein. Ein so verstandener „*sonderpädagogischer Blick*“ würde jedoch allein die personenbezogene Verortung der sogenannten Störung bzw. Behinderung fokussieren. Die explizit begriffliche Fassung als „*sonderpädagogischer Blick*“ vermag also Verstehen nicht sicherzustellen, solange die individuellen Bedeutungen ungeklärt sind. Es bedarf einer permanenten Reflexion über Bedeutungen und über die Veränderung von Bedeutungen und Erwartungen. Darüber kann Anschlussfähigkeit in der Kooperation von Sonder- und Regelpädagog\*innen hergestellt werden.

„Kooperation wird immer dann erforderlich, wenn eine Aufgabe für den Einzelnen zu schwer oder zu komplex wird. Dazu ist die Klärung der Beziehung grundsätzlich. In welcher Weise beziehen sich dann Grundschul- bzw. Regelschul- und SonderpädagogInnen aufeinander?“ (Jäpelt 2009, S. 77)

Inklusive Lehr- und Lernräume beherbergen viele Theorien vieler Anwesender. Dieser Komplexität gerecht zu werden, erfordert besondere Fähigkeiten. Für Ausbildung bedeutet das, den Umgang mit verschiedenen Perspektiven managen zu lernen.

### 3 Management verschiedener Sichtweisen, Perspektiven & Blicke

Wertschätzung gegenüber den Wirklichkeitskonstruktionen der Anderen stellt eine grundlegende Haltung in ressourcenorientierten und reflexiven Beratungsgesprächen dar (vgl. Jäpelt 2004; Palmowski 1995, 2002, 2011; Schildberg 2005). Diese bedingt einen respektvollen Umgang, z. B. mit den erlebten Grenzen von Sabrina Friedel. Ein Veränderungsbedürfnis vorausgesetzt, können anschließend Möglichkeiten über die Grenzen hinaus konstruiert werden. So würden Denkpausen im Schulalltag verortet sein, wie sie Stevens (2001) ausführt als

„eine Art der Reflexion, die man braucht, um seine Arbeit gut zu machen, und die notwendig ist, um zu verstehen, womit man sich beschäftigt (...) Es geht in der Denkpause also um die Art und Weise, wie Lehrer ihre Schüler und ihre Aufgabe betrachten.“ (S. 10f.)

Derartige Gespräche erlauben den Zugriff auf die eigenen, Grenzen setzenden, Schemata, auf Vorannahmen, Perspektiven, Theorien und Muster. Dieses meist implizite Wissen ist nicht nur, aber auch, das Resultat einer expliziten Auseinandersetzung mit Ausbildungsinhalten im Studium, z. B. der Grundschulpädagogik oder der Sonderpädagogik. Hier bilden sich Perspektiven in der Konstruktion von Behinderung und Benachteiligung, von Konzepten über das Lernen oder über die Idee der Inklusion. Durch Selbstreflexion entsteht Prozesssicherheit im Sinne einer konstruktivistischen Auslotung von Bildungsprozessen (vgl. Arnold 2011). Erst dieser Zusammenhang ermöglicht eine professionell reflektierte Praxis, in der die Beobachtung niemals ohne Beobachter\*in angenommen wird. Studierende sollten deshalb Theorien (erster Ordnung) diskutieren und auf der Ebene der zweiten Ordnung reflektieren können (vgl. hierzu auch Kraus 2015). Ein Beispiel soll diese Idee illustrieren: Das Phänomen AD(H)S erzeugt unterschiedliche Kausalitäten im Schulalltag. Während sich eine Lehrerin (A) sehr stark an biomedizinischen Erklärungsansätzen orientiert, wird sie sich das auffällige Verhalten so erklären, dass organische Defizite Verhalten bestimmen und mit Medikamenten reguliert werden können (biomedizinischer Blick). Sie muss also weiter nichts tun, als die Medikamenteneinnahme zu befürworten. Das biomedizinische Erklärungsmodell steht hier für die Wahrnehmung erster Ordnung neben vielen anderen Modellen und Theorien. Auf der Beobachtungsebene zweiter Ordnung könnte sie sich fragen, was das mit ihr zu tun hat. Sie lernt dabei vielleicht über sich selbst, dass sie den naturwissenschaftlichen Forschungsergebnissen eine Wahrheit zugesteht, mit der sie ihre eigenen Entscheidungen legitimieren kann. Der Lehrer (B) mit einer

behavioristischen Sichtweise erzeugt andere Kausalitäten zum Phänomen AD(H)S, die ihn anders handeln lassen. Er sieht darin ein Verhalten, dem mit Maßnahmen der Verhaltensmodifikation begegnet werden muss. Sein Handeln bezieht er aus der Theorie, dass alles Verhalten gelernt ist und auch wieder verlernt werden kann (behavioristischer Blick). Das verhaltenstheoretische Modell des Behaviorismus steht neben dem biomedizinischen und vielen anderen Modellen und Theorien (erster Ordnung). Sein pädagogisches Programm gestaltet der Lehrer (B) so, dass erwünschtes Verhalten verstärkt wird. In der Wahrnehmung zweiter Ordnung könnte er sich vielleicht darin erkennen, dass dieses stark kontrollierende Trainingsprogramm deshalb so angenehm für ihn ist, weil er kontrollieren kann und weil er planbare Handlungen braucht.

Im systemisch-konstruktivistischen Modell versteht Lehrerin (C) das Verhalten, das AD(H)S genannt wird, als Problemlösungsversuch, der eine wichtige Funktion im Kontext erfüllt. Die Kausalität wird hier nicht linear sondern zirkulär angelegt (systemisch-konstruktivistischer Blick). Das bedeutet, dass das Verhaltensmuster AD(H)S solange gezeigt werden muss, bis andere Lösungen besser funktionieren, denn „Lösungen und Lösungsversuche, die ein Problem nicht lösen, sind ein Teil des Problems“ (Palmowski und Jäpelt 2002). Das systemisch-konstruktivistische Modell steht neben dem biomedizinischen, dem verhaltenstheoretischen und vielen anderen Modellen und Theorien erster Ordnung, die sonderpädagogisches Denken markieren können. In der Beobachtung zweiter Ordnung würde die systemisch-konstruktivistisch<sup>4</sup> denkende Lehrerin (C) sich selbst darin erkennen, dass sie Verantwortung für ihren eigenen Anteil an der Konstruktion und Aufrechterhaltung des Verhaltens übernimmt und die Eigenverantwortung der Schüler\*innen respektiert. Vielleicht erkennt sie darin auch, dass sie ungern über jemand anderen bestimmen will.

Auf diese verschiedenen Modelle kann sich sonderpädagogisches Wissen beziehen:

- Biomedizinisches Modell<sup>5</sup>
- Psychologische Modelle
  - Behaviorismus

---

4 Systemische Theorien schließen hier die konstruktivistische Perspektive ein, so dass damit sowohl Beobachtungen auf der ersten als auch der zweiten Ordnung begründet werden.

5 Historisch gesehen muss für das Gebiet der Sonderpädagogik berücksichtigt werden, dass das biomedizinische Paradigma lange Zeit vorherrschend war. Diese Perspektive nimmt im Alltagsverständnis noch immer eine dominante Position ein.

- Psychoanalyse
- Soziologische Modelle
  - Historischer Materialismus
  - Symbolischer Interaktionismus
- Ökologische Modelle
- Systemisch-konstruktivistische Modelle (Balgo 2002, S. 13ff.)

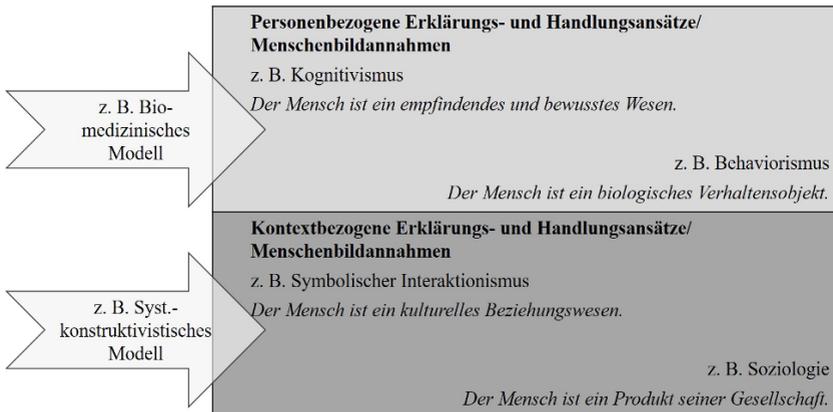
In einer postmodernen Lesart stehen die Paradigmen gleichberechtigt nebeneinander und führen zur Ausrichtung der Blicke (Beobachtung erster Ordnung) und zu Einsichten über die jeweilige Ausrichtung der Aufmerksamkeit (Beobachtung zweiter Ordnung). Reflektierte Sonderpädagog\*innen (er)kennen sowohl die grundlegende Systematik und innere Logik von Erklärungsansätzen und Modellen (Wissen), deren Geltungsbereich, ihre Grenzen sowie ihre ethisch-moralischen Konsequenzen und erzeugen darüber Handlungsfähigkeit. Ein „*sonderpädagogischer Blick*“, wie ich ihn hier beschreibe, vereint Blickrichtungen erster und zweiter Ordnung. Dabei kann auf der Ebene der ersten Ordnung eher von Wissensbeständen (Fachwissen) gesprochen werden, auf der zweiten Ebene von Wissen über die Prozesse der Erzeugung von Wissen (Prozesswissen). Darin eingeschlossen ist die Akzeptanz postmoderner Kriterien von Wahrheit als beobachterabhängige Kategorie ohne objektiven Geltungsanspruch. Expertentum von Lehrkräften schließt somit „Wissendes Nicht-Wissen als Kern (sonder-)pädagogischen Wissens und professionellen (sonder-)pädagogischen Handelns“ (Benkmann 2001, S. 93) ein.

Biomedizinische, behavioristische, systemisch-konstruktivistische und weitere Modelle bedingen vielfältige Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten, die einander ergänzende oder auch einander widersprechende Wirklichkeiten erzeugen. Dabei geht es nicht allein darum, die Anzahl von Denk- und Handlungsmöglichkeiten einfach zu erhöhen, sondern durch eine Betrachtung auf der Metaebene (Beobachtung zweiter Ordnung) Struktur in das komplexe Theoriegebäude zu bringen. Eine hinlänglich bekannte Unterscheidung von Erklärungsmodellen in der Pädagogik bei Erziehungsschwierigkeiten erfolgt durch die Differenzierung in personenbezogene und kontextbezogene Erklärungs- und Handlungsmodelle<sup>6</sup>. Die Ausrichtung des Blickes kann vorrangig die Person oder vorrangig den Kontext für die Erklärung von (auffälligem) Verhalten favorisieren. Als Beispiele für die personenorientierte Sichtweise können der biomedizinische Blick von Lehrerin (A) und der behavioristische Blick von Lehrer (B) gelten. Ein Beispiel für

---

6 Hier sei nur beispielhaft auf den Beitrag von Karl-Heinz Benkmann (1989) vor mehr als einem Vierteljahrhundert im Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 6 verwiesen.

eine kontextbezogene Sichtweise ist der systemisch-konstruktivistische Blick von Lehrerin (C) (vgl. Abb. 2).



**Abb. 2** Zwei Dimensionen zur Unterscheidung von Modellen zur Erklärung von Verhalten (eigene Grafik)

Darüber hinaus könnten sich Erklärungsansätze darin unterscheiden, inwieweit sich die Aufmerksamkeit mehr auf die innerlichen oder mehr auf die äußerlichen Bedingungen von Verhalten beziehen. Werden diese vier Unterscheidungsmöglichkeiten in einer Systematik erfasst, entsteht ein Schema aus vier Quadranten (vgl. Abb. 3). Das biomedizinische Modell findet sich an der Grenze zwischen den Quadranten oben rechts und oben links, das behavioristische Modell kann vollständig im Quadranten oben rechts und das systemisch-konstruktivistische Modell an der Grenze zwischen den Quadranten oben links und unten links verortet werden. Biomedizinische Sichtweisen sind deshalb als äußerliches Phänomen zu verstehen, weil hier biologische und neuronale Zusammenhänge durch Untersuchungen „beobachtet“ und objektiv erfasst werden können. Innere Phänomene dagegen lassen sich nicht objektiv erfassen, sondern sind immer nur Interpretationen oder Deutungen subjektiver bzw. intersubjektiver Erfahrungen. Ihre Verifikation erfordert einen hermeneutischen Prozess, „(...) beispielsweise durch Selbstreflexion, dialogische oder konsensuelle Verständigung“ (Fuhr und Dauber 2002, S. 24).

<b>innerlich</b>	<b>Personenbezogene Erklärungs- und Handlungsansätze/ Menschenbildannahmen</b> z. B. Kognitivismus <i>Der Mensch ist ein empfindendes und bewusstes Wesen.</i>	BEWUSSTSEIN KULTUR	<b>Personenbezogene Erklärungs- und Handlungsansätze/ Menschenbildannahmen</b> z. B. Bio-medizinisches Modell <i>Der Mensch ist ein biologisches Verhaltensobjekt.</i>	<b>äußerlich</b>
	z. B. Syst.-konstrukt. Modell		BIOLOGIE GESELLSCHAFT	
<b>innerlich</b>	<b>Kontextbezogene Erklärungs- und Handlungsansätze/ Menschenbildannahmen</b> z. B. Symbolischer Interaktionismus <i>Der Mensch ist ein kulturelles Beziehungswesen.</i>	BEWUSSTSEIN KULTUR	<b>Kontextbezogene Erklärungs- und Handlungsansätze/ Menschenbildannahmen</b> z. B. Soziologie <i>Der Mensch ist ein Produkt seiner Gesellschaft.</i>	<b>äußerlich</b>

**Abb. 3** Vier Dimensionen zur Unterscheidung von Modellen zur Erklärung von Verhalten (eigene Grafik)

In dieser vierdimensionalen Matrix bekommen Blicke weitere Ausrichtungen. Es können vorrangig unsichtbare innere oder sichtbare äußere Phänomene oder auch vorrangig personenbezogene (individuelle) oder kontextbezogene (kollektive) Phänomene betrachtet werden. Wenn alle Richtungen eingeschlossen werden, können Verständigungen über Erklärungen von Phänomenen gelingen. Die Unterscheidungen dienen weniger als Abgrenzung sondern verweisen auf die Gesamtheit jeglicher Phänomene menschlichen Verhaltens und erlauben eine differenzierte Ausrichtung von Maßnahmen zur individuellen Förderung im Bereich des Verhaltens:

- Die innerliche Erfahrung von Verhalten – Veränderungen entstehen durch Einsichten von Personen, darauf richten sich die Fördermaßnahmen.
- Das von außen beobachtbare Verhalten – Veränderungen entstehen durch ein neues Tun der Personen, darauf richten sich die Fördermaßnahmen.
- Die Relation von Verhalten und kulturellen Überzeugungen – Veränderungen entstehen durch gemeinsame Gespräche, darauf richten sich die Fördermaßnahmen.

- Die gesellschaftlich organisierten Verhaltensanforderungen – Veränderungen entstehen durch Anpassung von Systemen, darauf richten sich die Fördermaßnahmen.

Diese vier Dimensionen in Anlehnung an das Quadrantenmodell von Ken Wilber (1996, S. 160ff.) stellen eine Struktur zur Verfügung, durch die verschiedene Perspektiven, als Erklärung eines Phänomens und zum handelnden Umgang damit, zueinander in Relation gebracht werden können (vgl. auch Fuhr und Dauber 2002, S. 20ff.). Das Ganze besteht aus Teilen und die Teile wiederum bilden ein Ganzes. In der Sprache des Modells von Wilber (1996) wird dieser Zusammenhang *Holon* („Ganzes/Teil“) genannt. Das bedeutet vereinfacht, dass die hier beschriebenen Theorien „Ganzes“ in sich sind aber auch „Teil“ einer Gesamtheit („Ganzes/Teil“) von Theorien zum Erklären von Verhalten. Eine Theorie, die dies alles einschließen kann, eröffnet Erkenntnismöglichkeiten über das Ausmaß der Nützlichkeit einer jeden Theorie in Bezug auf eine bestimmte Fragestellung. Aus dieser besonderen Perspektive könnte das so aussehen: Die Lehrerin (A), die Ritalin befürwortet, kann mit dem Lehrer (B), der Verhaltensmodifikation einsetzt, die Vor- und Nachteile der jeweiligen Sichtweise reflektieren und erkennen, dass ihre beiden Perspektiven vorrangig äußere sichtbare Phänomene fokussieren. Ihre unterschiedlichen Vorlieben auf der Interventionsebene würden sie einander ergänzend betrachten. Es könnte ihnen gelingen, AD(H)S auch bezogen auf die unsichtbare Innenwelt zu interpretieren. Es könnte Ihnen möglich sein, AD(H)S in Relation zu kollektiven Überzeugungen (kontextbezogeninnen) und gesellschaftlichen Bedingungen (kontextbezogenaußen) zu verstehen, z. B. wenn die Bedeutung der Macht der Pharmaindustrie in unserer Gesellschaft für die Erklärung zunehmender Methylphenidatverordnungen in die Reflexion eingeschlossen wird. Erkennbar könnte werden, dass bestimmte gesellschaftliche Wertesysteme und soziale Normen zur Sanktion von deviantem Verhalten führen. Ein Verhalten, das als Krankheit definiert ist, erzeugt mehr Verständnis als deviantes Verhalten. Jede dieser Sichtweisen ließe sich als integraler Bestandteil weiterer Theorien betrachten.

„Das Wort integral bedeutet umfassend, einschließend, nicht marginalisierend, umarmend. Integrale Ansätze versuchen in jedem Feld genau das zu sein: die größtmögliche Anzahl von Perspektiven, Stilen und Methodologien in eine kohärente Sicht des Gegenstands einzubeziehen. In gewissem Sinn sind integrale Ansätze ‚Meta-Paradigmen‘ oder Wege eine bereits existierende Anzahl verschiedener Paradigmen in ein wechselbezügliches Netzwerk sich gegenseitig bereichernder Ansätze zusammen zu bringen.“ (Wilber 2002, o. S.)

Eine professionelle Art sich über das „Ganze/Teil“ zu beraten, basiert auf kommunikativen und metakommunikativen Fähigkeiten, Sichtweisen zu strukturieren. In der Kompetenz relativer Verwendung verschiedener Modelle sonderpädagogischen Denkens zeigt sich ein souveräner Umgang mit dieser Komplexität. Gleichzeitig erhöht sich dadurch die Anzahl der Möglichkeiten zur Gestaltung *sonderpädagogischer Interventionen*. Darüber hinaus fokussiert ein differenzierter „*sonderpädagogischer Blick*“ vor allem den Umgang mit den unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen und den daraus hervorgehenden Formen der Unterstützung von Teilhabe. Auf der Handlungsebene erzeugt jede Perspektive ihre eigenen Verfahren. In der Abbildung 4 stehen in jeder der Perspektiven ausgewählte Ansätze zur Veränderung von Verhalten.

<b>individuell</b>		<b>äußerlich</b>	
<b>innerlich</b>	Alle <b>Methoden</b> , die helfen, Überzeugungen und Emotionen durch Bewusstheit zu integrieren, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spieltherapie</li> <li>• Kogn. Verhaltensmodifikation</li> <li>• Selbstreflexion</li> <li>• Personenzentrierte Beratung</li> <li>• ...</li> </ul>		Alle Verfahren und <b>Trainingskonzepte</b> , die individuelles Verhalten bzw. dessen biologischen Zustand verändern, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klass. Verhaltensmodifikation</li> <li>• Antiaggressionstraining</li> <li>• Medikamentöse Behandlung</li> <li>• ...</li> </ul>
	BEWUSSTSEIN		BIOLOGIE
	KULTUR		GESELLSCHAFT
	Alle <b>Verfahren</b> , die Beziehungen qualitativ verbessern, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialoggruppen</li> <li>• Supervision</li> <li>• Familientherapie</li> <li>• Interaktionsspiele</li> <li>• ...</li> </ul>	Alle <b>Strategien</b> , die Strukturen in sozialen Systemen und Gesellschaften ändern, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbsthilfegruppen</li> <li>• Politisches Engagement</li> <li>• Demokratische Schule</li> <li>• ...</li> </ul>	
<b>kollektiv</b>			

**Abb. 4** Vier Dimensionen zur Unterscheidung von Modellen zur Veränderung von Verhalten und ihre damit verbundenen Techniken, Methoden, Verfahren (veränderte Abbildung in Anlehnung an Lutterbeck 2009, S. 50)

Die hier schon mehrfach angeführte Lehrerin (A) und der Lehrer (B) könnten erkennen, wie sehr sie in ihren grundlegenden Vorannahmen über störendes Verhalten übereinstimmen. Sowohl aus biomedizinischer als auch aus behavioristischer Perspektive streben sie danach, das Verhalten ihrer Schüler\*innen über individuell

ausgerichtete (personenbezogene) Verfahren zu verändern. Darüber hinaus erkennen sie eine Vielzahl von über das eigene Modell hinausweisende Verfahren. So wird ein wechselbezügliches Netzwerk an Möglichkeiten zur Kommunikation des auffälligen Verhaltens nutzbar. Vielfältige Erklärungsmöglichkeiten bedingen vielfältige Handlungsmöglichkeiten.

Sabrina Friedel würde den Aufbau ihres eigenen „Grundschullehrerschemas“ (Jäpelt 2015, o. S.) thematisieren können und fähig sein, neue Informationen in ihr Schema zu integrieren und es dadurch zu verändern. Carola Hofmann wäre in der Lage, diesen Veränderungsprozess zu unterstützen und ein Sicherheit gebendes Beziehungsangebot zu unterbreiten. Darüber hinaus bringt sie besondere Förderangebote als Teil des Ganzen (Unterricht) ein. Auf diese Weise ergibt sich ein subsidiärer Dienst für die Gestaltung von Unterricht. Es werden situativ angemessene Entscheidungen getroffen, die den Bedürfnissen nach individueller Förderung und Erfüllung von Lehrplananforderungen entsprechen. Die Entscheidungen unterliegen dem Prinzip von Gemeinsamkeit und Bedürftigkeit (Wocken 1991). Dazu bedarf es einer Klärung der je unterschiedlichen Aufgaben von Regel- und Sonderpädagog\*innen.

Der Ansatz der ressourcenorientierten und reflexiven Beratung bietet Techniken und Verfahren zur Herausbildung neuer Unterscheidungen und Blickrichtungen. Beratung ermöglicht Selbsterforschung bezogen auf die Annahmen „hinter“ den Denkprozessen: Überzeugungen, Werte und Theorien. Ein „*sonderpädagogischer Blick*“ wäre in diesem Verständnis mit der Kompetenz verbunden, sowohl die Teile als auch das Ganze („Ganzes/Teil“, Wilber 1996) zu betrachten. In der Gesamtschau kann die bestmögliche Förderung von Kindern im Unterricht realisiert werden. Selbsterforschung als besondere Perspektive würde die bekannte Beschreibung des „*sonderpädagogischen Blicks*“ ergänzen. In der Ausbildung sollte es darum gehen, dass sich zukünftige Sonderpädagog\*innen darin befähigen, die Perspektivenvielfalt von Theorien zu beherrschen. Darüber hinaus werden kommunikative Kompetenzen zu entwickeln sein, die echte Gespräche kennzeichnen. Die Einübung eines respektvollen Umgangs mit den Vorannahmen über Behinderung und Benachteiligung sollte grundlegend sein. Sie geben auf der Beobachtungsebene erster Ordnung Handlungssicherheit und erfahren auf der Beobachtungsebene zweiter Ordnung immer wieder Bedeutungswandel. Neue Bedeutungen wiederum erzeugen neue Handlungsmöglichkeiten, die zunächst von Verunsicherung gekennzeichnet sind, bevor sie insgesamt wieder Handlungssicherheit geben. Es geht um die Kompetenz zur Bewältigung von Ungewissheiten. Auf dieser Basis kann sich Unterricht verändern. Damit wird deutlich, dass in der Beratung von Regelpädagog\*innen durch Sonderpädagog\*innen ein andauernder Reflexionsprozess stattfindet, um die komplexen Herausforderungen in einer inklusiven Schule zu bewältigen. Indem

sich die Sonderpädagog\*innen als Expert\*innen für diesen Prozess verstehen, kann sich der Erkenntniswert besonderer Perspektiven in der Gestaltung pädagogischer Wirklichkeiten offenbaren.

## Literatur

- Arnold, R. (2011). Systemische Erwachsenenbildung – Anmerkungen zur Radikalisierung der Teilnehmerorientierung. In B. Jäpelt & H. Schildberg (Hrsg.), *Wi(e)der die Erfahrung. Zum Stand der Kunst systemischer Pädagogik...* (S. 61–70). Dortmund: borgmann.
- Balgo, R. (2002). Sonderpädagogik im historischen und aktuellen Kontext. In R. Werning, R. Balgo, W. Palmowski & M. Sassenroth (Autoren). *Sonderpädagogik, Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung* (S. 13–100). München: Oldenbourg.
- Benkmann, K. H. (1989). Pädagogische Erklärungs- und Handlungsansätze bei Verhaltensstörungen in der Schule. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 6, S. 71–119). Berlin: Marhold.
- Benkmann, R. (2001). Sonderpädagogische Professionalität im Wandel unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkts Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 52 (3), 90–98.
- Benkmann, R. (2005). Zur Veränderung sonderpädagogischer Professionalität im Gemeinsamen Unterricht aus Sicht der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56 (10), 418–426.
- Benkmann, R. (2011). Professionalisierung von Sonderschullehrkräften für den Gemeinsamen Unterricht. *Schulpädagogik heute „Diagnostik und Förderung“*, 2 (3), 1–16. [http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/SH3\\_43.pdf](http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/SH3_43.pdf). Zugegriffen: 06.12.2016.
- Benkmann, R., Gercke, M., & Jäpelt, B. (2016). Mehr Zeit am Anfang – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung eines Index-Prozesses zur inklusiven Schulentwicklung. In C. Förster, E. Hammes-Di Bernado, M. Reißmann & S. Tänzer (Hrsg.), *Pädagogische Lebenswelten älterer Kinder – zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 115–125). Herder: Freiburg.
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion*. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>. Zugegriffen: 06.12.2016.
- Fuhr, R., & Dauber, H. (Hrsg.). (2002). *Praxisentwicklung im Bildungsbereich – ein integraler Forschungsansatz* (Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gergen, K. J., McNamee, S., & Barrett, F. (2003). Transformativer Dialog. *Zeitschrift für Systemische Beratung und Therapie*, 21 (2), 69–89.
- Heimlich, U. (1999). Der heilpädagogische Blick – Sonderpädagogische Professionalisierung auf dem Weg zur Integration. In U. Heimlich (Hrsg.), *Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration* (S. 129–146). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jäpelt, B. (2004). *Ressourcenorientierte und reflexive Beratung – Erfurter Moderationsmodell. Prozess eines Curriculums zur systemisch-konstruktivistischen Beratung und Moderation*

- (Universität Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Dissertation). <http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id=2370>. Zugegriffen: 06.12.2016.
- Jäpelt, B. (2009). Sonderpädagogische Professionalität im Gemeinsamen Unterricht – SonderpädagogInnen als BeraterInnen – ein Zukunftsentwurf. In S. Börner, A. Glink, B. Jäpelt, D. Sanders & A. Sasse (Hrsg.), *Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven* (S. 73–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jäpelt, B. (2014). Erweiterung von Möglichkeitsräumen durch eine differenzierte Betrachtung der Prozesse des Beobachtens. Der „gute Geist“ des Helfens – eine Beziehung zwischen Konstruktivismus und Buddhismus. *Systemische Pädagogik*, 4 (1), 40–50. <https://www.uni-erfurt.de/issp/professuren/allgemeine-sonderpaedagogik-paedagogik-bei-erziehungsschwierigkeiten-und-integration/team/mitarbeiter-innen/dr-birgit-jaepelt/publikationen/>. Zugegriffen: 06.12.2016.
- Jäpelt, B. (2015). *Perspektiven auf die Schulausgangssituation*. Wissenschaftliche Begleitung zum Index-Prozess der Evangelischen GS Nordhausen. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Erfurt.
- Kraus, A. (2015). *Anforderungen an eine Wissenschaft für die Lehrer(innen)bildung. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur praxisorientierten Lehrer(innen)bildung*. Münster: Waxmann.
- Leuthold, A. (2016). Das konzeptuelle Verständnis von Inklusion – Beschreibung einer Entwicklung am Beispiel Studierender erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/324/276>. Zugegriffen: 22.10.2016.
- Luhmann, N., & Schoor, K. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. Schoor (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–41). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lutterbeck, R. (2009). Eine Plauderei über integrales Coaching. *integral informiert*, 20, 49–58. <http://www.rolflutterbeck.de/medieninhalte/IntegralesCoaching-Plauderei-RL.pdf>. Zugegriffen: 06.12.2016.
- Mutzeck, W. (1996). *Kooperative Beratung: Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mutzeck, W. (2008). *Methodenbuch Kooperative Beratung*. Weinheim: Beltz.
- Palmowski, W. (1995). *Der Anstoß des Steines: Systemische Beratungsstrategien im schulischen Kontext. Ein Einführungs- und Lehrbuch*. Dortmund: borgmann.
- Palmowski, W. (2002). Beratung und Kooperation. In R. Werning, R. Balgo, W. Palmowski & M. Sassenroth (Autoren), *Sonderpädagogik, Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung* (S. 261–294). München: Oldenbourg.
- Palmowski, W. (2011). *Systemische Beratung: systemisch denken und systemisch beraten* (Reihe: Fördern lernen, Bd. 14, Beratung). Stuttgart: Kohlhammer.
- Palmowski, W., & Jäpelt, B. (2002). Lösungen und Lösungsversuche, die ein Problem nicht lösen, sind ein Teil des Problems. *Unterrichten / erziehen. Die Zeitschrift für kreative Lehrerinnen und Lehrer*, 21 (4), 174–176.
- Reich, K. (2004). *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Schildberg, H. (2005). *Ressourcenorientierte und reflexive Beratung – Erfurter Moderationsmodell. Zur theoretischen Grundlegung und Reflexion systemisch-konstruktivistischer und postmoderner Beratungspraxis in (sonder-)pädagogischen Kontexten* (Universität

- Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Dissertation). <http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id=4207>. Zugegriffen: 06.12.2016.
- Spieß, W. (1998). *Die Logik des Gelingens: lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik*. Dortmund: borgmann.
- Spieß, W. (2012). *Die Logik des Gelingens und das multifunktionale, adaptive Prozessmodell*. Berlin: édition Z.
- Stevens, L. (2001). *Denkpause. Ein Arbeitsbuch für Lehrer zum Umgang mit Schülern beim Lehren und Lernen* (Sozialpädagogik und Schulreform, Bd. 1). Baltmannsweiler: Schneider.
- von Foerster, H. (1999). *Der Anfang von Himmel und Erde hat keinen Anfang. Eine Selbsterschaffung in 7 Tagen*. Wien: Döcker.
- von Glasersfeld, E. (1991). *Fiktion und Realität aus der Perspektive des radikalen Konstruktivismus*. In F. Roetzer & P. Weibel (Hrsg.), *Strategien des Scheins* (S. 161–175). München: Klaus Boer.
- Wilber, K. (1996). *Eros, Kosmos, Logos. Eine Vision an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend*. Frankfurt a.M.: Wolfgang Krüger.
- Wilber, K. (2002). Vorwort. In F. Visser (2002), *Ken Wilber – Denker aus Passion* (dt. Übersetzung v. H.P. Lin). Petersberg: Via Nova. <http://www.integralworld.net/de/suny-forward-de.html>. Zugegriffen: 22.10.2016.
- Wocken, H. (1991). *Ambulante Sonderpädagogik*. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 42 (2), 104–111. <http://www.hans-wocken.de/Werk/werk13.pdf>. Zugegriffen: 06.12.2016.