

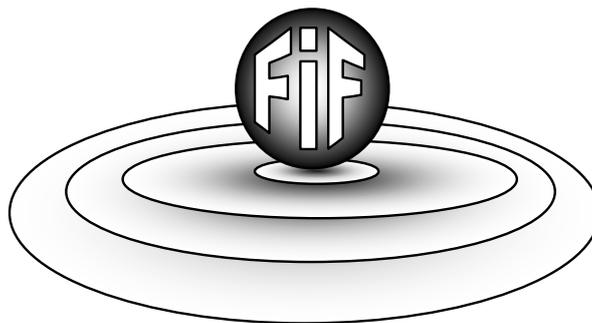
**Forschungsstelle integrative Förderung (FiF) am  
Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik**

**4**

**Ulrich Heimlich/ Dominik Röbe**

Mobile Sonderpädagogische Dienste in Bayern – Ergebnisse einer  
Befragung von Förderschullehrkräften

August 2004



**Projekt:**

„Förderung des Gemeinsamen Unterrichts  
durch Mobile Sonderpädagogische Dienste  
im Förderschwerpunkt Lernen“

**Kontakt:**

Prof. Dr. Ulrich Heimlich  
Leopoldstr. 13  
80802 München  
Tel.: 089/2180-5121  
FAX: 089/2180-3989

e-mail: [heimlich@spedu.uni-muenchen.de](mailto:heimlich@spedu.uni-muenchen.de)  
Internet: [www.paed.uni-muenchen.de/~lkp](http://www.paed.uni-muenchen.de/~lkp)

**Literaturangabe:**

HEIMLICH, ULRICH/ RÖBE, DOMINIK: Mobile Sonderpädagogische Dienste in Bayern – Ergebnisse einer Befragung von Förderschullehrkräften. Forschungsbericht Nr. 4. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Forschungsstelle integrative Förderung (FiF), August 2004

# **Mobile Sonderpädagogische Dienste in Bayern – Ergebnisse einer Befragung von Förderschullehrkräften**

Ulrich Heimlich, Dominik Röbe

Forschungsbericht Nr. 4

August 2004

Ludwig-Maximilians-Universität München  
Forschungsstelle integrative Förderung (FiF)  
Leitung: Prof. Dr. Ulrich Heimlich

**Summary:**

*Mobile Special Educational Services (MSES) in Bavaria are support services for children with special educational needs in regular school settings. A questioning of 454 special educational teachers who are working in MSES shows that intervention and consultation is their main activity. Most of them are working with one student outside the classroom in a special room. Professional competencies of special educational teachers are expanding in the field of consulting, cooperation and diagnosis. Inclusive education for all children with special educational needs will be supported by MSES. Instead, students with severe learning difficulties remain still at special schools.*

**Key words:**

*Mobile Support Services for Special Needs Education in Regular schools – Competencies for Special Needs Education – consultation – cooperation – inclusion*

**Zusammenfassung:**

Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD) in Bayern sind Unterstützungssysteme für die Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Allgemeinen Schule. In einer Befragung der Förderschullehrkräfte im MSD (n=454) zeigt sich, dass die Lehrkräfte vor allem fördernd und beratend tätig sind. In der Regel arbeiten sie mit einem Schüler bzw. einer Schülerin außerhalb des Klassenraumes. Die professionelle Kompetenz der MSD-Lehrkräfte weitet sich in den Bereichen Beratung, Kooperation und Diagnostik aus. Der MSD kann die Integration von Schülern/ -innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Allgemeine Schule unterstützen. Schüler/ -innen mit gravierenden Lernschwierigkeiten verbleiben jedoch nach wie vor in den Förderschulen.

**Schlüsselbegriffe:**

Mobiler Sonderpädagogischer Dienst – Sonderpädagogische Kompetenz – Beratung – Kooperation – Integration

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>Zusammenfassung (Summary) .....</b>	<b>4</b>
<b>Inhaltsverzeichnis.....</b>	<b>5</b>
<b>Vorbemerkung .....</b>	<b>6</b>
<b>1. Projektauftrag und Stand der Vorarbeiten .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Forschungsdesign der Lehrerbefragung zum MSD .....</b>	<b>8</b>
2.1 Problemstellung .....	8
2.2 Untersuchungsgruppe .....	10
2.3 Untersuchungsplanung .....	10
2.4 Befragungsinstrument .....	11
<b>3. Ergebnisse der Lehrerbefragung zum MSD .....</b>	<b>16</b>
3.1 Untersuchungsgruppe, Rücklaufquote und Repräsentativität der Untersuchung .....	16
3.2 Lehrertätigkeit im MSD .....	18
3.3 Kooperation mit der Allgemeinen Schule .....	19
3.4 Entwicklung der sonderpädagogischen Kompetenz .....	20
3.5 Förderkonzepte im MSD .....	21
3.6 MSD und Gemeinsamer Unterricht .....	23
3.7 MSD in den Förderschwerpunkten .....	24
<b>4. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>28</b>
4.1 In welchem Zusammenhang stehen der MSD und der Gemeinsame Unterricht in der Allgemeinen Schule? .....	28
4.2 Wie entwickelt sich die sonderpädagogische Kompetenz der Förderschullehrkräfte im MSD ? .....	29
4.3 Lassen sich in Abhängigkeit von den Förderschwerpunkten unterschiedliche konzeptionelle Schwerpunkte für die Arbeit im MSD abgrenzen? .....	30
4.4 Empfehlungen zur Weiterentwicklung des MSD .....	31
<b>Ausblick .....</b>	<b>33</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>34</b>

## **Vorbemerkung**

Im Oktober 2001 wurde bekannt, dass sich fast 3.000 Schüler/ -innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Lernen“ in Bayern in der Allgemeinen Schule befinden und dort durch Förderschullehrkräfte im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) gefördert werden. Dieser Befund war seinerzeit insofern überraschend, als mit dem Grundsatz der „Lernzielgleichheit“ im alten „Gesetz über das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG)“ nur solche Schüler/ -innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Allgemeinen Schule gefördert werden sollten, die die Ziele der Allgemeinen Schule erreichen können. Da das bei Schülern/ -innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht unbedingt vorausgesetzt werden kann, entstand die Frage, ob hier nicht bereits aus der sonderpädagogischen Förderpraxis heraus ein Einstieg in die zieldifferente Integration in Bayern entstanden war. Insbesondere sollte geklärt werden, inwieweit der MSD als innovatives Element des sonderpädagogischen Fördersystems in Bayern in der Lage ist, den Gemeinsamen Unterricht in der Allgemeinen Schule zu unterstützen.

Außerdem wurde mit diesem Befund schlagartig bewusst, wie wenig über die konkrete Tätigkeit von Förderschullehrkräften im MSD in Bayern bekannt war. Inzwischen ist die Zahl der Schüler/ -innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Allgemeinen Schule auf deutlich über 10.000 gestiegen. Konzeptionell hat sich der MSD in den vergangenen Jahren unterstützt durch das „Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)“ (vgl. SCHOR 2002) und den Arbeitskreis der Koordinatoren/ -innen für den MSD erheblich weiter entwickelt. Das empirisch gestützte Wissen über die Lehrertätigkeit im MSD und die eingesetzten Förderkonzepte ist jedoch nach wie vor vergleichsweise gering.

Aus diesen Gründen erging im November 2001 an den Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik der LMU München der Auftrag, das Arbeitsfeld des MSD vor allem bezogen auf den Förderschwerpunkt „Lernen“ genauer zu untersuchen. Wir möchten uns an dieser Stelle besonders bei Regierungsschuldirektor Erich Weigl vom Referat Förderschulen für die Unterstützung dieses Forschungsprojektes bedanken. Gleichzeitig geht ein besonderer Dank an alle Förderschullehrkräfte, die sich trotz hoher Arbeitsbelastung mit einem aufwändigen Fragebogen beschäftigt haben. Ebenfalls bedanken möchten wir uns beim Arbeitskreis der Koordinatoren/ -innen für den MSD, die die hier vorzustellende Hauptuntersuchung zur Lehrerbefragung im MSD durch viele Vorschläge und kritische Rückmeldungen mit ermöglicht haben. Für die Unterstützung bei der Dateneingabe geht ein herzlicher Dank an Swantje Cordes, Isabella Dusik und Dominik Röbe. Ohne die Begleitung durch das Statistische Beratungslabor der LMU München, Herrn PD Dr. W. Küchenhoff, wäre weder die scannergestützte Dateneingabe noch die statistische Auswertung möglich gewesen. Wir hoffen gleichzeitig, dass der hier vorgelegte Forschungsbericht dazu beitragen wird, die eminent wichtige Bedeutung des MSD im Rahmen eines modernen sonderpädagogischen Fördersystems in Bayern herauszustellen und das hohe Engagement der Förderschullehrkräfte in diesem Arbeitsfeld sichtbar zu machen. Möglicherweise können die Ergebnisse unserer Lehrerbefragung auch Impulse für eine dringend erforderliche Reform der sonderpädagogischen Lehrerbildung geben.

München, im August 2004

Prof. Dr. Ulrich Heimlich

## 1. Projektauftrag und Stand der Vorarbeiten

Der hier vorgelegte Zwischenbericht bezieht sich auf das **Projekt „Förderung des Gemeinsamen Unterrichts durch Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD) im Förderschwerpunkt Lernen“**, das seit November 2001 durch Mittel des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus gefördert wird. Im Vordergrund des Projektauftrags steht der MSD im Förderschwerpunkt Lernen. Bereits in der Pilotphase wurde jedoch deutlich, dass der **MSD ein hoch vernetztes sonderpädagogisches Arbeitsfeld** ist, das nicht nach Förderschwerpunkten getrennt untersucht werden kann. Insofern wurde im Laufe der zweiten Phase des Projektes die Untersuchungsperspektive bewusst auf die Gesamtgruppe der Förderschullehrkräfte, die im MSD tätig sind, ausgeweitet – also alle Förderschwerpunkte mit einbezogen. Es wird weiterhin im Rahmen des Projektes geprüft, inwieweit der MSD den Gemeinsamen Unterricht fördern und unterstützen kann. Dabei steht nach Inkrafttreten des neuen BayEUG die Einbeziehung der Förderschwerpunkte „Lernen“ und „geistige Entwicklung“ im Vordergrund. Im **Mai 2002** hat das Projektteam einen ersten **Zwischenbericht zur Pilotphase** vorgelegt (vgl. HEIMLICH 2002).

Im **August 2003** wurde vom Projektteam ein Datenreport erstellt, der die aktuellen amtlichen Schuldaten zum MSD bis zum Schuljahr 2002/ 2003 zusammenfasst. Es kann davon ausgegangen werden, dass gut **80% der Förderschulen in Bayern MSD** anbieten (im Schuljahr 2002/ 2003, Quelle für diese und die weiteren Angaben in diesem Abschnitt: HEIMLICH/ RÖBE 2003, S. 6ff.). Von der Gesamtzahl der **Förderschullehrkräfte** sind allerdings nur **12,4% im MSD** eingesetzt. Ebenfalls lt. amtlicher Schulstatistik des Landesamtes für Datenverarbeitung und Statistik befinden sich im Schuljahr 2002/ 2003 insgesamt **10.264 Schüler/ -innen im MSD**. Gegenüber dem Schuljahr 2000/ 2001 kommt es im Förderschwerpunkt „Lernen“ zu einer **Steigerung um 1.168 Schüler/ -innen**, im Förderschwerpunkt „Sprache“ hingegen zu einem Absinken um 798 Schüler/ -innen. **Für jeden Schüler bzw. jede Schülerin im MSD stehen im landesweiten Durchschnitt 0,94 Unterrichtsstunden (45-Minuten-Einheiten)** zur Verfügung. Auch wenn damit wenig über die Situation in den einzelnen Förderschwerpunkten oder gar an einzelnen Schulstandorten gesagt wird, so müssen doch die Grenzen dieser personellen Ressource klar gesehen werden. Der MSD bezieht sich schwerpunktmäßig auf die ersten Schuljahre, übernimmt also auch eine klar präventive Funktion. Überraschend ist die Feststellung, dass der Freistaat Bayern auf der Basis der KMK-Statistik zur sonderpädagogischen Förderung im Jahre 2000 in vielen Förderschwerpunkten deutlich höhere Anteile integrativ geförderter Schüler/ -innen ausweist, als das im Bundesdurchschnitt der Fall ist. Insofern deutet sich hier bereits an, dass **der MSD ein Element des sonderpädagogischen Fördersystems in Bayern ist, das Schüler/- innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit großem Erfolg in der Allgemeinen Schule fördert**.

Der hier vorliegende **dritte Zwischenbericht** dokumentiert die Hauptuntersuchung zur Lehrerbefragung. Zum theoretischen Hintergrund der hier vorgelegten Studie wird auch auf den ersten Zwischenbericht (Mai 2002) und die bereits publizierte Literatur (vgl. HEIMLICH 2002) hingewiesen.

## 2. Forschungsdesign der Lehrerbefragung zum MSD

Forschungsmethodisch wird im Rahmen des Gesamtprojektes eine Vielfalt an Untersuchungsstrategien eingesetzt. In einer **qualitativen Inhaltsanalyse** sind die regionalen Konzepte des MSD aus den Regierungsbezirken untersucht worden. Eine **sekundärstatistische Analyse** hat die verfügbaren **amtlichen Schuldaten** zum MSD zusammengefasst und aufbereitet. Im Mittelpunkt der Hauptuntersuchung steht die **schriftliche Befragung** aller Förderschullehrkräfte im MSD.

### 2.1 Problemstellung

Der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD) ist in Bayern ein vergleichsweise **neues sonderpädagogisches Arbeitsfeld**. Seit der erstmaligen gesetzlichen Verankerung im § 21 des Gesetzes über das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtssystem (BayEUG) von 1993 (alt) hat sich die Zahl der Schüler/ -innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Allgemeinen Schule in Bayern allerdings kontinuierlich erhöht (vgl. WEIGL 2004). Im neuen BayEUG von 2003 sind die Aufgaben des MSD noch einmal zusammenfassend im neu gefassten § 21, Abs. (1), Satz 2 dargestellt:

„Mobile Sonderpädagogische Dienste diagnostizieren und fördern die Schüler, sie beraten Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schüler, koordinieren sonderpädagogische Förderung und führen Fortbildungen für Lehrkräfte durch.“ (vgl. DIRNAICHER/ KARL 2003, S. 14f.).

Der MSD ist somit eine der wichtigsten gesetzlichen Grundlagen für eine integrativen Förderung von Schülern/ -innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Allgemeinen Schulen in Bayern. Zugleich wird im Vergleich mit anderen Bundesländern der BRD und auch unter Einbeziehung der europäischen Nachbarländer deutlich, dass der **MSD in Bayern eine spezifische Ausprägung** erfahren hat. Berichte über vergleichbare Systeme aus anderen Regionen können deshalb auch nur in Ansätzen mit dem MSD in Bayern verglichen werden (vgl. REISER u.a. 2003).

Begleitend zu dieser erheblichen Ausweitung der sonderpädagogischen Tätigkeit in der Allgemeinen Schule in Bayern hat sich zwar ein **konzeptioneller Entwicklungsprozess** ergeben, der seitens des „Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)“ dokumentiert worden ist (vgl. SCHOR 2002). Von einer theoretischen Grundlegung der mobilen (bzw. ambulanten) sonderpädagogischen Tätigkeit sind wir zum gegenwärtigen Zeitpunkt allerdings noch weit entfernt. Auch die konzeptionelle Diskussion zum Stellenwert des MSD und zu seiner Funktion im bayerischen System der sonderpädagogischen Förderung dauert derzeit noch an. Insofern steht eine Erforschung dieses neuen Gebietes vor dem grundlegenden Problem, erst auf **wenige empirische Vorarbeiten** zurückgreifen zu können und **keine elaborierte Theorie mobiler sonderpädagogischer Förderung** zugrundelegen zu können.

Über die konkrete Tätigkeit der Förderschullehrkräfte, die Entwicklung ihrer professionellen Kompetenzen und die erreichte Schülergruppe war zu Beginn unserer Untersuchungen aus den genannten Gründen wenig bekannt. Inzwischen hat sich durch die Aufbereitung der Daten der amtlichen Schulstatistik zumindest die **Datenlage zur Schülergruppe** verbessert, die vom MSD erreicht wird (vgl. HEIMLICH/ RÖBE 2003). Insofern war es auch gerechtfertigt, in der Hauptuntersuchung auf eine genaue Erfassung der Schülergruppe zu verzichten. Im Vordergrund unserer Untersuchung steht deshalb eine **genaue Beschreibung der beruflichen Tätigkeit von Förderschullehrkräften im MSD in Bayern**. Dabei war auf Wunsch des Auftraggebers (SMUK) insbesondere die weitergehende

Frage von Bedeutung, inwieweit sich die **Tätigkeit im MSD auf den Gemeinsamen Unterricht in der Allgemeinen Schule auswirkt.**

Die folgenden **Fragestellungen** stehen im Mittelpunkt unserer Untersuchung:

1. In welchem Zusammenhang stehen der MSD und der **Gemeinsame Unterricht** in der Allgemeinen Schule?
2. Wie entwickelt sich die **sonderpädagogische Kompetenz** der Förderschullehrkräfte im MSD ?
3. Lassen sich in Abhängigkeit von den Förderschwerpunkten **unterschiedliche konzeptionelle Schwerpunkte** für die Arbeit im MSD abgrenzen?

Diese Fragestellungen sind insofern auch für die **sonderpädagogische Lehrerbildung** von Bedeutung, da möglicherweise in den beiden Ausbildungsphasen bislang nur unzureichend auf die berufliche Tätigkeit im MSD vorbereitet wird.

Offen muss bei dieser Problemstellung allerdings die **Sichtweise der Lehrkräfte in der Allgemeinen Schule** bleiben. Für weitergehende Studien wäre dies ein äußerst vielversprechender Untersuchungsansatz. Bislang liegt seitens des ISB nur eine Befragung von Schulleitern/ -innen an Grund- und Hauptschulen vor (vgl. FREY-FLÜGGE 2000), deren Ergebnisse allerdings bislang kaum diskutiert worden sind. Insgesamt 192 Schulleiter/ -innen aus Grund- und Hauptschulen in acht ausgewählten Landkreisen in Bayern haben sich an der Befragung beteiligt. Das Angebot des MSD stößt bei den Befragten überwiegend auf Zustimmung, allerdings werden die zeitlichen Ressourcen als zu knapp eingeschätzt. Hilfe wird besonders in Bezug auf Kinder mit Verhaltensproblemen und bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erwartet. Dies sind auch die Bereiche, in denen die Förderschullehrkräfte als besonders kompetent eingeschätzt werden. Offene Probleme werden besonders hinsichtlich des Informationsflusses zwischen den beteiligten Schulen und bezogen auf die Transparenz der Aufgabenteilung gesehen. Die integrationsunterstützende Wirkung des MSD wird insgesamt sehr zurückhaltend eingeschätzt. Auch diese empirische Studie zum MSD kann allenfalls als erste Annäherung an dieses neue sonderpädagogische Arbeitsfeld gesehen werden. Ungeklärt bleibt dabei insbesondere, wie sich der **MSD aus der Sicht der Förderschullehrkräfte** darstellt.

Begründete Hypothesen können aufgrund des Standes der Theorieentwicklung zum MSD vor Beginn unserer Untersuchungen nicht aufgestellt werden. Als **theoretischer Hintergrund** fungieren von daher auch eigene Studien zu einem allgemeinen Modell moderner sonderpädagogischer Förderung (vgl. HEIMLICH 1996, 1998, 1999, 2003). Demnach lässt sich **sonderpädagogische Förderung als Konzept** sowohl über strukturelle als auch über prozessuale Komponenten beschreiben. Das **Strukturmodell** moderner sonderpädagogischer Förderung umfasst die Komponenten Ziele, Inhalte, Methoden/ Medien und Organisationsformen. Das **Prozessmodell** moderner sonderpädagogischer Förderung entsteht aus dem Zusammenhang von Diagnose, Intervention, Evaluation und begleitender Beratung. Beide Modelle werden gegenwärtig in unterschiedliche theoretische Bezugsrahmen bzw. Begründungszusammenhänge hineingestellt. Erkenntnisleitend für die folgende Untersuchung ist das **ökologische Konzept sonderpädagogischer Förderung**, in dem Arbeitsfelder, Handlungskonzepte und Theoriemodelle einer modernen Sonderpädagogik von **Kind-Umfeld-Situationen** ausgehend betrachtet werden (vgl. SANDER 1999; SPECK <sup>5</sup>2003; HEIMLICH 2003). Die Diskussion der Ergebnisse der geplanten Untersuchung zum MSD sollte auch Rückschlüsse auf die Gültigkeit dieses noch recht allgemeinen theoretischen Hintergrundes für moderne sonderpädagogische Förderung erlauben.

## 2.2 Untersuchungsgruppe

Zielgruppe der vorliegenden Untersuchung sind aufgrund der o.g. Fragestellungen die **Förderschullehrkräfte im MSD in Bayern**. Laut Angaben des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus werden **358 Vollzeitstellen** für Förderschullehrkräfte im MSD bereit gehalten. Aufgrund von Stellenteilungen und stundenweisen Besetzungen sind laut Angaben der Regierungsbezirke insgesamt **983 Förderschullehrkräfte im Schuljahr 2002/ 2003 im MSD** tätig. Dies ist zwar eine vergleichsweise große Untersuchungsgruppe. Aufgrund der deskriptiven Fragestellung unserer Untersuchung entschieden wir uns gleichwohl für eine **Vollerhebung**, da auch vorab keine detaillierten Merkmale für eine Stichprobenziehung abgeleitet werden konnten. Die Förderschullehrkräfte sind über die Regierungsbezirke (Schuladressen) und durch schulinterne Verteiler gut zu erreichen. Damit ist zwar kein direkter Zugang zur Untersuchungsgruppe möglich, der auch aus datenschutzrechtlichen Gründen nur eingeschränkt realisiert werden könnte. Trotzdem wird aufgrund der hohen berufspraktischen Bedeutung der Untersuchung von einer guten Beteiligung der Förderschullehrkräfte ausgegangen. Eine Vollerhebung beinhaltet allerdings immer das Risiko eines eingeschränkten Rücklaufs, der die Aussagekraft der Untersuchung begrenzen könnte. Weiterführende Studien könnten aufbauend auf der hier vorgelegten und aufgrund der dann vorliegenden Erfahrungen mit gezielten Stichprobenziehungen arbeiten. Im vorliegenden Zusammenhang steht der Versuch im Mittelpunkt, durch eine möglichst breite Erfassung der Untersuchungsgruppe ein aussagekräftiges Bild über die Arbeit im MSD zu erhalten.

## 2.3 Untersuchungsplanung

Forschungsstrategisch legt die Datenlage und der Stand der theoretischen Vorarbeiten zum MSD eine **deskriptive Untersuchungsstrategie** nahe, in der die **Populationsbeschreibung** (Förderschullehrkräfte im MSD in Bayern) im Vordergrund steht (vgl. BORTZ/ DÖRING 1995, S. 107ff.). Dabei ist allerdings zu bedenken, dass „one-shot-studies“ keinen Aufschluss über mögliche Bedingungen bzw. Ursachen für die Entstehung von bestimmten Effekten in Bezug auf die Tätigkeit von Förderschullehrkräften im MSD liefern (vgl. auch TERHART 2001, S. 21). Im Sinne einer ersten Annäherung an das Arbeitsfeld des MSD haben wir uns für die **Erhebung verbaler Daten mit Hilfe einer schriftlichen Befragung** entschieden. Dafür sprechen zum einen inhaltliche Gründe, die sich aus der deskriptiven Fragestellung der Hauptuntersuchung ergeben. So ist davon auszugehen, dass sich aus der **Selbsteinschätzung der befragten Förderschullehrkräfte** am ehesten verlässliche Informationen über deren Tätigkeit im MSD ableiten lassen und ihr berufsbezogenes Wissen zum MSD erhoben wird. Somit folgt die vorliegende Lehrerbefragung einer **entwicklungstheoretischen Konzeptualisierung**, wie sie sich in der Lehrerforschung gegen rollentheoretische und sozialisationstheoretische Ansätze durchgesetzt hat (vgl. a.a.O., S. 32f. und S. 56ff.). Die Selbsteinschätzung der Förderschullehrkräfte zum MSD bezieht sich also auf ihr eigenes professionelles Handeln und die damit verbundenen professionellen Kompetenzen sowie deren Entwicklung. Über die Einführung des Kompetenzbegriffes aus der Professionstheorie (vgl. a.a.O., S. 40ff.) ergeben sich ebenfalls Verbindungslinien zur Lehrerbildung. Wenn es im Rahmen der hier geplanten Lehrerbefragung gelingt, neue sonderpädagogische Kompetenzen bezogen auf die Arbeit im MSD zu identifizieren, so wären damit ebenfalls empirische Grundlagen für eine Neuorientierung der sonderpädagogischen Lehrerbildung bereitgestellt. Kompetenzorientierung ist inzwischen ein anerkannte Strategie für eine Reform der Lehrerbildung geworden (vgl. zusammenfassend: BAYER/ BOHNSACK/ KOCH-PRIEWE/ WILDT 2000). Besonders die vielerorts geforderte stärkere Praxisorientierung der

Lehrerbildung wird sich über die Bestimmung spezifischer Kompetenzen und darauf bezogenen Ausbildungs- bzw. Studienangebote leichter realisieren lassen.

Berücksichtigt werden muss bei dieser Untersuchungsstrategie allerdings, dass die **Fremdeinschätzung der Tätigkeit im MSD** beispielsweise durch Lehrkräfte der Allgemeinen Schule möglicherweise ein anderes Bild liefert. Besonders in bezug auf die sonderpädagogische Kompetenz liegen uns empirische Befunde aus einer qualitativen Studie vor, die nahe legen, dass Lehrkräfte der Allgemeinen Schule die sonderpädagogische Kompetenz genauer einschätzen können als die sonderpädagogischen Lehrkräfte selbst (vgl. GEHRMANN 2001, S. 298f.). Zusätzlich ist stets zwischen dem Selbstbewusstsein der eigenen sonderpädagogischen Kompetenz und dem tatsächlich realisierten professionellen Handeln (der **Performanz**) zu unterscheiden. Gerade erfahrene Lehrkräfte handeln häufig in einem hohem Maße professionell, ohne dass ihnen dies bewusst wäre oder sie darüber Auskunft geben könnten (vgl. BAUER/ KOPKA/ BRINDT 1996). Insofern wäre es in der Lehrerforschung methodisch stets erforderlich, die Befragung durch die Beobachtung zu ergänzen. Aus diesen Gründen folgen aus unserer Entscheidung für eine Befragung der Förderschullehrkräfte zum MSD auch von vornherein gewisse methodische Einschränkungen in der Zugangsweise zum Forschungsproblem, die hier bewusst bleiben müssen, aber aufgrund der Rahmenbedingungen des Projektes in Kauf genommen werden.

Ausschlaggebend für die Wahl der Fragebogenmethode waren somit letztlich vor allem forschungsökonomische Gründe. Weder Interviews noch Beobachtungen im Alltag des MSD waren aus den vorhandenen Forschungsmitteln zu realisieren. Sowohl die Befragung von Lehrkräften der Allgemeinen Schulen als auch Interviews mit Förderschullehrkräften im MSD bzw. deren beobachtende Begleitung im Alltag beinhalten jedoch in jedem Fall vielversprechende Fragestellungen und methodische Herangehensweisen für weitere Studien. Die Beschränkung auf die schriftliche Befragung in der vorliegenden Studie ist also im wesentlichen aus der eher deskriptiven Fragestellung und der Ausstattung des Projektes heraus entstanden.

## 2.4 Befragungsinstrument

Für die Konstruktion des Fragebogens ist das Forschungsteam von der **Frage** nach dem **Zusammenhang zwischen dem MSD und dem Gemeinsamen Unterricht** ausgegangen. Zu klären war lt. Projektauftrag insbesondere, welcher Zusammenhang zwischen MSD und Gemeinsamen Unterricht besteht. Als theoretischer Hintergrund wurde zur Itemkonstruktion die **allgemeine Theorie moderner sonderpädagogischer Förderung** von HEIMLICH (1996, 1998, 1999, 2003) verwendet. Im wesentlichen wird in diesem Zusammenhang davon ausgegangen, dass zur Unterstützung integrativer Förderangebote in der Allgemeinen Schule stets **spezifische sonderpädagogische Kompetenzen und sonderpädagogische Förderkonzepte** erforderlich sind. Das Forschungsinteresse ist demzufolge vor allem deskriptiv-statistisch, so dass es innerhalb des Projektes hauptsächlich um eine Beschreibung der jetzigen **Lehrertätigkeit** und der **Förderkonzepte** im MSD geht. Aus diesen beiden Schwerpunkten soll ein empirisch fundiertes Bild des MSD und seiner alltäglichen Praxis entstehen, aus dem sich Konsequenzen für die Weiterentwicklung aber auch die Grenzen des MSD ergeben. Die Frage wird hier zunächst **aus der Perspektive der beteiligten Förderschullehrkräfte** betrachtet. Aus zahlreichen Vorgesprächen mit Förderschullehrkräften im MSD waren zusätzlich die wesentlichen Indikatoren für die quantitativen Aspekte ihrer Tätigkeit bekannt und konnten so in die Befragung mit einfließen.

- Inhaltliche Grundlagen für die Fragebogenkonstruktion

Die inhaltlichen Schwerpunkte für die Fragebogenkonstruktion bezogen sich auf die drei größere Komplexe: „Schüler/ -innen im MSD“, „Lehrer/ -innen im MSD“ und „Förderkonzepte im MSD“. Diese Komplexe wurden über quantitative und qualitative Merkmale genauer ausdifferenziert:

- Bei den **Schülermerkmalen** interessierten in quantitativer Hinsicht die Variablen Alter, Geschlecht, Nationalität und soziale Herkunft. In qualitativer Hinsicht sollten die Variablen Förderdauer und Fördererfolg erhoben werden (Items B.1 bis B.21).
- Zur **Lehrertätigkeit** sollten Angaben zu den Variablen Unterrichtsstunden, Wochentage, Schulen, Schüler/ -innen pro Lehrkraft, Schulstufen, Tätigkeitsbereiche und Fahrzeiten vorliegen. Unter qualitativen Aspekten standen die Variablen Kooperation mit der Klassenleitung, Einbindung in das Kollegium, Qualität der Kooperation, Zusammenarbeit im Team, Supervision/ fachliche Begleitung, sonderpädagogische Kompetenz, Veränderung der Kompetenzen, neue Kompetenzen und Erwerb der Kompetenzen im Vordergrund sowie die allgemeine Zufriedenheit mit dem MSD (Items C.1 bis C.21).
- Die quantitativen Merkmale der **Förderkonzepte** wurden über die Variablen zielgleiche Förderung, zieldifferente Förderung, Wochenstunden Förderung und Wochentage der Förderung ermittelt. Für die Qualität der Förderkonzepte konzentrierten wir uns auf die Variablen Organisationsformen der Förderung, Konzeptschwerpunkte, Bezug zum Klassenunterricht, Funktion des MSD für den Klassenunterricht, Leistungsbeurteilung, Förderdiagnostik, Schulleistungen Deutsch und Mathematik, Förderbereiche konkret, Verbleib der Schüler/ -innen, soziale Stellung der Schüler/ -innen, Evaluation der Förderung, Qualität des MSD, Maßnahmen zur Beendigung des MSD, Begründungszusammenhang für den MSD, Raum für MSD (Items D.1 bis D.21).
- Zur Kennzeichnung der Untersuchungsgruppe haben wir bei den **Angaben zur Person** zu Beginn des Fragebogens die Variablen Alter, Geschlecht, Regierungsbezirk, Schulform der Stammschule, Dauer der beruflichen Tätigkeit, Qualifikation und Förderschwerpunkte erhoben (Items A.1 bis A.7).
- In der Erprobungsfassung enthielt jeder Fragebogen nach den Abschnitten B, C und D jeweils ein **offenes Item** für die Rückmeldung zu diesem Bereich. Am Schluss hatten die Befragten in einem offenen Item noch einmal die Gelegenheit zum Fragebogeninstrument insgesamt Stellung zu nehmen.
- Eine ausführliche **Gesamtinstruktion** wurde dem Fragebogen auf einem separaten Blatt vorangestellt (Zweck der Untersuchung, Hinweise zum Datenschutz, Instruktionshilfen, Rückfragemöglichkeit).

- Konstruktion der Fragebogenitems im einzelnen

Bei der Konstruktion der Fragebogenitems haben wir uns an dem Schema von WELLENREUTHER (1982, zit. n. ATTESLANDER <sup>8</sup>1995, S. 192) ausgerichtet: 1. Einengung des Themas, 2. Formulierung von Fragen, 3. Ordnen der Fragen in einer Reihenfolge, 4. Überprüfung des Fragebogens (Pilotstudie), 5. Vorbereitung der Hauptuntersuchung.

Die **Einengung des Themas** erfolgte zum einen über die bisher vorliegenden Erfahrungen aus den Gesprächen mit Förderschullehrkräften und Hospitationen im MSD. Daraus ergab sich zunächst die Ableitung von drei großen Fragekomplexen: Schüler/ -innen im MSD, Lehrer/ -innen im MSD, Förderkonzepte im MSD. Zusätzlich war ein allgemeiner Teil zum Fragebogen erforderlich, in dem die Merkmale der Untersuchungsgruppe genau erhoben werden sollten. Zur **Formulierung der Fragen** wurde einerseits auf die Kenntnisse über die

praktische Tätigkeit von Förderschullehrkräften und deren Qualifikation im MSD zurückgegriffen. Zum anderen lagen zur Lehrertätigkeit und zu den Förderkonzepten allgemeine Überlegungen aus der Literatur zur sonderpädagogischen Förderung bezüglich der Kooperationserfordernisse, der Kompetenzentwicklung und den einzelnen Aspekten der sonderpädagogischen Förderpraxis zugrunde (vgl. HEIMLICH 1996, 1998, 1999, 2003). Aufgrund der Differenzierung in den einzelnen inhaltlichen Schwerpunkten des Fragebogens war es notwendig, im Ergebnis eine Vielzahl von unterschiedlichen Items zu konstruieren. Der Fragebogen bestand in der ersten Fassung zum größten Teil aus geschlossenen Fragen mit Antwortvorgaben. Hierbei wurden allerdings sowohl Fragen vom Identifikationstyp und vom Selektionstyp als auch vom Ja-Nein-Typ (vgl. ATTESLANDER<sup>8</sup>1995, S. 180ff.) erforderlich. Es dominierte der Selektionstyp, bei dem eine reduzierte LIKERT-Skala zugrunde gelegt wurde. Wir entschieden uns dabei für die Vorgabe von maximal vier Antwortmöglichkeiten, um den Befragten eine Entscheidung in Richtung auf eine eher positive oder eher negative Antwort aufzuerlegen und neutrale Antworten zu vermeiden. Dies wurde besonders deshalb erforderlich, weil der aktuelle Entwicklungsstand der praktischen Tätigkeit im MSD möglichst exakt ermittelt werden sollte. Neutrale Antworten hätten in dieser Hinsicht nicht zur Beantwortung unserer Fragestellungen beigetragen. Auf die Kategorie „Keine Antwort“ wurde verzichtet, da davon ausgegangen werden konnte, dass die entwickelten Fragen genügend allgemein formuliert waren, um von allen Befragten beantwortet werden zu können. Außerdem sind die Förderschullehrkräfte im MSD als Experten/ -innen bezogen auf ihre eigene professionelle Tätigkeit anzusehen, so dass sie über das nötige Wissen zur Beantwortung der Fragen in jedem Fall verfügen.

Das **Ordnen der Fragen in einer Reihenfolge** ergab sich im wesentlichen aus den drei inhaltlichen Schwerpunkten. Innerhalb dieser Schwerpunkte wurden zunächst die quantitativen und danach die qualitativen Variablen erhoben. Da die Untersuchungsgruppe der Pilotstudie weitgehend bekannt war, konnten die allgemeinen Angaben zur Person der Befragten an den Anfang gestellt werden. Über die **Überprüfung des Fragebogens** in der **Pilotstudie** ist an anderer Stelle ausführlich berichtet worden (vgl. HEIMLICH 2002). Die Untersuchungsgruppe für die Pilotstudie war mit genau 20 Befragten ausreichend groß (vgl. ATTESLANDER 1995, S. 197). Erhebliche Probleme gab es bei der Auswertung allerdings mit den Schulervariablen. Hier wichen die Angaben der Befragten teils erheblich voneinander ab, so dass im Bereich der Schülergruppe, die durch den MSD gefördert wurde, nicht von einer validen und reliablen Datenerhebung ausgegangen werden konnte. Da durch die Aufbereitung der amtlichen Schulstatistik zwischenzeitlich die Datenlage zur Schülergruppe erheblich verbessert wurde, entschieden wir uns als Konsequenz aus den Schwierigkeiten bei der Datenerhebung, den Schwerpunkt „Schülermerkmale“ aus dem Fragebogen zu entfernen. Schülerbezogene Fragebogenitems wurden nur insoweit aufgenommen, als sie für die Kennzeichnung der Lehrertätigkeit und der Förderkonzepte im MSD von Bedeutung waren. Auf diese Weise konnte der Fragebogen gleichzeitig noch einmal erheblich gekürzt werden, da die Fragebogenlänge von mehreren Befragten in der Pilotstudie kritisiert worden war. Für die Erprobungsfassung des Fragebogens war jedoch bewusst eine größere Anzahl von Fragebogenitems gewählt worden, weil sich erfahrungsgemäß in der Voruntersuchung noch Fragebogenitems als ungeeignet erweisen. Die Erprobung des Fragebogens sollte jedoch in jedem Fall eine ausreichende Menge von Fragen beinhalten, um die zugrundeliegenden Fragestellungen zu beantworten. Das Verständnis der Fragen und der Instruktion zum Ausfüllen der Items bereitete keine Schwierigkeiten, so dass die Grundstruktur der Fragebogenitems im wesentlichen beibehalten werden konnte. Eine Voruntersuchung mit Hilfe einer Eichstichprobe war aus den vorhandenen Forschungsmitteln nicht zu realisieren.

- Zweite Fassung des Fragebogens für die Hauptuntersuchung

Für die Hauptuntersuchung wurde der Fragebogen noch einmal grundlegend überarbeitet. Aufgrund der zwischenzeitlich aufbereiteten Daten der amtlichen Schulstatistik und bedingt durch die Erhebungsprobleme bezogen auf die Schülerdaten in der Pilotstudie wurde für die Hauptuntersuchung auf die Erhebung von Schülerdaten weitgehend verzichtet. Sie sind nur insofern im Fragebogen verblieben, als sie für die quantitative Erfassung der Tätigkeit von Förderschullehrkräften im MSD von Bedeutung waren. Der Fragebogen enthält in der Endfassung für die Hauptuntersuchung nun insgesamt 52 Items in den beiden Schwerpunkten **Lehrtätigkeit** (Teil A: 21 Items) und **Förderkonzepte** (Teil B: 21 Items) sowie einen allgemeinen Teil mit persönlichen Angaben (Teil C: 10 Items). Zum Schwerpunkt **Lehrtätigkeit** zählten die Variablen wöchentliche Unterrichtsstunden, Wochentage, Allgemeine Schulen, Anzahl/ Geschlecht der Schüler/ -innen, Schulstufen, Tätigkeitsbereiche im MSD, Tageszeiten, Einstieg in den MSD, Förderdauer, Kooperation mit der Allgemeinen Schule, soziale Einbindung in das Kollegium, Qualität der Kooperation, Zusammenarbeit im Team, Supervision/ fachliche Begleitung, Kompetenzen, Veränderung von Kompetenzen, neue Kompetenzen, Erwerb von Kompetenzen und Entscheidung für den MSD in Zukunft. Der Schwerpunkt **Förderkonzepte** wurde gebildet durch die Variablen zielgleiche Förderung, zieldifferente Förderung, Förderstunden pro Woche, Fördertage pro Woche, Organisationsformen der Förderung, Anteil Diagnostik/ Beratung/ Förderung, Verhältnis zum Klassenunterricht, Leistungsbeurteilung, Förderdiagnostik, Schulleistungen Deutsch/ Mathematik, Förderbereiche, Schule/ Schulstufe nach Ende des MSD, soziale Stellung der Schüler/ -innen, Evaluationsformen, Qualität des MSD insgesamt, Beendigung des MSD, Begründungszusammenhang für den MSD, Raum für den MSD. Die **allgemeinen Angaben** bestanden aus den Variablen Alter, Geschlecht, Förderschulart, Regierungsbezirk, Dauer der beruflichen Tätigkeit, Qualifikation, Förderschwerpunkte. Ein offenes Item schloss den Fragebogen ab.

Bei der grafischen Gestaltung der Fragebogenitems wurde vorab die Eignung des Layouts für die **scannergestützte Datenerfassung** geprüft. Mit Unterstützung des Statistischen Beratungslabors der LMU München sollten die Fragebogen der Hauptuntersuchung eingescannt werden.

- Modus der Verteilung des Fragebogens in der Hauptuntersuchung

Zur Verteilung des Fragebogens haben wir über die Referate Förderschulen der Regierungsbezirke die Schuladressen aller Förderschulen in Bayern erhalten, die MSD anbieten. Die Namen der im MSD tätigen Förderschullehrkräfte waren aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht bekannt. Die MSD-Schulen wurden für die Hauptuntersuchung nach Regierungsbezirken gebündelt und willkürlich zu Gruppen von ca. 20 Schulen zusammengeführt. So sollte für den Rücklauf kontrolliert werden können, wie viele Fragebogen aus den Regierungsbezirken zurückgeschickt wurden, um gegebenenfalls schriftlich und telefonisch noch einmal bei den Schulleitungen in den Regierungsbezirken nachfragen zu können. Gleichzeitig war auf diesem Wege sicherzustellen, dass die zugesagte Anonymität der Befragten gewährleistet blieb. Da keine direkten Rückfragen bei den Befragten möglich waren und die Befragten uns auch nicht direkt bekannt waren, muss die anzustrebende Rücklaufquote vorsichtig eingeschätzt werden. 30 bis 40%ige Beteiligungen an anonymen schriftlichen Befragungen gelten erfahrungsgemäß bereits als Erfolg. Durch die Rückfragemöglichkeit bei den Schulleitungen sollte jedoch eine Rücklaufquote von etwa 50% erreichbar sein. Der Fragebogen für die Hauptuntersuchung wurde am 25.11.2002 verschickt. Am 29. 1.2003 ging ein Erinnerungsschreiben an die Schulleitungen. Schulen in

Regierungsbezirken, in denen der Rücklauf noch gering war, wurden darauf hin telefonisch noch einmal um Rücksendung der Fragebögen gebeten. Am 10.4.2003 wurde der Rücklauf der Fragebögen abgeschlossen. Die Datenerfassung nahm mehrere Monate bis September 2003 in Anspruch. Erste Ergebnisse aus der Lehrerbefragung wurden dem Arbeitskreis der MSD-Koordinatoren/ -innen bereits im September 2003 anlässlich einer Tagung in der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen vorgestellt. Ein Bericht zum Zwischenstand wurde dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus im Dezember 2003 zugestellt. Dem vorliegenden Zwischenbericht liegt die vollständige Auswertung aller Fragebogenitems zugrunde.

### 3. Ergebnisse der Lehrerbefragung zum MSD

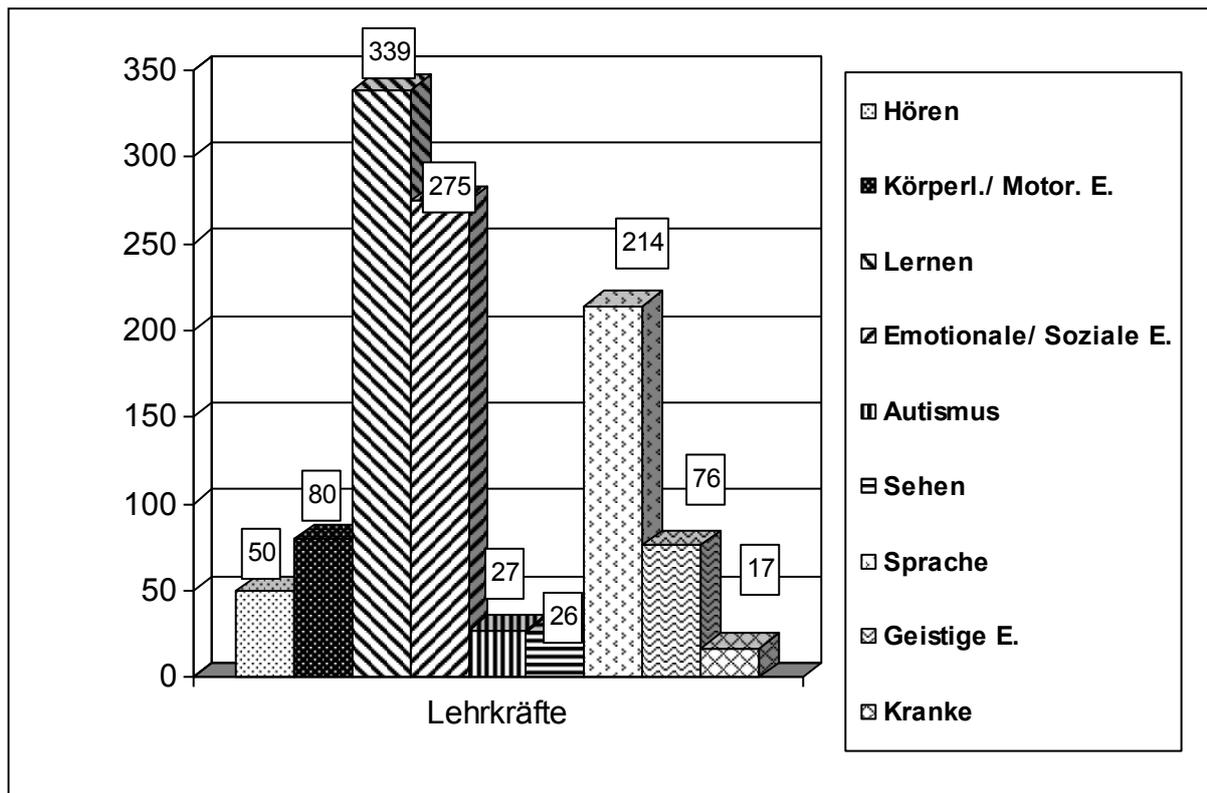
Im folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse der Lehrerbefragung zum MSD in Bayern auf der Basis von Häufigkeitsanalysen zusammengefasst. Damit steht hier zunächst die deskriptiv-statistische Datenanalyse im Vordergrund.

#### 3.1 Untersuchungsgruppe, Rücklaufquote und Repräsentativität der Untersuchung

Es wurden 936 Fragebögen an Förderschullehrkräfte im MSD in Bayern verschickt. Bis April 2003 erhielten wir **454 Fragebögen** zurück. Das entspricht einer **Rücklaufquote von 48,3%**. Da die tatsächliche Zahl der Förderschullehrkräfte im MSD aufgrund von Veränderungen im Laufe des Schuljahres von den Angaben der Regierungsbezirke noch einmal abweicht, liegt die Größe der Untersuchungsgruppe vermutlich deutlich unter 900. Insofern dürften **tatsächlich mehr als 50%** der Förderschullehrkräfte im MSD durch die Befragung erreicht worden sein. Gesicherte Daten sind dazu allerdings nach unseren Informationen nicht verfügbar. Damit ist die angestrebte Rücklaufquote in dieser Lehrerbefragung laut Untersuchungsplanung nahezu erreicht. Allerdings muss auch in dieser Befragung davon ausgegangen werden, dass vermutlich vor allem diejenigen Förderschullehrkräfte aus dem MSD geantwortet haben, die ein besonderes Interesse an der Weiterentwicklung des MSD bzw. besondere Kritik an der gegenwärtigen Praxis des MSD zum Ausdruck bringen wollten. **Frauen** sind mit einem Anteil von 65,7%, **Männer** mit einem Anteil von 34,3% vertreten. **Älter als 40 Jahre** sind 63,6%, **jünger als 40** sind 36,3%. Gut zwei Drittel der Befragten sind **länger als 10 Jahre im Sonderschuldienst**. Mehr als die Hälfte der Förderschullehrkräfte arbeitet erst seit **weniger als 5 Jahren im MSD**. **Fast drei Viertel der Lehrkräfte hat das Studium „Lehramt an Sonderschulen“ abgeschlossen**. Bei den sonderpädagogischen Fachrichtungen (bezogen auf das Studium der Befragten) dominieren in der Reihenfolge die **Lernbehindertenpädagogik** (53,7% der Befragten), gefolgt von der **Sprachbehindertenpädagogik** (31,4%), der **Verhaltensgestörtenpädagogik** (26,7%), der **Geistigbehindertenpädagogik** (24,5%) und der **Körperbehindertenpädagogik** (14,7%). Alle anderen Fachrichtungen (Schwerhörigen-, Gehörlosen-, Sehbehinderten-, Blindenpädagogik) haben zusammen einen Anteil von 22,9% der Befragten (Mehrfachnennungen möglich). Im **Förderschwerpunkt Lernen** sind allein 75,7% der Befragten tätig (ebenfalls Mehrfachnennungen möglich). 14,3% der MSD-Lehrkräfte haben die Zusatzqualifikation als Beratungslehrer erworben.

Die Befragten beziehen ihre Tätigkeit im MSD auf **mehr als 6.000 Schüler/ -innen**. Durchschnittlich werden 11 Schüler/ -innen von einer Lehrkraft betreut (Median), d.h. 50% fördern bis zu 11 Schüler/ -innen, 50% mehr als 11 Schüler/ -innen. Knapp 80% der Befragten fördern weniger als 20 Schüler/ -innen.

Abb. 1.: Förderschwerpunkte im MSD



Festzuhalten bleibt hier, dass **alle Förderschwerpunkte**, in denen der MSD tätig ist, in unserer Untersuchungsgruppe auch **repräsentiert** sind. Statistisch relevante Aussagen bezüglich der Förderschwerpunkte Autismus, Sehen und langfristige Erkrankung sind aufgrund der geringen Zahl der Befragten aus diesen Bereichen nicht möglich ( $n < 30$ ).<sup>1</sup> Betrachten wir nun die Zusammensetzung unserer Untersuchungsgruppe nach Regierungsbezirk im Vergleich zu den Daten bezogen auf die Grundgesamtheit, so ergibt sich eine gute Übereinstimmung der relativen Anteile:

Tab. 1: Förderschullehrkräfte im MSD nach Regierungsbezirk (%)

Regierungsbezirke	Förderschullehrkräfte im MSD (Bayern) <sup>1</sup>		Förderschullehrkräfte im MSD (Hauptuntersuchung) <sup>2</sup>	
	Häufigkeit	%	Häufigkeit	%
Oberbayern	332	33,8	150	33,4
Niederbayern	115	11,7	46	10,2
Unterfranken	162	16,5	69	15,4
Mittelfranken	130	13,2	68	15,1
Oberfranken	58	5,9	43	9,6
Schwaben	115	11,7	48	10,7
Oberpfalz	71	7,2	25	5,6
Gesamt	983	100,0	449	100,0

**Bemerkungen:**

- Die Daten für Bayern stammen aus den amtlichen Schuldaten (vgl. HEIMLICH/ RÖBE 2003, S. 8).
- Die zweiten Datenreihe stammt aus der hier vorgestellten Lehrerbefragung. Zwei Förderschullehrkräfte, die in mehr als einem Regierungsbezirk tätig sind, wurden hier nicht einbezogen. Der Unterschied zur Gesamtzahl der Befragten ( $n=454$ ) kommt zusätzlich dadurch zustande, dass hier 3 Befragte keine Angaben gemacht haben.

<sup>1</sup> (vgl. zu den überregionalen Mobilen Sonderpädagogischen Diensten: ARBEITSRKEIS DER ÜBERREGIONALEN MOBILEN SONDERPÄDAGOGISCHEN DIENSTE IN UNTERFRANKEN 2003)

Auch die **Regierungsbezirke** sind **proportional** entsprechend den vorhandenen Daten zur Grundgesamtheit in unserer Untersuchungsgruppe **angemessen vertreten**. Angesichts der Größe der Untersuchungsgruppe (n=454) und der Verteilung der Förderschullehrkräfte im MSD nach Förderschwerpunkten sowie Regierungsbezirken ist deshalb trotz einer Rücklaufquote von weniger als 50% von einer zufriedenstellenden Repräsentativität der Ergebnisse unserer Lehrerbefragung für die Situation im MSD in Bayern auszugehen.

Die **inhaltlichen Rückmeldungen zur Lehrerbefragung** bezogen sich überwiegend darauf, dass kein MSD an einer von uns angeschriebenen Schule stattfindet (13 Rückmeldungen). In 10 Fällen traf der Fragebogen nicht auf die tatsächlichen Tätigkeiten der angeschriebenen Förderschullehrkräfte zu. Inhaltliche Rückfragen zu einzelnen Fragen hatte vier Befragte. Diese konnten telefonisch geklärt werden. Drei Schulen haben weitere Fragebogen angefordert. Zwei Befragte sprachen sich mit großem Nachdruck für eine stärkere Berücksichtigung der überregionalen Aufgaben des MSD in der Lehrerbefragung aus. Ein Teilnehmer bzw. eine Teilnehmerin der Untersuchung äußerte Befürchtungen wegen der Anonymität der Datenerhebung.

Bei der Auswertung der Befragung zum MSD bezogen auf das Schuljahr 2002/ 2003 werden nun parallel zum Aufbau des Fragebogens die Ergebnisse dargestellt. Dabei erfolgt eine Gruppierung der Befunde zu inhaltlichen Schwerpunkten, denen die entsprechenden Einzelitems des Fragebogens zugeordnet sind.

### 3.2 Lehrertätigkeit im MSD

Im Durchschnitt verbringen die Förderschullehrkräfte **47,6% ihrer wöchentlichen Unterrichtsstunden in der Allgemeinen Schule** und **52,4% in der Stammschule**. Innerhalb einer Woche werden **gut vier Allgemeine Schulen** von einer MSD-Kraft durchschnittlich besucht. 21% der Befragten besuchen nur eine Schule in der Woche, gut 80% der Lehrkräfte besuchen nicht mehr als 6 Schulen pro Woche. Durchschnittlich werden für die **Fahrten** zwischen den Standorten wöchentlich **102,56 Minuten** aufgewendet.

In der Gruppe der Schüler/ -innen, die vom MSD gefördert werden, überwiegen die **Jungen** mit 66%. Die Schüler/ -innen stammen überwiegend aus der **Primarstufe** (73,6%), gefolgt von der **Sekundarstufe I** (24,4%). Die **Sekundarstufe II** (z.B. MSD in Berufsschulen) zählt offenbar erst in wenigen Einzelfällen zum Arbeitsfeld des MSD (2,0%).<sup>2</sup>

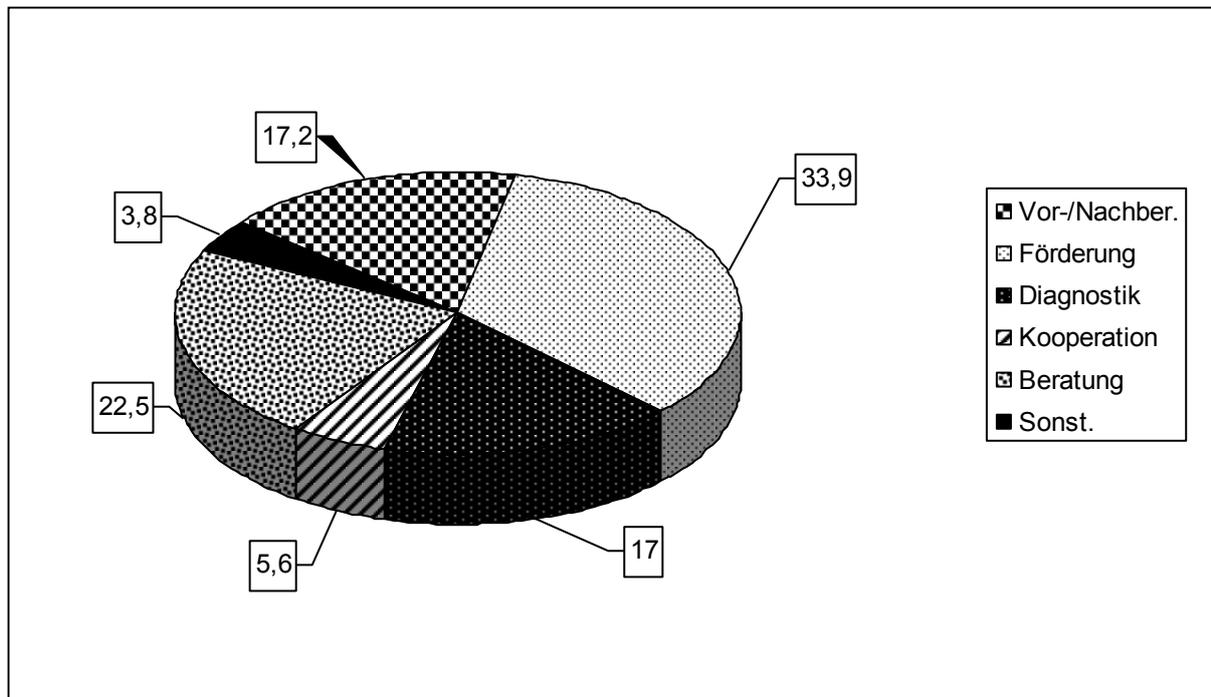
Bezogen auf die Förderdauer der Kinder arbeitet die überwiegende Zahl der von uns befragten Lehrkräfte **bis zu 12 Monaten** (73,2%) mit den einzelnen Schülern/ -innen. Davon fördern 31,1% der im MSD tätigen Lehrkräfte ihre Schülerschaft weniger als sechs Monate. Mehr als 12 Monate Förderung geben 11,2% der Lehrkräfte an, mehr als 24 Monate immerhin noch 12,3%. Betrachtet man ausschließlich den Förderschwerpunkt Lernen, fällt auf, dass mehr als die Hälfte der in diesem Bereich tätige Lehrkräfte, weniger als sechs Monate Förderdauer angeben.

Die **Tätigkeitsschwerpunkte** liegen in der Reihenfolge der Anteile bei der **Förderung** und bei den **Beratungsgesprächen** (s. im einzelnen Abb. 2). **Diagnostische, beratende und fördernde Tätigkeiten** sowie die **Gespräche** mit Lehrern/ -innen der Allgemeinen Schulen, mit Schülern/ -innen und mit Eltern finden überwiegend **vormittags** und **mittags** statt. Kooperation und Vernetzung als Tätigkeitsschwerpunkte verteilen sich über die Zeiträume vormittags, mittags und nachmittags. Die Tätigkeit im MSD wird am **Nachmittag** und am

<sup>2</sup> Auch diese Anteile entsprechen der Grundgesamtheit recht gut, wie sie die amtlichen Schuldaten zur Gruppe der Förderschullehrkräfte im MSD ausweisen: Primarstufe (70,7%), Sekundarstufe I (28,7%), Sekundarstufe II (0,5%) (Quelle: Statistische Berichte des Bayerischen Landesamtes für Statistik und Datenverarbeitung; Die allgemeinbildenden Schulen in Bayern; Schuljahr 2002/03; Volksschule für Behinderte; Stand: 1. Oktober 2002, ausgegeben im Mai 2003).

**Abend** durch **telefonische Beratungen, Vor- und Nachbereitung sowie Fortbildungen** geprägt.

Abb. 2: Tätigkeitsschwerpunkte im MSD (%)



Mehr als die Hälfte der Befragten (54,2%) hat die **Tätigkeit im MSD freiwillig aufgenommen**, ein weiteres Drittel im Auftrag der Schulleitung. Schulaufsicht, Bezirksregierung oder privater Träger spielen demgegenüber beim Einstieg in den MSD als direkter Auftraggeber aus der Sicht der Lehrkräfte eine untergeordnete Rolle.

Neben dieser allgemeinen Kennzeichnung der Tätigkeit im MSD interessierte im Rahmen der vorliegenden Studie besonders, wie sich die Kooperation zwischen dem MSD und der Allgemeinen Schule konkret gestaltet.

### 3.3 Kooperation mit der Allgemeinen Schule

In der Kooperation mit den Lehrkräften der Allgemeinen Schule erfolgen vor allem **organisatorische Absprachen** (99,6%) und eine **gegenseitige Information zur Förderung** selbst (91,8%). Eine genaue Abstimmung der Inhalte der Förderung mit der Klassenleitung nehmen knapp zwei Drittel der befragten Lehrkräfte vor. Die gemeinsame Vorbereitung und Auswertung (20,6%) und die Zusammenarbeit im Klassenraum mit der Klassenleitung der Allgemeinen Schule (13,9%) erfolgt jedoch nur in geringem Maße.

Mehr als 90% der Förderschullehrkräfte sind überwiegend **zufrieden mit der Einbindung in die Lehrerteams der Stammschule, mehr als drei Viertel ebenso mit der Einbindung in das Kollegium der Allgemeinen Schule**. Es gibt allerdings hier eine Gruppe von Unzufriedenen (22,9%), d.h. immerhin mehr als 90 Lehrkräfte schätzen die Einbindung in das Kollegium der Allgemeinen Schule nicht als optimal ein. Auch die Zusammenarbeit im Team des MSD einer Förderschule erscheint weitgehend unproblematisch. Etwa ein Drittel äußert sich jedoch unzufrieden mit der Einbindung in das regionale Team des MSD (gar nicht zufrieden: 12,9%, kaum zufrieden: 21,1%) . Aber auch hier ist der überwiegende Teil der Befragten mit der regionalen Einbindung zufrieden (44,8% zufrieden, 21,1% sehr zufrieden).

Beim **Gesamtüberblick über die bestehenden Kooperationsbeziehungen** zu anderen Berufsgruppen ergibt sich ein eher **positives Bild**. Allerdings haben auch nicht alle MSD-Lehrkräfte mit allen von uns genannten Kooperationspartnern tatsächlich Formen der Zusammenarbeit erproben können. Wenn Kooperationserfahrungen vorliegen, dann werden diese eher als positiv dargestellt. Ausnahmen finden sich lediglich in der Zusammenarbeit mit Ärzten/ -innen und Jugendamt mit jeweils knapp 30% Unzufriedenen. Besonders bedeutsam erscheinen die Kooperationsbeziehungen innerhalb der Gruppe der Förderschullehrkräfte im MSD. Knapp 90% der Befragten bewerten diese Zusammenarbeit positiv, gut 45% sind sogar sehr zufrieden.

In der Zusammenarbeit mit pädagogisch Tätigen pflegen MSD-Lehrkräfte insbesondere den **informellen Erfahrungsaustausch** (94%). Erfahrungen mit der regelmäßigen Planung und Auswertung der MSD-Arbeit im MSD-Team haben 42,6%, gemeinsame Planung und Auswertungen mit allen Beteiligten führen sogar 46,7% durch. Regelmäßige Teamsitzungen mit den Klassenleitungen der entsprechenden Jahrgangsstufen in der Allgemeinen Schule oder auch interdisziplinären Teams finden in wesentlich geringerem Maße statt. Alarmierend ist allerdings der Befund, dass **28,4%** der befragten Förderschullehrkräfte angeben, im Rahmen des MSD **keine Möglichkeit der Zusammenarbeit** in Teams zu haben. Gelegenheit zur **fachlichen Begleitung bzw. Supervision** wird **26,8%** der Befragten geboten, nahezu drei Viertel der MSD-Lehrkräfte hat diese Möglichkeit also nicht. Dagegen messen gut 70% der Befragten der gemeinsamen Auswertung mit den Koordinatoren/ -innen und der professionellen Supervision eine Bedeutung zu. Die größte Beliebtheit genießt jedoch das Auswertungsgespräch mit Kolleginnen und Kollegen, 97% der Förderschullehrkräfte im MSD sprachen diesem Bedeutung zu, davon 65,6% sogar hohe Bedeutung.

Da der MSD ein relativ neues Arbeitsfeld für Förderschullehrkräfte darstellt, ergibt sich ebenfalls die Frage, inwiefern die sonderpädagogische Fachkompetenz diesen neuen Arbeitsanforderungen entspricht.

### *3.4 Entwicklung der sonderpädagogischen Kompetenz*

Die **fachlichen Kompetenzen** im Bereich Förderdiagnostik, Förderung, Beratung und Kooperation haben nach Auffassung der überwiegenden Mehrheit der Befragten (mehr als 90% Zustimmung) auch für den MSD Bedeutung. Bei der Unterrichtskompetenz zeigt sich bereits an dieser Stelle, dass dieser Kompetenzschwerpunkt zwar auch im MSD weiterhin benötigt wird, aber nicht mehr so deutlich im Vordergrund steht. Immerhin 16,8% der Befragten messen der **Unterrichtskompetenz** für die MSD-Tätigkeit kaum Bedeutung zu und nur 24,9% messen ihr hohe Bedeutung zu. Zum Vergleich: Der Beratungskompetenz messen 90,7%, der Förderdiagnostischen Kompetenz 73,5% und den Förderkompetenz 78,8% hohe Bedeutung zu. Der MSD ist nach Auffassung der großen Mehrheit der Befragten ein Aufgabenfeld, für das umfangreiche **Kompetenzen im sozialen Bereich** von Bedeutung sind. Nur die Kompetenz zur Konfliktbewältigung wird von knapp drei Viertel der Befragten gar keine Bedeutung zugeschrieben. Als problematisch erwies sich die Erfassung der **personalen Kompetenzen**. Den Einzelvariablen Flexibilität, Zeitmanagement, eigene Ressourcen und Stressbewältigung wird gar keine Bedeutung für die MSD-Tätigkeit zugesprochen, nur das selbstbewusste Auftreten halten über 90% für bedeutsam, mehr als die Hälfte sogar für hoch bedeutsam. Hier ist aber auch über die Grenzen der schriftlichen Befragung nachzudenken. Qualitative Interviews würde hier möglicherweise ein noch differenzierteres Bild aus der Sicht einzelner Förderschullehrkräfte bieten.

In den Bereichen **Förderdiagnostik, Beratung, Förderung, Kooperation und Organisation** findet nach Auffassung des überwiegenden Teils der Befragten (jeweils zwischen 80 und 90%) **eine Ausweitung der sonderpädagogischen Fachkompetenz** statt.

Das gilt nicht in gleichem Maße für die Unterrichtskompetenz, die durch den MSD nicht ausgeweitet wird (bei mehr als 70% der Befragten). **Neue Kompetenzen** musste der größte Teil der befragten Lehrkräfte in den Bereichen **Beratung, Kooperation und Koordination** erreichen. Demgegenüber findet in den Bereichen **Weiterbildung und Vernetzung** für den überwiegenden Teil der Befragten **eher kein neuer Kompetenzerwerb** statt. Damit unterscheidet sich die Untersuchungsgruppe der Förderschullehrkräfte von der Untersuchungsgruppe der Pilotstudie (MSD-Koordinatoren/ -innen) im Schwerpunkt Weiterbildung deutlich. Für die MSD-Koordinatoren/ -innen hat die Weiterbildung ein höheren Stellenwert.

Zum **Kompetenzerwerb** kann festgehalten werden, dass der größte Teil der Befragten die Arbeit des **MSD erst in der beruflichen Praxis** kennen gelernt und sich die geforderten professionellen Kompetenzen auch dort selbst angeeignet hat. Dabei war die **Kooperation mit erfahrenen Kollegen/ -innen aus der MSD-Tätigkeit** von entscheidender Bedeutung (83,7%). Weiterbildungsmaßnahmen vor Beginn der Arbeit im MSD bewertet gut die Hälfte der Befragten als bedeutsam. Fortbildung **während** der Arbeit im MSD erlebten 83,6% als Unterstützung, 37% von diesen 83% stuften diese sogar als hoch bedeutsam ein. Die **sonderpädagogische Lehrerbildung** hat nach Einschätzung der befragten Lehrkräfte sowohl in der ersten Phase (77,4%) als auch in der zweiten Phase (80,4%) keine Bedeutung für den Kompetenzerwerb bezogen auf die Arbeit im MSD.

Insgesamt zeigt sich, dass die **MSD-Lehrkräfte mit ihrer Tätigkeit sehr zufrieden** sind. 78% würden wieder im MSD arbeiten wollen, 4,2% schließen das aus und 17,8% sind zum Zeitpunkt der Befragung unsicher. Die Zufriedenheit mit der Arbeit im MSD steigt im übrigen mit der Dauer der Tätigkeit.

Tab. 2: Zufriedenheit und Tätigkeitsdauer im MSD

Erneute Arbeit im MSD?	Dauer der Tätigkeit im MSD							
	unter 2 Jahren		2-4 Jahre		5-10 Jahre		über 10 Jahre	
	Häufigkeit	%	Häufigkeit	%	Häufigkeit	%	Häufigkeit	%
ja	80	65,6	104	75,4	111	84,7	43	95,6
nein	12	9,8	3	2,2	3	2,3	1	2,2
unsicher	30	24,6	31	22,5	17	13,0	1	2,2

Über die Lehrtätigkeit im MSD hinaus wurde im zweiten Teil der Befragung nach der konkreten Arbeit (Diagnose, Intervention usw.) mit den Schülern/ -innen gefragt.

### 3.5 Förderkonzepte im MSD

Etwa drei Viertel der Schüler/ -innen werden pro Woche und Lehrkraft von den Förderschullehrkräften im MSD **zieltgleich** gefördert, die übrigen Schüler/ -innen **zieldifferent**. Die **Zustimmung der Lehrkräfte zur lernzielgleichen bzw. lernzieldifferenten Förderung** ergibt ein vielschichtiges Bild. Beiden Zielperspektiven der integrativen Förderung wird überwiegend zugestimmt, die zieltendifferente Förderung wird jedoch von mehr als einem Drittel der Befragten abgelehnt.

Pro Woche erhält der überwiegende Anteil der Schüler/ -innen durchschnittlich **1-2 Unterrichtsstunden Förderung** (89,7%). Diese Stunden werden in der Regel auf **einen Tag** konzentriert (67,6%), zwei Tage sind eher die Ausnahme (10,5%). Die Förderschullehrkräfte holen die Schüler/ -innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf meist aus dem Klassenverband heraus und fördern diese **in einem separaten Raum**. Diese Form der Förderung wird unter allen möglichen Organisationsformen von den meisten Lehrkräften im MSD praktiziert und (86,6% der wöchentlichen Arbeitszeit). Innerhalb dieser Gruppen

werden mehrere Schüler/ -innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem separaten Raum in einem weitaus geringeren Anteil gefördert (16,4% der wöchentlichen Arbeitszeit) gefördert. Gut 10% der wöchentlichen Arbeitszeit wird mit der Arbeit in **integrativen Kleingruppen** außerhalb des Klassenraums verbracht (Schüler/ -innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf). **Im Klassenraum** findet die Förderung durch den MSD hingegen nur mit einem Anteil von **9,3% der wöchentlichen Arbeitszeit** statt.

Die **Beendigung der Förderung** erfolgt meist durch die **rechtzeitige Information aller Beteiligten** (Schüler/ -innen, Eltern, Klassenleitung, Anteile über 90%). Häufig wird auch ein Abschlussgutachten mit einer Förderempfehlung erstellt (63,3%). Demgegenüber hat die allmähliche Reduzierung der Förderstunden im MSD, die Erstellung eines Förderplans für die weitere Förderung, die Bereitstellung von Fördermaterialien und die regelmäßige nachgehende Beratung von Schüler/ -innen und Klassenleitung eher einen nachgeordneten Stellenwert. Mehr als die Hälfte der Befragten führen diese Form der Beendigung der Maßnahmen des MSD nicht durch. Eine regelmäßige nachgehende Förderdiagnostik nur in Ausnahmefällen.

Neben diesen Rahmendaten zu den Förderkonzepten wurde besonders nach einzelnen Komponenten der sonderpädagogischen Förderung gefragt (Diagnose, Intervention, Evaluation, Begründungszusammenhang).

- Diagnose

In der sonderpädagogischen Diagnose kommen bezogen auf den MSD vor allem die **Kind-Umfeld-Analyse**, die **Beobachtung** und das **Gespräch** sowie **Intelligenztests** und **Wahrnehmungstests** als Methoden zum Einsatz (Anteile zwischen 81,7 und 98,9%). Zwei Drittel bis drei Viertel der Befragten setzen auch Fehleranalysen, Rechtschreibtests, Lesetests, selbst erstellte Aufgabensammlungen, kombinierte Schulleistungstests und Rechentests ein (Anteile zwischen 63,3 und 77,6%). Motoriktests setzen gut die Hälfte der Befragten ein (58,0%).

- Intervention

Inhaltlich konzentriert sich die MSD-Tätigkeit insbesondere auf die basalen **Förderbereiche**. Die **Förderung des Denkens, der visuellen und der auditiven Wahrnehmung, der Sprache, der Konzentration und der Aufmerksamkeit** findet bei 40-50% der Schüler/ -innen im MSD statt (Anteile zwischen 42,1 und 56,8%). Gut ein Drittel der Schüler/ -innen werden jeweils in **Lesen, Schreiben, Rechnen** sowie in Bezug auf das **soziale Lernen, die Verhaltenssteuerung und Konfliktregelung** gefördert (Anteile zwischen 33 und 39,8%). In der **Motorik** werden im Durchschnitt gut 20% der Schüler/ -innen gefördert.

- Evaluation

Für die Evaluation der sonderpädagogischen Förderung durch den MSD hat der Einsatz von **Tests**, die **Beobachtung** der Schüler/ -innen, das **Gespräch** mit den Schülern/ -innen, das Gespräch mit der Klassenleitung und das Gespräch mit den Eltern sowie die Einsichtnahmen in die **Berichte** der Klassenleitung bzw. andere **Gutachten** Bedeutung. Besonders hohe Bedeutung haben dabei die Gespräche mit allen Beteiligten und die Beobachtung der Schüler/ -innen. Gut die Hälfte der Befragten misst auch der **Aufgabenkontrolle** und den **Zensuren und Zeugnissen** eine gewissen Bedeutung für die Evaluation zu. Gut 40% der Befragten

misst diesen Möglichkeiten kaum oder gar keine Bedeutung für die Evaluation zu. Gespräche mit der Schulaufsicht haben überwiegend keine Bedeutung für die Evaluation.

- **Begründungszusammenhang**

Die Notwendigkeit des MSD wird von den Befragten nicht so sehr mit der Überfüllung der Förderschulen in Bayern und dem daraus folgenden unzureichenden Platzangebot für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf begründet (67,9% stimmen nicht zu). Der MSD wird vielmehr als **Bestandteil einer modernen sonderpädagogischen Förderung** betrachtet (91,4% stimmen zu). Außerdem ist der MSD nach Auffassung des überwiegenden Teils der Befragten in der Lage, die **Integration** von Schülern/ -innen mit verschiedenen Förderschwerpunkten in die Allgemeine Schule zu ermöglichen (89,5% stimmen zu).

Insgesamt sind die Befragten mit der Qualität ihrer Arbeit im MSD überwiegend zufrieden. Gut drei Viertel der Befragten sind mit der **Qualität des MSD** in den Bereichen **Förderdiagnostik** und **Förderplanung** zufrieden. Mehr als die Hälfte sind auch mit den **Fördermaterialien**, den **Fördereffekten** bei den Schülern/ -innen und der **Evaluation** zufrieden. Hier sind allerdings auch kritische Einschätzungen zu verzeichnen, besonders bei der Evaluation ergibt sich ein sehr geteiltes Bild (48,2% nicht zufrieden). Mit den Auswirkungen der MSD-Tätigkeit auf den Klassenunterricht sind mehr als die Hälfte der Befragten allerdings nicht zufrieden (51,1%).

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Befragung ist das Verhältnis des MSD zum Gemeinsamen Unterricht. Dazu werden ebenfalls die relevanten Items zusammengefasst.

### *3.6 MSD und Gemeinsamer Unterricht*

Die Förderung durch den MSD erlaubt 73,1% der Schüler/ -innen den **Verbleib in der Allgemeinen Schule nach Abschluss der Förderung**. Dabei dominiert die **Primarstufe** mit einem Anteil von 53,5. Nur 22,3% müssen an die Förderschule überwiesen werden.

Dem MSD wird bezogen auf den Gemeinsamen Unterricht eine **ergänzende** (78%) und eine **unterstützende Funktion** (84,7%) zugesprochen. Den Inhalten des Klassenunterrichts entsprechen die Inhalte der Fördermaßnahmen des MSD jedoch eher nicht, 77% der Befragten können dem nicht zustimmen.

Allerdings meinen 86,7% der Befragten, dass ein **Zusammenhang zwischen dem Förderangebot des MSD und dem Klassenunterricht** bestehen sollte. Dieser Zusammenhang sollte insbesondere durch eine **diagnostische** (91,4%) und **beratende Unterstützung** (95,5%) geprägt sein. **Übung und Wiederholung** werden dabei von mehr als der Hälfte der Befragten allerdings abgelehnt (55%). Die Unterstützung des gemeinsamen Lernens sehen wiederum mehr als drei Viertel der Befragten als Aufgabe des MSD an (79,8%). Dabei dominiert allerdings die **zielgleiche Förderung** (71,1%). Diese Schüler/ -innen werden also nach den curricularen Anforderungen der jeweiligen Allgemeinen Schule gefördert. Mehr als die Hälfte der Förderschullehrkräfte würde allerdings auch die **zieldifferente Förderung** unterstützen (Förderung der Schüler/ -innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach den curricularen Anforderungen der jeweiligen Förderschule). Zu bedenken ist dabei, dass die Befragung vor dem Inkrafttreten des neuen BayEUG stattgefunden hat und deshalb die Aussagen der Lehrkräfte vor dem Hintergrund der seinerzeit bestehenden rechtlichen Situation zu sehen ist.

Bei der **Leistungsbeurteilung** dominieren die Zensuren der Allgemeinen Schule (89,6%). Dabei ergibt sich ein relativ hoher Anteil von Schülern/ -innen mit **mangelhaften Leistungen** (Deutsch: 42,7%, Mathematik: 38%). Bezugsnormen der Schule zur Lernförderung oder

individuelle Bewertungsnormen haben demgegenüber keine Bedeutung. Lediglich 6,3% der Befragten setzen Lernentwicklungsberichte ein, und nur 2,3% arbeiten mit den Methoden der Förderdiagnostik im Bereich der Leistungsbeurteilung.

Die **Schüler/ -innen** mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind im Klassenverband **überwiegend sozial akzeptiert**, so die Bewertung von 68,5% der Lehrerschaft und sie werden nach Auffassung der Lehrkräfte **aktiv einbezogen** (58,1%). Immerhin 38,4% der Förderschullehrkräfte im MSD betrachten die von ihnen geförderten Schüler/ -innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Allgemeinen Schule allerdings auch als **Außenseiter**.

### 3.7 MSD in verschiedenen Förderschwerpunkten

Neben den Häufigkeitsanalysen über alle Förderschwerpunkte hinweg sind bei der Auswertung der Daten auch vergleichende Analysen zwischen verschiedenen Förderschwerpunkten vorgenommen worden. Dabei wurden diejenigen Items als **Indikatoren** ausgesucht, die für die o.g. Fragestellungen von besonderem Interesse sind. Dieser Vergleich der Förderschwerpunkte wird allerdings durch den hohen **Vernetzungsgrad der Arbeit im MSD** erheblich erschwert. So sind beispielsweise von 454 Befragten nur 28 ausschließlich im Förderschwerpunkt Lernen (ohne andere Förderschwerpunkte) tätig. In anderen Förderschwerpunkten ist die Zahl der ausschließlich dort Tätigen noch geringer. Einzelne Förderschullehrkräfte betreuen im MSD bis zu sieben Förderschwerpunkte. Auf diese Weise sind keine ausreichenden Gruppengrößen für einen statistisch relevanten Vergleich zu erreichen. Voneinander **unabhängige Gruppen („diskrete Gruppen“)** innerhalb unserer Untersuchungsgruppe können so ebenfalls nicht gebildet werden. Für den Vergleich der Förderschwerpunkte haben wir uns deshalb entschieden, die Gruppe der Befragten genauer zu betrachten, die sich dem **Förderschwerpunkt Lernen** in jedem Fall zugeordnet hat (**n=339**). Dies ist zugleich die größte Teilgruppe unserer Befragung. Innerhalb dieser Teilgruppe haben 39 Befragte auch den Förderschwerpunkt Sprache (und sonst keinen Förderschwerpunkt außer „Lernen“) sowie 85 den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (und sonst keinen Förderschwerpunkt außer „Lernen“) angegeben. So sind innerhalb des Förderschwerpunktes Lernen drei diskrete Gruppen zu unterscheiden: nur Lernen (n=28), Lernen/ Sprache (n=39), Lernen/ emotionale und soziale Entwicklung (n=85).

Tab.3 : MSD-Lehrkräfte im Förderschwerpunkt „Lernen“

Förderschwerpunkte	Häufigkeit	%
Lernen (L) <sup>1</sup>	28	8,3
Lernen, Sprache (L/S) <sup>2</sup>	39	11,5
Lernen, emotionale und soziale Entwicklung (L/ES) <sup>3</sup>	85	25,1
Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache (L/ES/S) <sup>4</sup>	60	17,7
Lernen und übrige (L/Ü) <sup>5</sup>	127	37,5
Gesamt:	339	100,1
<b>Bemerkungen:</b>		
1. Förderschwerpunkt Lernen (L) bedeutet in diesem Fall, dass 28 Lehrkräfte nur im Förderschwerpunkt „Lernen“ und in keinem anderen Förderschwerpunkt tätig sind.		
2. L/S: nur Lernen und Sprache und keine anderen Förderschwerpunkte		
3. L/ES: nur Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung		
4. L/ES/S: nur Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung und Sprache		
5. L/Ü: nur Lernen und alle anderen Förderschwerpunkte, aber nicht S und/oder ES		

- Vergleich zwischen L, L/S und L/ES

Obwohl sich bei diesem Gruppenvergleich diskrete Gruppen bilden lassen, können keine gravierenden konzeptionellen Unterschiede bezogen auf den MSD in verschiedenen Förderschwerpunkten festgestellt werden. Die folgenden vergleichenden Aussagen beziehen sich auf einzelne bedeutsame Unterschiede zwischen den Gruppen der MSD-Lehrkräfte, die nur im Förderschwerpunkt „Lernen“ (L) tätig sind oder in den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „Sprache“ (L/S) oder in den Förderschwerpunkten „Lernen“ sowie „emotionale und soziale Entwicklung“ (L/ES):

- Die Gruppe L/ES verbringt im Vergleich zu den Gruppen L und L/S mit einem Mittelwert von 23 Stunden pro Woche die meiste Zeit in **Beratungssituationen** (L: 18, LS: 17).
- Über 50% der Lehrkräfte aus der Gruppe L/S stimmen die **Förderinhalte** nicht mit der **Klassenleitung** bezogen auf die Inhalte des Klassenunterrichts ab. In der Gruppe L/ES stimmen die Förderinhalte 69,1% der Befragten mit der Klassenleitung ab. Während 5% in der Gruppe L/S sich gemeinsam mit der Klassenleitung vorbereiten und auch gemeinsam auswerten, so findet dies in der Gruppe L/ES bei 22% statt.
- In der Bewertung der **Lernzieldifferenz** gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen. Während über 50% der Gruppe L/S (53,8%) eine zieldifferente Förderung ablehnen, stimmen 73% der Gruppe L und 58% der Gruppe L/ES dem zu.
- In der Gruppe L arbeitet niemand der Befragten **gemeinsam mit der Klassenleitung** im Klassenraum, in der Gruppe L/ES sind dies 15%. Die separate Förderung in einem Raum mit einem Schüler bzw. einer Schülerin dominiert besonders in der Gruppe L (L: 77,5%; L/ES 63%; L/S: 51,7%).
- Die MSD-Funktion „**Üben und Wiederholen**“ findet vor allem bei der Gruppe L großen Anklang (L: 60,7%; L/ES: 41,3% und LS: 45,9%).
- Die Gruppe L/ES ist auch deutlich häufiger im **Sekundarbereich I** tätig. 40% der Schüler/ -innen einer MSD-Lehrkraft in der Gruppe L/E sind in einer Klasse des Sekundarbereichs I (L: 10,8%; L/S: 7,7%).
- In der Gruppe L/ES erklären auch deutlich die meisten Befragten (52,3%), dass ihre Schüler/ -innen **Außenseiter** seien. Zum Vergleich: 39% in der Gruppe L, 29,7% in der Gruppe L/S.
- **Weiterbildung** zählt mit einem Anteil von 40% vor allem in der Gruppe L/ES zu einem Tätigkeitsschwerpunkt (L: 14,3%; L/S: 24%).

Auch ein Vergleich der Lehrkräfte, die ausschließlich in einem Förderschwerpunkt tätig sind, erbringt keine gravierenden Unterschiede im Tätigkeitsprofil..

- Vergleich zwischen L, S und E/S

Erst bei einem Vergleich der Gruppen, in der Lehrkräfte zusammengefasst werden, die sich ausschließlich einem Förderschwerpunkt zugeordnet haben (L: n=28, S: n=21, ES: n=25) ergeben sich Hinweise auf konzeptionelle Schwerpunkte in der MSD-Tätigkeit. Dieser Vergleich ist allerdings insofern mit Vorbehalten zu sehen, weil er auf statistisch nicht relevanten Gruppengrößen beruht. Besonders im Förderschwerpunkt „Sprache“ gibt es hier Anzeichen für eine eigenständige Profilbildung innerhalb der MSD-Tätigkeit. Förderschullehrkräfte, die im MSD im **Förderschwerpunkt „Sprache“** tätig sind, messen der Unterrichtskompetenz am häufigsten kaum Bedeutung für ihre Tätigkeit zu (S: 28,6%; L: 14,3%; ES: 12,0%). Auch im Bereich der Kompetenzerweiterung zeigen sich im Förderschwerpunkt „Sprache“ die wenigsten Neuerungen:

- 23,8% der Lehrkräfte sind nicht der Meinung, dass sie durch den MSD eine Erweiterung ihrer **Beratungskompetenz** erfahren haben (L: 3,6%, ES: 0,0%).
- 38,1% sind nicht der Meinung, dass sich ihre **Kooperationskompetenz** durch den MSD erweitert haben (L: 14,3%; ES: 8,0%).
- 42,8% sind nicht der Meinung, dass sich ihre **Organisationskompetenz** durch den MSD erweitert hat (L: 21,4%; ES: 8,0%).

Die **Funktion des MSD** wird ebenfalls im Förderschwerpunkt „Sprache“ in einem Teilbereich anders eingeschätzt. So sind Förderschullehrkräfte in diesem Förderschwerpunkt vergleichsweise häufig der Meinung, dass der MSD auch zur **Übung und Wiederholung** bezogen auf den Klassenunterricht beitragen sollte (S: 52,4%; ES: 36,0%). Sie werden dabei nur von den Förderschullehrkräften im Förderschwerpunkt „Lernen“ übertroffen (L: 60,7%). Dieser Befund legt die Schlussfolgerung nahe, dass die Förderschullehrkräfte im MSD für den Förderschwerpunkt „Sprache“ bereits seit längerer Zeit Erfahrungen mit den beratenden, kooperierenden und organisatorischen Tätigkeitsaspekten der MSD-Arbeit haben und der Erweiterungsprozess der professionellen Kompetenz bei vielen Förderschullehrkräften aus diesem Förderschwerpunkt zum Zeitpunkt dieser Untersuchung bereits abgeschlossen war.

Gravierende Unterschiede zeigen sich ebenfalls in den konkreten **Förderbereichen**. Diese Unterschiede sind allerdings erwartungsgemäß. So steht im Förderschwerpunkt „Sprache“ auch der entsprechende Förderbereich im Vordergrund, während im Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ die Bereiche „Konfliktregelung“, „soziales Lernen“ und „Verhaltenssteuerung“ besonders betont werden.

Unterschiede ergeben sich zwischen den Förderschwerpunkten L, S und ES ebenfalls bezogen auf die zentralen **Tätigkeitsbereiche Diagnostik, Beratung und Förderung**:

- Die **Diagnostik** hat im Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ in diesem Gruppenvergleich die geringste Bedeutung. 14% der wöchentlichen Arbeitszeit der MSD-Lehrkräfte entfallen auf diesen Tätigkeitsschwerpunkt, während im Förderschwerpunkt „Lernen“ 19,6% und im Förderschwerpunkt „Sprache“ 18,2% dafür aufgewendet werden.
- Die **Beratung** findet wiederum in einem vergleichsweise größeren Umfang bezogen auf den Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ statt (E: 24,8% der wöchentlichen Arbeitszeit), während im Förderschwerpunkt „Sprache“ hier nur 14,1% und im Förderschwerpunkt „Lernen“ 18,2% eingesetzt werden.
- Die **Förderung** zählt wiederum zu den Schwerpunkten im Förderschwerpunkt „Sprache“ (S: 46,2%). Aber auch in den anderen Förderschwerpunkten (ES:34,6%, L: 33,9%) liegt dieser Anteil über einem Drittel.

Es muss nochmals darauf aufmerksam gemacht werden, dass diese Profilauswertung nur erste Tendaussagen erlaubt, da die zugrundeliegenden diskreten Gruppen zu gering ausfallen. Deshalb kann bei den genannten Unterschieden auch nicht von repräsentativ bedeutsamen Differenzen gesprochen werden.

#### • Vergleich zwischen L und Ü

Wir haben ebenfalls die Angaben für den Förderschwerpunkt Lernen (L) mit allen übrigen Förderschwerpunkten (Ü) verglichen. Die Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen sind eher gering. Bezogen auf den Begründungszusammenhang für den MSD zeigt sich hier allerdings deutlich die meiste Zustimmung bei Förderschullehrkräften aus dem Förderschwerpunkt „Lernen“ (36%) für die Behauptung, der MSD sei wegen der Überfüllung von Förderschulen notwendig geworden. In den übrigen Förderschwerpunkten stimmten

dieser Aussage nur 20,2% zu. Wenn überhaupt, so trifft das Problem der zu geringen Platzzahl an den Förderschulen also vor allem für die Schulen zur Lernförderung zu.

## 4. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Aufgrund der Vielfalt der Befunde wird nun abschließend nochmals eine Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der Lehrerbefragung vorgenommen, um an ausgewählten inhaltlichen Schwerpunkten in die Interpretation der Befunde einzusteigen. Dabei wird im wesentlichen auf die Ausgangsfragestellungen dieser Untersuchung Bezug genommen.

### 4.1 In welchem Zusammenhang steht der MSD mit dem **Gemeinsamen Unterricht** in der Allgemeinen Schule?

Der MSD nimmt derzeit eine eher **ergänzende und unterstützende Funktion** bezogen auf den Gemeinsamen Unterricht in der Allgemeinen Schule ein. Dies mag auch durch die stundenmäßig begrenzten Ressourcen zustande kommen. Der MSD ist zum überwiegenden Teil ein **zeitlich auf 1-2 Stunden an einem Wochentag begrenztes Angebot** außerhalb des Klassenraums **in einem separaten Raum**. In der **Zusammenarbeit** zwischen Förderschullehrkräften des MSD und Lehrkräften der Allgemeinen Schulen dominieren **organisatorische** Absprachen und der **informelle Informationsaustausch** über Fortschritte der Schüler/ -innen.

Allerdings sieht die Gruppe der Befragten die **Integration** und die Beteiligung des MSD an deren Weiterentwicklung in hohem Maße als zustimmungsfähig an. **Mehr als drei Viertel würden sich an der Weiterentwicklung der Integration beteiligen**. Dies steht auf den ersten Blick im Widerspruch zu der separaten Förderung von einzelnen Schülern/ -innen in einem separaten Raum. Allerdings war zum Zeitpunkt dieser Untersuchung noch das alte BayEUG in Kraft und somit die zieldifferente Förderung in der Allgemeinen Schule schulrechtlich ausgeschlossen. Die Förderung von Schülern/ -innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf außerhalb des Klassenraums wird zwar im internationalen Zusammenhang auch in Verbindung mit der integrativen Förderung in der Allgemeinen Schulen praktiziert (z.B. bei der Heilpädagogischen Schülerhilfe in der Schweiz, vgl. HAEBERLIN u.a. 1991). Allerdings muss dabei der Unterschied zu einem zieldifferenten Gemeinsamen Unterricht bewusst bleiben, der gerade für Schüler/ -innen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ von besonderer Relevanz ist.

Die Förderschullehrkräfte im MSD fühlen sich sowohl in den Teams ihrer Stammschulen als auch in den Teams der Allgemeinen Schulen überwiegend gut eingebunden. Auch für die **Kooperationsbeziehungen** insgesamt ergibt sich ein positives Bild ohne deutliche Problemschwerpunkte. Allerdings wird bei der Zusammenarbeit mit den Klassenleitungen in den Allgemeinen Schulen doch deutlich, dass hier weiterer Handlungsbedarf besteht. Während die Zusammenarbeit im MSD-Team als weitgehend unproblematisch angesehen wird, ist die Zusammenarbeit zwischen MSD und **Klassenleitung** eher durch einen lockeren Verbund geprägt. In diesem Zusammenhang wird zwar der Informationsaustausch gepflegt (s.o.), zu intensiveren Formen der Zusammenarbeit bei der Planung, Durchführung und Evaluation innerhalb sonderpädagogischer Förderung oder gar zu einer Zusammenarbeit im Klassenraum im Sinne des *team-teaching* kommt es bislang allenfalls in Ausnahmefällen.

Insofern ist es mehr als erstaunlich, dass bei etwa drei Vierteln der Schüler/ -innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf der **Verbleib in der Allgemeinen Schule** ohne Fortsetzung der sonderpädagogischen Förderung durch die Förderschullehrkräfte des MSD gelingt. Mehr als die Hälfte der Schüler/ -innen bleibt dabei in der Primarstufe. Dieser Effekt ist vor dem Hintergrund einer überwiegend auf ein Schuljahr eingeschränkten Förderung in Verbindung mit den personellen Ressourcen auf jeden Fall eine eindeutige Bestätigung für die Bedeutung der Arbeit des MSD. Auf diesem Weg wird über 10.000 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bayern der Verbleib in der Allgemeinen

Schule ermöglicht. Auch die befragten Förderschullehrkräfte sind überwiegend der Auffassung, dass das gemeinsame Lernen von Schülern/ -innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf durch den MSD ermöglicht wird. Als Problem erscheint allerdings die Feststellung von knapp 40% der Befragten, dass die Schüler/ -innen, die vom MSD in der Allgemeinen Schule gefördert werden, eher Außenseiter sind. Hier ist zu fragen, ob nicht die überwiegend separate Förderung der Schüler/ -innen in einem Raum außerhalb des Klassenraumes zu dieser sozialen Ausgrenzung mit beiträgt.

Nach Aufhebung der Lernzielgleichheit im neuen BayEUG von 2003 stellt sich darüber hinaus die Frage, inwieweit dabei auch zieldifferente Formen der integrativen Förderung praktiziert werden. Dies ist offenbar nur bei einer kleineren Gruppen von Schülern/ -innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf der Fall. Mehr als drei Viertel der Schüler/ -innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird zielgleich gefördert, könnte also die Ziele der Allgemeinen Schule erreichen. Dieser Befund korrespondiert auch mit den hohen Verbleibszahlen in der Allgemeinen Schule. Damit ist festzuhalten, dass der MSD gegenwärtig vor allem eine **Unterstützung von zielgleichen Formen der integrativen Förderung** leistet. Dies wird auch durch die vorherrschende Form der Leistungsbeurteilung bestätigt. Hier liegen überwiegend die Zensuren auf der Basis der Anforderungen der Allgemeinen Schule zugrunde. Entwicklungsberichte und individuelle Bezugsnormen bzw. die curricularen Anforderungen beispielsweise der Schule zur Lernförderung spielen demgegenüber keine Rolle. Bezogen auf den Förderschwerpunkt „Lernen“ ist schließlich zu fragen, welche Schüler/ -innen hier tatsächlich durch den MSD gefördert werden. Da dies die größte Gruppe der Schüler/ -innen darstellt, die durch den MSD unterstützt werden, liegt es nahe, davon auszugehen, dass auch Schüler/ -innen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ die Ziele der Allgemeinen Schule mit Unterstützung erreichen können. Hier erfolgt offenbar eine Differenzierung innerhalb der Gruppe der Schüler/ -innen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“: eine Teilgruppe, die die Ziele der Allgemeinen Schule erreichen und dort verbleiben, eine Teilgruppe, die die Ziele der Allgemeinen Schule nicht erreichen und weiterhin in die Förderschule überwiesen wird. Letztlich würde so – entgegen dem bildungspolitischen Anspruch nach zieldifferenter Integration – das System der Regelschule und insbesondere das Unterrichtskonzept unverändert bleiben. Es würden weiterhin große Gruppen von Schülern/ -innen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ aus der Allgemeinen Schule ausgeschlossen. Gleichzeitig ist damit deutlich, dass die **integrative Bildungsreform verbunden mit einer Veränderung des Unterrichts in der Allgemeinen Schule mit Unterstützung der Förderschullehrkräfte in Bayern noch in den Anfängen** steckt. Es ist zu vermuten, dass aus den vorhandenen personellen Ressourcen des MSD eine zieldifferente integrative Förderung mit Wirkung in den Unterricht der Allgemeinen Schule hinein kaum zu leisten sein wird – trotz der positiven Einstellung der MSD-Lehrkräfte. Hier müssen offenbar andere Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung entwickelt werden (z.B. Integrationsklassen).

#### *4.2 Wie entwickelt sich die **sonderpädagogische Kompetenz** der Förderschullehrkräfte im MSD ?*

Der MSD stellt neue Anforderungen an die sonderpädagogische Fachkompetenz der Förderschullehrkräfte. Die Befürchtung vieler Förderschullehrkräfte, durch eine berufliche Tätigkeit außerhalb der Förderschulen, in ihrer professionellen Kompetenz in Frage gestellt zu werden bzw. auf die Förderschulen als Kompetenzzentren angewiesen zu sein, hat sich in unserer Untersuchung nicht bestätigt. Es findet im Gegenteil in vielen Bereichen (Förderdiagnostik, Beratung, Förderung, Kooperation und Organisation) eine **Ausweitung der professionellen Kompetenzen** statt. Viele Lehrkräfte haben sich **neue Kompetenzen** in

den Bereichen Beratung, Kooperation und Koordination angeeignet. Dieser Kompetenzerwerb findet überwiegend selbst organisiert im Kontakt der MSD-Kollegen/ -innen oder im Rahmen von Fortbildungen begleitend zur Arbeit im MSD statt. Die Weiterbildungskompetenz hat im Unterschied zur Gruppe der MSD-Koordinatoren/ -innen nicht die gleiche Bedeutung für die MSD-Lehrkräfte insgesamt. Insofern muss die Frage gestellt werden, ob die MSD-Lehrkräfte durch Weiterbildungsaufgaben nicht tendenziell überlastet werden. Die sonderpädagogische Lehrerbildung hat nach Einschätzung der Befragten weder in der ersten noch in der zweiten Phase eine Rolle für die erforderlichen Kompetenzen im MSD gespielt. Die Qualifikation für den MSD sollte deshalb auf allen Ebenen noch einmal genau in den Blick genommen werden (vgl. zum Kompetenzerwerb von Lehrkräften allgemein: HAVERS 2004; ULICH 2003).

Demgegenüber hat die **Unterrichtskompetenz** laut Einschätzung der Förderschullehrkräfte im MSD nur eine untergeordnete Bedeutung. Es findet auch überwiegend keine Ausweitung in diesem Kompetenzbereich statt, obwohl das im Rahmen von *team-teaching*-Prozessen durchaus möglich wäre. Insofern kann zusammenfassend festgestellt werden, dass der MSD zu einer Verschiebung der Gewichtungen im sonderpädagogischen Kompetenzprofil beiträgt. Diagnose, Beratung, Intervention und Kooperation erhalten im Rahmen mobiler sonderpädagogischer Förderung einen höheren Stellenwert, als das bisher der Fall war. Die Bedeutung der Unterrichtskompetenz geht demgegenüber zurück. Allerdings könnte dies durch eine stärkere Einbindung der Arbeit des MSD in den Klassenunterricht aufgefangen werden. Gerade die fachdidaktischen Kompetenzen von Förderschullehrkräfte sind auch in der Allgemeinen Schule sicher willkommen.

#### *4.3 Lassen sich in Abhängigkeit von den Förderschwerpunkten **unterschiedliche konzeptionelle Schwerpunkte** für die Arbeit im MSD abgrenzen?*

Aufgrund der hochgradigen Vernetzung im Arbeitsfeld des MSD ist ein Vergleich der MSD-Profile zwischen den Förderschwerpunkten den Erwartungen zum Trotz kaum durchführbar. Konzeptionelle Unterschiede zwischen den verschiedenen Förderschwerpunkten sind deshalb auch nicht nachweisbar. Das spricht für die Annahme, dass die Lehrkräfte im MSD eine relativ homogene Vorstellung von ihrer Tätigkeit haben, auch wenn sie noch in mehreren Förderschwerpunkten tätig sind. Unterschiede sind in der vorliegenden Auswertung besonders zwischen den **Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung** deutlich geworden. Allerdings erfüllen diese Unterschiede nicht den Anspruch an repräsentative Gültigkeit.

Dabei zeigt sich bezogen auf den **Förderschwerpunkt „Sprache“**, dass hier offenbar schon seit längerer Zeit Erfahrungen mit der mobilen sonderpädagogischen Förderung bestehen. Im Bereich des Erwerbs neuer Kompetenzen haben hier die meisten Lehrkräfte angegeben, dass sie sich in vielen Bereichen bereits kompetent fühlen. Sowohl in der Beratung als auch in der Kooperation und der Organisation enthält der MSD für Förderschullehrkräfte des Förderschwerpunktes „Sprache“ offensichtlich weniger neue Anforderungen. Dies gibt zumindest zu der Erwartungshaltung Anlass, dass sich ein längerer Erfahrungsprozess mit der mobilen sonderpädagogischen Förderung auch in entsprechenden Routinebildungen bezogen auf neue berufliche Anforderungen und in einer höheren Zufriedenheit mit der MSD-Tätigkeit auswirkt. Die zieldifferente Förderung hat im Förderschwerpunkt „Sprache“ erwartungsgemäß nicht die zentrale Bedeutung, da hier eine Reihe von Schülern/ -innen gefördert werden dürften, die die Ziele der Allgemeinen Schule erreichen können.

Für den **Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“** muss davon ausgegangen werden, dass die Beratungssituation häufig im Vordergrund steht. Der MSD ist hier auch häufiger in der Sekundarstufe tätig, hat sich aber auch mehr mit dem Problem der sozialen Ausgrenzung von Schülern/ -innen auseinanderzusetzen, ein Befund, der von anderen Studien bestätigt wird. Wenn soziale Ausgrenzung und Ablehnung zwischen Schülern/ -innen in der Allgemeinen Schule stattfindet, so hängt das weniger mit den Lernproblemen als vielmehr mit den Verhaltensproblemen zusammen (vgl. WOCKEN 1993). Allerdings haben die MSD-Lehrkräfte in diesem Förderschwerpunkt – auch wenn er mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ kombiniert ist – die weitreichendsten Erfahrungen mit der Kooperation bezogen auf die Klassenleitungen. Auch der Tätigkeitsschwerpunkt „Weiterbildung“ hat in diesem Förderschwerpunkt die größte Bedeutung.

Im **Förderschwerpunkt „Lernen“** zeigt sich, dass Erfahrungen mit dem MSD erst seit wenigen Jahren vorliegen. Dies hat im wesentlichen schulrechtliche Gründe, da das BayEUG in der alten Fassung die zieldifferente Integration ausdrücklich ausgeschlossen hat. Nach dem neuen BayEUG ist zwar kein Förderschwerpunkt mehr von der Förderung in der Allgemeinen Schule ausgenommen. Im Förderschwerpunkt „Lernen“ werden jedoch offensichtlich nur solche Schüler/ -innen durch den MSD unterstützt, die auch die Ziele der Allgemeinen Schule erreichen können. Hier trägt der MSD also zur Erschließung einer neuen Schülergruppe bei, die bislang nicht in die Schulen zur Lernförderung aufgenommen werden konnten, aber auch in der Regelschule nicht angemessen gefördert werden konnte. Von daher ist es auch erklärbar, dass die Zahl der Schüler/ -innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bayern seit Anfang der neunziger Jahre kontinuierlich steigt. Eine Mitarbeit im Unterricht der Allgemeinen Schule findet in diesem Förderschwerpunkt nicht statt. Die Tätigkeit der MSD-Lehrkräfte zeichnet sich in diesem Förderschwerpunkt am deutlichsten durch die Ausrichtung auf „Übung und Wiederholung“ aus. Von daher liegt die Annahme nahe, dass im Förderschwerpunkt „Lernen“ die Gefahr am größten ist, dass der MSD auf eine nachweislich wenig effektive Nachhilfemaßnahme reduziert wird.

#### *4.4 Empfehlungen zur Weiterentwicklung des MSD*

Aus der Auswertung unserer Lehrerbefragung lassen sich somit die folgenden Empfehlungen für eine Weiterentwicklung der Arbeit im MSD ableiten:

- Einbindung in die regionalen MSD-Teams

Es besteht nach wie vor ein großer Bedarf an regionaler Vernetzung des MSD. Viele Förderschullehrkräfte im MSD wünschen sich eine noch **stärkere regionale Unterstützung**. Hier ist neben den MSD-Koordinatoren/ -innen auch an die Arbeit der Referate Förderschulen in den Regierungsbezirken zu denken, die in vielen Fällen genau diese regionale Vernetzungsarbeit durch MSD-Rundbriefe, gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen und regelmäßige Arbeitskreise bereits unterstützen. Dies sollte auf jeden Fall ausgeweitet werden. Die Zusammenarbeit im schulischen und regionalen MSD-Team hat für die MSD-Lehrkräfte eine hohe Bedeutung und dürfte mit ein Garant für die Effektivität der Arbeit sein.

- Fachliche Begleitung und Supervision

Der fachliche Austausch im MSD ist nach wie vor eine selbst organisierte Leistung der Förderschullehrkräfte. Sicher finden hier auf Schulebene wichtige Prozesse des

Kompetenztransfers statt, die die Basis für die außerordentlich erfolgreiche Arbeit des MSD liefern. Aber ebenso sicher besteht hier ein weiterer **Bedarf an individueller fachlicher Begleitung** und Supervision. Erst wenige Förderschullehrkräfte im MSD erhalten Gelegenheit zu einer professionellen Supervision durch externe Fachkräfte. Gerade beim Einstieg in neue Tätigkeitsbereiche mit teils unbekanntenen Anforderungen sollte eine solche individuelle Begleitung sichergestellt sein.

- Kooperation mit der Klassenleitung

Die Probleme in der Kooperation mit der Klassenleitung entstehen vermutlich schlicht aus einem Zeitmangel heraus. Die Arbeit im MSD stellt nachweislich neue Anforderungen im Bereich der Kooperation in interdisziplinären Teams. Damit ist ein zentraler Bestandteil moderner sonderpädagogischer Tätigkeit angesprochen. Insofern sollte auch die **Zeit für die Kooperation** gewährleistet sein und auf das Stundendeputat der Förderschullehrkräfte angerechnet werden.

- Vorbereitung auf den MSD durch Fortbildung

Der Einstieg in die MSD-Arbeit sollte zukünftig noch stärker durch entsprechende praxisorientierte Fortbildungsmaßnahmen auf der regionalen Ebene vorbereitet werden (nicht nur überregional). Dies würde es mittelfristig erlauben, allmählich vom Prinzip des „*training-on-the-job*“ Abstand zu nehmen und eine **professionelle Vorbereitung der Förderschullehrkräfte auf die Arbeit im MSD** sicherzustellen. Diese Fortbildung sollte auf jeden Fall vor Beginn der MSD-Tätigkeit stattfinden und allen Förderschullehrkräfte, die neu in den MSD einsteigen, zur Verfügung stehen.

- Reform der sonderpädagogischen Lehrerbildung in der ersten und zweiten Phase

Alarmierend ist der Befunde zur Bedeutung der sonderpädagogischen Lehrerbildung in der ersten und in der zweiten Phase für die Vorbereitung auf die MSD-Tätigkeit. Nicht nur im Bereich der **Vernetzung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte** sondern auch bezogen auf die **Einbindung neuer Kompetenzschwerpunkte** in der Förderdiagnostik, der Beratung und der Kooperation bedarf es einer weitreichenden Reform der sonderpädagogischen Lehrerbildung. Dabei ist auf eine enge Verzahnung von erster und zweiter Phase zu achten, um kumulative Lernprozesse zu ermöglichen. Gerade vor dem Hintergrund der Entwicklung neuer Studienabschlüsse mit internationaler Anschlussfähigkeit (BA/ MA-Studiengänge) ist der Reformspielraum in der sonderpädagogischen Lehrerbildung gegenwärtig durchaus vorhanden.

## Ausblick

Sicher ist der Mobile Sonderpädagogische Dienst in Bayern aus dem Gesamtsystem der sonderpädagogischen Förderung nicht mehr wegzudenken. Dies zeigt allein schon der quantitative Umfang der Schüler/ -innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die durch den MSD in der Allgemeinen Schule gefördert werden. Zusätzlich bestätigt wird dies ebenfalls durch die hohe Verbleibsquote der MSD-Schüler/ -innen in der Allgemeinen Schule – lt. Auskunft der befragten Förderschulkräfte. Überdies haben auch die Förderschulen in einem wachsenden Maße den MSD als ihre ureigenste Aufgaben verstanden und die stationäre Förderung in der Förderschule bzw. dem Sonderpädagogischen Förderzentrum durch mobile Förderangebote erweitert. Diese Entwicklung ist ohne Zweifel dazu geeignet, die Barrieren zwischen den verschiedenen Schulformen zu verringern und die sonderpädagogische Förderung außerhalb der Förderschulen als mögliche Organisationsform im Rahmen einer modernen Sonderpädagogik weiter zu etablieren.

Gleichzeitig müssen die Grenzen dieser Organisationsform bewusst bleiben, ganz besonders bezogen auf die Förderschullehrkräfte im MSD, die mit großem Engagement und gleichzeitig hoher Zufriedenheit in diesem Arbeitsfeld tätig sind. Der MSD ist nach den Ergebnissen unserer Lehrerbefragung nur eingeschränkt geeignet, zieldifferente Formen der integrativen Förderung wirksam zu unterstützen. Zu deutlich dominiert das Modell der separaten Förderung einzelner Schüler/ -innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf außerhalb des Klassenraums in einem separaten Raum. Zu wenig wird die Chance einer intensiven Kooperation mit der Klassenleitung bei der Abstimmung der Förderinhalte auf die Ziele und Inhalte des Klassenunterrichts genutzt. Und zu selten findet tatsächlich eine gemeinsame Tätigkeit im Klassenraum zur Gestaltung eines Gemeinsamen Unterrichts statt. Wenn in Bayern also tatsächlich Ernst gemacht werden soll mit der zieldifferenten Integration unter Einbeziehung von Schülern/ -innen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ und dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ in den Unterricht der Allgemeinen Schule, so wird dies nicht nur über einen weiteren Ausbau des MSD zu befördern sei. Hinzu kommen muss eine Veränderung der Unterrichtsqualität, die es möglich macht, dass stärker bezogen auf heterogene Lerngruppen unterrichtet wird, so wie das im Vergleich der OECD-Länder lt. PISA-Studie beispielsweise Finnland und Schweden praktizieren. Der weitere Ausbau der zieldifferenten Integration in Bayern wird das selektive Bildungs- und Erziehungssystem grundsätzlich in Frage stellen. Insofern ist in der Nachfolge der Ergebnisse der PISA-Studie längst auch die Systemfrage insgesamt gestellt. Die Weiterentwicklung der zieldifferenten Integration erfordert für das bayerische Erziehungs- und Bildungssystem eine deutliche Reduzierung der Selektionstendenzen und eine stärkere Flexibilität zwischen den verschiedenen Bildungsangeboten. Ganztagschulen und kombinierte Schulformen sind Beispiele für solche inklusive Tendenzen im Bildungs- und Erziehungssystem. Gerade unter dem Aspekt der internationalen Anschlussfähigkeit sollte Bayern die Zielperspektive der *inclusive education* mit einer „Schule für alle“ und Integrationsklassen stärker in den Blickpunkt rücken. Der MSD kann in dieser Zielvorstellung allenfalls eine unterstützende Wirkung entfalten. Die Einrichtung von Integrationsklassen und die Entwicklung inklusiver Schulen wird er nicht ersetzen können.

## Literaturverzeichnis

- ARBEITSKREIS DER ÜBERREGIONALEN MOBILEN SONDERPÄDAGOGISCHEN DIENST IN UNTERFRANKEN: Überregionale Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD) für die Förderschwerpunkte körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Kommunikation sowie Sehen in Unterfranken. Hrsg. v. d. Regierung Unterfranken. Würzburg, 2003
- ATTESLANDER, PETER: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin, New York: Walter de Gruyter, <sup>8</sup>1995
- BAUER, KARL-OSWALD/ KOPKA, ANDREAS/ BRINDT, STEFAN: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. München, Weinheim: Juventa, 1996
- BAYER, MANFRED/ BOHNSACK, FRITZ/ KOCH-PRIEWE, BARBARA/ WILDT, JOHANNES (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz. Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000
- BAYERISCHES LANDESAMT FÜR STATISTIK UND DATENVERARBEITUNG (Hrsg.): Die allgemeinbildenden Schulen in Bayern. Schuljahr 2000/ 01. Volksschulen für Behinderte. Stand: 1. Oktober 2000 (ausgegeben im Juni 2001 und ergänzende Recherchen in diesem Datensatz für den Lehrstuhl Lernbehindertenpädagogik der LMU München)
- BAYERISCHES LANDESAMT FÜR STATISTIK UND DATENVERARBEITUNG (Hrsg.): Die allgemeinbildenden Schulen in Bayern. Schuljahr 2001/02. Volksschulen für Behinderte. Stand: 1. Oktober 2001 (ausgegeben im Juli 2002 und ergänzende Recherchen in diesem Datensatz für den Lehrstuhl Lernbehindertenpädagogik der LMU München)
- BAYERISCHES LANDESAMT FÜR STATISTIK UND DATENVERARBEITUNG (Hrsg.): Die allgemeinbildenden Schulen in Bayern. Schuljahr 2002/ 03. Volksschulen für Behinderte. Stand: 1. Oktober 2002 (ausgegeben im Mai 2003)
- BORTZ, JÜRGEN/ DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin u.a.: Springer, <sup>2</sup>1995
- DIRNAICHNER, UDO/ KARL, ERHARD: Förderschulen in Bayern. Kronach, München, Bonn, Potsdam: Carl Link/ Deutscher Kommunalverlag, 2003
- FREY-FLÜGGE, ELKE: Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste aus der Sicht der Grund- und Hauptschulen. Arbeitsbericht Nr. 308. München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Abteilung Bildungsforschung, 2000
- GEHRMANN, PETRA: Gemeinsamer Unterricht. Fortschritt an Humanität und Demokratie. Literaturanalyse und Gruppendiskussionen mit Lehrerinnen und Lehrern zur Theorie und Praxis der Integration von Menschen mit Behinderungen. Opladen: Leske+Budrich, 2001
- HAEBERLIN, URS/ BLESS, GÉRARD/ MOSER, URS/ KLAGHOFER, RICHARD: Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorie, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern, Stuttgart: Haupt, <sup>2</sup>1991
- HAVERS, NORBERT: Forschungen zur Effektivität des Lehramtsstudiums. In: Bayerische Schule 57 (2004) 4, S. 15-18
- HEIMLICH, ULRICH: Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 2003
- HEIMLICH, ULRICH: Förderung des gemeinsamen Unterrichts durch Mobile Sonderpädagogische Dienste im Förderschwerpunkt Lernen – ein Zwischenbericht. In: Behindertenpädagogik in Bayern 45 (2002) 3, S. 244-252
- HEIMLICH, ULRICH: Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1999
- HEIMLICH, ULRICH: Von der sonderpädagogischen zur integrativen Förderung – Umriss einer heilpädagogischen Handlungstheorie. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (1998) 6, S. 250-258

- HEIMLICH, ULRICH: Orte und Konzepte sonderpädagogischer Förderung. Ökologische Entwicklungsperspektiven der Heilpädagogik. In: Z. Heilpäd. 47 (1996) 2, S. 46-54
- HEIMLICH, ULRICH/ RÖBE, DOMINIK: Mobile Sonderpädagogische Dienste in Bayern – ein Datenreport bis zum Schuljahr 2002/ 2003. Forschungsbericht Nr. 2. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Forschungsstelle integrative Förderung (FiF), 2003 (unveröffentl. Manuskript)
- REISER, HELMUT/ WILLMANN, MARC/ URBAN, MICHAEL/ SANDERS, NICOLE: Different models of social and emotional needs consultation and support in German schools. In: European Journal of Special Needs Education 18 (2003) 1, pp. 37-51
- SANDER, ALFRED: Ökosystemische Ebene integrativer Schulentwicklung – ein organisatorisches Integrationsmodell. In: HEIMLICH, ULRICH, a.a.O., 1999, S. 33-44
- SCHOR, BRUNO J.: Mobile Sonderpädagogische Dienste. Ein Integrationsmodell mit Zukunft. Fakten, Analyse, Perspektive. Donauwörth: Auer, 2002
- SPECK, OTTO: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München u. Basel: E. Reinhardt, 2003
- TERHART, EWALD: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim u. Basel: Beltz, 2001
- ULICH, KLAUS: „Das kann ich“. Subjektive Kompetenz als Berufsmotiv angehender Lehrer/innen. In: Die Deutsche Schule 95 (2003) 1, S. 77-85
- WEIGL, ERICH: Mobiler Sonderpädagogischer Dienst in Bayern im Jahre 2003. In: Schulverwaltung BY Nr. 2/ 2004, S. 58-59
- WOCKEN, HANS: Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur Sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: GEHRMANN, PETRA/ HÜWE, BIRGIT (Hrsg.): Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Bochumer Symposium 1992. Essen: Neue Deutsche Schule, 1993, S. 86-106

Bisher erschienen:

## **Forschungsberichte**

Nr. 1 (Mai 2002)

Heimlich, Ulrich: Förderung des Gemeinsamen Unterrichts durch Mobile  
Sonderpädagogische Dienste im Förderschwerpunkt Lernen – ein Zwischenbericht

Nr. 2 (August 2003)

Heimlich, Ulrich/ Röbe, Dominik: Mobile Sonderpädagogische Dienste in Bayern – ein  
Datenreport bis zum Schuljahr 2002/ 2003

Nr. 3 (September 2003)

Heimlich, Ulrich/ Behr, Isabel/ Heinzinger, Daniela: Gemeinsame Erziehung in Kindergärten  
der Landeshauptstadt München – eine Bestandsaufnahme zum Kindergartenjahr 2002/ 2003.  
1. Zwischenbericht

Nr. 4 (August 2004)

Heimlich, Ulrich/ Röbe, Dominik: Mobile Sonderpädagogische Dienste in Bayern –  
Ergebnisse einer Befragung von Förderschullehrkräften