

**Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD) – eine integrative Einrichtung?
Darstellung am Beispiel des Bundeslandes Bayern untermauert durch eine empirische
Untersuchung über die MSF als Teilbereich des MSD im Schuljahr 2000/2001**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von

Birgit Meir
aus
Oberhaindlfing

2005

Erstgutachter: Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt
Zweitgutachter: Prof. Dr. Ulrich Heimlich
Datum der mündlichen Prüfung: 14.2.2005

Vorwort

Als begeisterte Sprachheilpädagogin bzw. Sonderschullehrerin, die seit Beginn ihres Tätigsein als Sonderschullehrerin erst an einem Förderzentrum unterrichtete, dann an einer Schule zur Sprachförderung mit Klassenführung und seit Beginn ihrer Arbeit nach dem zweiten Staatsexamen für das Lehramt an Sonderschulen im MSD (Mobilen Sonderpädagogischen Dienst) genauer in der MSF (Mobilen Sprachförderung, ein sonderpädagogischer Teilbereich des MSD) tätig war/ist, war/ist es mir ein Anliegen, im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit Theorie und Praxis des MSD/der MSF darzustellen.

Diese Arbeit behandelt den MSD/die MSF unter seinen/ihren theoretisch-konzeptionellen Vorgaben, insbesondere auch die Beleuchtung der Frage, inwieweit der MSD/die MSF tatsächlich integrativ tätig werden kann/wird. Anhand meiner Erfahrungen und einer Untersuchung über den MSD/die MSF in Oberbayern werde ich einen Einblick in die Praxis geben. Diese wird mit den neuesten, mir bekannten Zahlen, sowie unter Berücksichtigung des neuen BayEUG (Bayerisches Erziehungs- und Unterrichtsgesetz) vom 12. März 2003 die Neuerungen für den MSD/die MSF darstellen und einen Ausblick in die Zukunft des MSD/der MSF geben.

Auf diesem Wege bedanke ich mich bei allen Personen, die sich an der Untersuchung beteiligt haben, die mir teilweise durch zusätzliche Briefe oder telefonisch ihre Begeisterung über die Untersuchung mitgeteilt haben, in dem Sinne, dass der MSD/die MSF unter seinen/ihren “tatsächlichen“ Gegebenheiten dargestellt wird und vielleicht dadurch mehr in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt.

Herrn Prof. Dr. M. Grohnfeldt danke ich für die Bereitschaft, sich mit dem Themenbereich der Arbeit auseinanderzusetzen.

Herrn Prof. Dr. U. Heimlich danke ich für seine konstruktive Beratung zum Thema.

Herrn RSchD R. Schneider (i. R. 2004) danke ich für die schulorganisatorische Unterstützung, ohne die mein Promotionsstudium nicht möglich gewesen wäre.

Herrn Karsten Stegmann und Dipl. Stat. Angela Wiesheu danke ich für die Unterstützung in statistischen Fragen.

Allen KollegInnen an meiner ehemaligen Schule und den KollegInnen der allgemeinen Schulen danke ich für die Zusammenarbeit, aus der diese Arbeit erst erwachsen konnte. Auch danke ich ihnen für die vielen Anstöße, als ich des Öfteren kurz davor war, die Arbeit abzubrechen.

Meinem Ehemann Sebastian Meir danke für die unzähligen Stunden, die er mit mir am Computer verbracht hat, um mich zu unterstützen und diese Arbeit entstehen zu lassen.

Der Einfachheit halber beziehen sich in der vorliegenden Arbeit alle kommenden männlichen Personen- und Funktionsbezeichnungen in gleicher Weise auf Frauen und Männer. Die kursiv genannten Punkte beziehen sich auf die Gliederungspunkte dieser Arbeit. Der MSD – Mobile sonderpädagogische Dienst wird in der Einzahl genannt, impliziert aber, falls nicht anders genannt, alle sonderpädagogischen Förder- bzw. Teilbereiche des MSD, die in Schor (1998, 22f; 2002, 35f) aufgeführt sind.

Zu guter Letzt hoffe ich, dass diese Arbeit zu einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen im MSD führt und noch mehr betroffenen Kindern geholfen werden kann.

Summa summarum kann gesagt werden, “MSD bzw. MSF – Arbeit“ ist eine sinnvolle und gute Arbeit, die aber noch besser ausgestattet werden muss, damit sie ihrem Anspruch als integrative Institution gerecht werden kann.“

In diesem Sinne möchte ich dem Leser der nun folgenden Kapitel einen Einblick in diese Arbeit bieten.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	10
1.1 Erläuterungen zur Gliederung	10
1.2 Erläuterung zu dieser Arbeit	12
1.3 Schwerpunkt der Arbeit	16
2 Wissenschaftliche Begriffe, um die Konzeption des MSD zu verstehen	18
2.1 Wissenschaftstheoretische Begriffsklärungen zum MSD	18
2.1.1 Behinderung – eine Begriffsklärung	18
2.1.2 Paradigma – eine Begriffsklärung.....	21
2.1.3 Paradigmata in der Sonderpädagogik – eine Begriffsklärung.....	23
2.1.4 Paradigmenwechsel – eine Begriffsklärung.....	25
2.1.5 Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik.....	26
2.2 Fazit.....	29
3 Theorieansätze in der Behindertenpädagogik.....	31
3.1 Theorieansätze in der Heilpädagogik - ein historischer Exkurs.....	31
3.2 Begriffsvielfalt in der heilpädagogischen Theorie	33
3.3 Begriffsfindung bei der Erziehung Behindter	35
3.4 Paradigmata in der Heilpädagogik	36
4 Integration – eine Begriffserklärung.....	38
4.1 Theorieentwicklung der Integration	41
4.2 Integration nach Georg Feuser	42
4.3 Integration nach Helmut Reiser.....	43
4.4 Integration nach Alfred Sander	47
4.5 Integration nach Urs Haeberlin	49
5 Die Sprachheilpädagogik als Wissenschaft.....	51
5.1 Ein kurzer historischer Abriss der Sprachheilpädagogik	52
5.2 Historische Professionsentwicklung in der Sprachheilpädagogik	53
5.3 Zusammengefasste Kriterien der Sprachheilpädagogik	55
5.3.1 Klassifikation von Sprachstörungen.....	56
5.3.2 Diagnostik in der Sprachheilpädagogik	59
5.3.3 Therapie in der Sprachheilpädagogik.....	60
5.3.4 Sprachheilpädagogisches Handeln.....	61

5.4	Sprachheilpädagogik aus heutiger Sicht	63
5.5	Zusammenfassung des Standes der Sonderpädagogik	66
6	Sonderschulentwicklung von der Separation zur Integration	68
6.1	Die separierende Sonderschule	68
6.2	Wandel von der selektiven Sonderschule zur integrativen Schule	71
6.2.1	Die selektive Sonderschule	71
6.2.2	Integration im Schulwesen	74
6.3	Der Weg zur Integration als Ziel.....	75
6.4	Integrationsarten und –stufen im Bereich Schule	76
6.5	Erste integrative Wege	78
6.6	Der Wandel im Sonderschulwesen hin zu mehr Integration.....	79
6.7	Allgemeine Konsequenzen aus dem Perspektivenwechsel	80
6.8	Organisationsformen zwischen Separation und Integration.....	81
6.9	Formen der sonderpädagogischen Förderung gemäß KMK 1994	84
6.10	Erklärung einzelner integrativer Organisationsformen	86
7	Der sonderpädagogische Förderbedarf.....	91
7.1	Eine Begriffsklärung	91
7.2	Sonderpädagogische Diagnostik	94
7.3	Wandel von der Test- zur Förderdiagnostik.....	95
7.4	Förderdiagnostik.....	96
7.5	Förderdiagnostik als Grundlage des sonderpädagogischen Förderbedarfs	96
7.6	Zusammenfassung zum Sonderpädagogischen Förderbedarf.....	97
8	Schulorganisation zwischen Separation und Integration nach 1994.....	99
8.1	Schulorganisatorische Beispiele aus den Bundesländern nach der KMK 1994.....	99
8.2	Sonderpädagogische Auseinandersetzung mit Integration	100
8.3	Sprachheilpädagogische Institutionen und Integration	101
8.4	Auseinandersetzung der Sprachheilpädagogik mit Integration.....	103
8.5	Exkurs nach Schottland und Großbritannien	105
9	Der MSD – eine integrative Einrichtung?.....	108
9.1	Theorie des MSD	108
9.1.1	Systemtheoretische Begründung des MSD	109
9.1.2	Integration systemtheoretisch betrachtet.....	110
9.2	Begründung des MSD nach dem Subsidiaritätsprinzip.....	112
9.3	MSD als integratives Element.....	114

10 Das MSD-Konzept.....	116
10.1 Sonderpädagogische Grundlagen.....	116
10.2 Institutionelle Grundlagen.....	119
10.3 Inhaltliche Grundlagen.....	120
10.4 Berufsbild und Arbeitsfeld MSD	121
10.4.1 Der Sonderschullehrer in der MSD - Arbeit	123
10.4.2 Der Lehrer der allgemeinen Schule in Verbindung zum MSD	127
10.5 Voraussetzungen für erfolgreiches Arbeiten im MSD	129
10.5.1 MSD – Arbeit im Kontext seines inhaltlichen Beziehungsgefüges	129
10.5.2 MSD – Arbeit im Kontext seines strukturellen Beziehungsgefüges	131
10.6 Probleme der Zusammenarbeit des MSD mit den allgemeinen Schulen	134
10.6.1 Zusammenfassung der Aufgaben bei Einschaltung des MSD	135
10.6.2 MSD aus Sicht der Sonderschulen	136
10.6.3 MSD aus Sicht der allgemeinen Schulen	137
10.6.4 Professionalisierung und Qualifizierung für den MSD	139
11 Der MSD in Bayern.....	142
11.1 Konzeptentwicklung des MSD.....	142
11.2 Institutionalisierung des MSD in Bayern	144
11.3 Gesetzliche Grundlage des MSD in Bayern.....	145
11.4 Das bestehende Konzept des MSD in Bayern.....	146
11.4.1 Die Aufgaben des MSD nach dem BayEUG und den Empfehlungen der KMK ..	150
11.5 Organisationsstrukturen und Wirkungsbereiche der MSD- Teilbereiche	153
12 Der MSD in Oberbayern	157
12.1 Grundlagen des MSD in Oberbayern	157
12.2 Aufgliederung des MSD in Oberbayern.....	157
12.2.1 Beratungsstellen des MSD in Oberbayern	158
12.2.2 MSF als Teilbereich des MSD	160
12.3 Zusammenfassung des Aufgabenprofils des MSD	163
12.3.1 Aufgaben von Seiten der Sonderschulen	163
12.3.2 Aufgaben der allgemeinen Schule.....	164
13 Forschungsdesign	167
13.1 Allgemeines zum Forschungsdesign.....	167
13.2 Die Fragebogenmethode	168
13.2.1 Design und Material	169

13.2.2	Grenzen der Fragebogenmethode.....	170
13.3	Ziel- und Fragestellung der Untersuchung.....	173
14	Empirische Untersuchung des MSD/der MSF in Oberbayern 2000/2001	175
14.1	Problemstellungen zur Untersuchung	175
14.1.1	Allgemeine Fragen zum MSD.....	175
14.1.2	Fragen zur Mobilen Sprachförderung	176
14.1.2.1	Fragen über die arbeitstechnischen Grundlagen	176
14.1.2.2	Fragen zur persönlichen Einschätzung der Arbeit in der MSF	177
14.1.2.3	Arbeitweise der Mobilen Sprachförderung bzw. Veränderungswünsche	177
14.2	Zusammenfassung der Ziel- und Fragestellungen	178
14.3	Die Methode der Untersuchung	178
14.3.1	Konstruktion des Fragebogens	178
14.3.2	Stichprobe zur Untersuchung des MSD in Oberbayern	179
14.3.3	Datenerhebung	179
14.3.4	Das Material der Untersuchung.....	179
14.3.4.1	Fragebogen für die Schulleitung	180
14.3.4.2	Fragebogen für die Lehrkräfte.....	180
14.3.5	Statistische Auswertung	181
14.4	Ergebnisse der Untersuchung.....	182
14.4.1	Rücklauf und Antwortverhalten	182
14.4.2	Auswertung des Fragebogens der Schulleitung	183
14.4.3	Auswertung des Lehrerfragebogens.....	185
14.4.3.1	Auswertung der allgemeinen Angaben	185
14.4.3.2	Auswertung der Einschätzung der persönlichen Arbeit in der MSF.....	189
14.4.3.3	Die persönliche Einschätzung der Arbeit – korrelative Zusammenhänge	193
14.4.3.4	Die Vorgehensweise in der MSF	195
14.4.3.5	Änderungsvorschläge der Lehrer in der MSF	196
14.4.4	Ausstattung des MSD in den Schulamtsbezirken	199
14.4.5	Ausstattungsunterschied zwischen dem Norden und dem Süden Oberbayerns....	200
14.5	Interpretation der Ergebnisse	202
14.5.1	Generalisierbarkeit der Ergebnisse.....	202
14.5.2	Diskussion der Ergebnisse des Schulleiterfragebogens	202
14.5.3	Diskussion der Ergebnisse der Lehrerfragebögen.....	203
14.5.3.1	Ressourcen für die Arbeit im MSD/in der MSF	203

14.5.3.2	Diskussion der arbeitstechnischen Grundlagen der MSF	204
14.5.3.3	Diskussion der persönlichen Einschätzung der Arbeit in der MSF	205
14.5.3.4	Diskussion der Vorgehensweise in der MSF	209
14.5.3.5	Diskussion der Änderungsvorschläge	210
14.5.4	Der MSD aus Sicht der Grund- und Hauptschulen	211
14.5.5	Kurzzusammenfassung der Ergebnisse.....	212
14.5.6	MSD an anderen Schularten in Bayern 2000/2001	213
14.5.7	Vergleich zwischen der Anzahl von FS - Schülern mit “MSD – Betreuten“	215
15	Der MSD bis zum Schuljahr 2003/04	217
15.1	Lehrerstunden im MSD bis zum Schuljahr 2002/03	217
15.2	Sonderpädagogischer Förderbedarf in allgemeinen Schulen in Bayern	218
15.3	Nutzen des MSD	219
15.4	Der MSD in Oberbayern im Schuljahr 2003/04.....	221
15.4.1	Das neue BayEUG vom März 2003	222
15.4.2	Praktische Konsequenzen für den MSD nach dem neuen BayEUG	225
15.4.3	Entwicklung des MSD ab dem Schuljahr 2003/04	226
15.5	Fazit aus dem Schuljahr 2003/04 nach dem neuen BayEUG.....	228
16	Abschluss – Mögliche Weiterentwicklung des MSD	231
16.1	Bisherige Aufgaben des MSD	231
16.1.1	Der MSD als Konzept	232
16.1.2	Die Praxis des MSD	233
16.2	Zukünftige Aufgaben des MSD	236
16.3	Der MSD aus Sicht der Praxis.....	239
16.4	Die mögliche Zukunft des MSD	246
17	Literaturverzeichnis.....	249

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Anhang

Abkürzungsverzeichnis/Erklärungen für Zusammenfassungen

Abkürzung	Erklärung
a.a.O.	an angegebenen Ort
Abb.	Abbildung
A. d. V.	Anmerkung der Verfasserin
Allgemeine Schulen	dazu gehören alle Schultypen, in dieser Arbeit sind dies im Besonderen GS und HS
ASD	Allgemeiner Sozialdienst
Bay EUG	Bayerisches Erziehung- und Unterrichtsgesetz
Bay.	Bayern
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
D.h /d.h.	das heißt
DFK	Diagnose- und Förderklasse
e.g.	eben genanntes
emot.	emotional
Entw.	Entwicklung
FS	Förderschulen: alle Schulen, die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten
FZ	Förderzentrum
GS	Grundschule
HS	Hauptschule
ILF	Individuelle Lernförderung
KM	Bayerische Staatsministerium für Unterricht, Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst
KMBek	Bekanntmachung des Kultusministeriums
KMK	Kultusministerkonferenz
körperl.	körperlich
L	Lehrer und Lehrerinnen der allgemeinen Schule
LRS	Lese-Rechtschreibschwäche
MSD	Mobiler Sonderpädagogischer Dienst
MSF	Mobile Sprachförderung
MsH	Mobile sonderpädagogische Hilfe (Heilpädagogen): betreut Kindergärten
o. g.	oben genanntes
Obb.	Oberbayern
Reg. v. Obb.	Regierung von Oberbayern
S	Schüler
SchAb.	Schulamtsbezirk
SchAD	Schulamtsdirektor
SFZ	Sonderpädagogisches Förderzentrum
SG	Sachgebiet
S-Klassen	besondere Klassen an einem SFZ
Sol	Sonderschullehrer
sonst.	sonstige
Stat./stat.	statistisch
Tab.	Tabelle

1 Einleitung

1.1 Erläuterungen zur Gliederung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den MSD/der MSF in theoretischer und praktischer Auseinandersetzung. Um nun den MSD/die MSF wissenschaftlich darstellen zu können, bedarf es einiger bestimmender Kriterien, die eine wissenschaftliche Grundlegung des MSD/der MSF zulassen. Ausgehend von Schor, der 1998 eine erste Zusammenfassung über den MSD in Bayern gegeben hat, werden in dieser Arbeit sonderpädagogische Gründe für die Entwicklung des MSD/der MSF beleuchtet bzw. die sonderpädagogische Veränderung von der Separation zur Integration dargestellt, die in Bayern unter dem Begriff des “Paradigmenwechsel“ subsumiert wurde (Schor 1998, 9). Richtungsweisend für die Benennung des Wandels von der Separation zur Integration als “Paradigmenwechsel“ war die Entwicklung von verschiedenen Orten sonderpädagogischer Förderung auf dem Weg zur Integration (vgl. Heimlich 1999, 7), welche die Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) von 1994, nach 1960 und 1970 festschrieb, was bedeutete, dass die Förderung von sonderpädagogisch förderbedürftigen Kindern nicht nur allein den Sonderschulen/FS obliegt. Deshalb steht in diesem Zusammenhang für die vorliegende Arbeit die KMK von 1994 im Mittelpunkt, die eine Hinwendung zu integrativen Orten sonderpädagogischer Förderung feststellt und fordert. Dies geschieht im Sinne von “Subsidiarität“ (Heimlich 1999, 13), d.h. Die KMK-Empfehlungen beinhalten eine Leitlinie zur Unterstützung von Integration. So stellt Schor (1998, 2002) den MSD auch als sog. subsidiäre, präventiv-integrative Maßnahme der Sonderpädagogik dar. Aufgrund dieser Aussage wird versucht, diesen Paradigmenwechsel in wissenschaftlicher bzw. sonderpädagogischer Hinsicht darzulegen und überprüft, ob diese Aussage wissenschaftskonform ist. Die Begrifflichkeiten zum Paradigmenwechsel werden in Anlehnung an Kuhn's (2001, 7. Aufl.; vgl. Lüdtke 2003) “Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen erklärt. Dabei werden die Begriffe Paradigma, Paradigmenwechsel und wissenschaftliche Revolution erklärt, und Paradigma für die Sonderpädagogik dargestellt (Bleidick 1999; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.; Heimlich 2003) (*Kapitel 2*).

Diese Begriffsklärungen bilden die Grundlage für die wissenschaftliche Diskussion der Konzeption des MSD/der MSF, die aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet werden muss, da der MSD/die MSF als sonderpädagogisch, subsidiäre präventiv-integrative Einrichtung der Sonderschulen/Förderschulen erwächst (vgl. Schor 1998, 9; 2002, 15; Heimlich 1999, 13), die sich wiederum aus dem Handlungsfeld der Heilpädagogik/Sonderpädagogik (als Wissenschaft) ergibt. Es folgt die Erklärung der Begrifflichkeit des Paradigmenwechsels in Zusammenhang mit seiner Benutzung als Begründung für den Wandel der Separation zur

Integration (vgl. Bleidick 1999; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.; Schor 2002; Heimlich 2003; *Kapitel 3*).

Das *Kapitel 4* beschäftigt sich daher zunächst einmal mit den Theorieansätzen der Integration. Es dient u. a. als Grundlage für die Erklärung des MSD als integrative Maßnahme.

Ein weiterer Aspekt für die Begründung des MSD und der aus ihm erwachsende Teilbereich der MSF (Mobilen Sprachförderung) stellt die Sprachheilpädagogik dar. So werden im *Kapitel 5* die sprachheilpädagogischen Handlungsfelder erklärt. Es folgt der Wandel von der sonderpädagogischen Selektion zur Integration theoretisch (*Kapitel 6/7*) und praktisch (*Kapitel 8f*). Dabei wird die institutionsbezogene Sichtweise der Sonderschulen, aus der sich der MSD bzw. die MSF rekrutiert insbesondere nach der KMK 1994 (*Kapitel 8*) beschrieben. Danach erwächst die institutionelle Umsetzung der theoretischen Grundlagen nach der KMK 1994 mit ihren Empfehlungen zur “pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“, durch die der “schulpolitische Paradigmenwechsel“ eingeleitet wurde (*Kapitel 6*). Jedoch sollte, zit. n. Schor (2002,13), eher von einem “Perspektivenwechsel“ in der Sonderpädagogik, als von einem “Paradigmenwechsel“ gesprochen werden. Da in Bezug zu den MSD/der MSF in Hinblick auf die Wandlung von separativen sonderpädagogischen Maßnahmen von einer Hinwendung zu präventiv-integrativen Maßnahmen gesprochen werden muss, die im Sinne einer “Pluralisierung sonderpädagogischer Förderkonzepte und Förderorte“ (vgl. KMK 1994; Schor 2002, 17 nach Heimlich 1996, 48f) stattgefunden haben und damit eine Neuorientierung der Sonderpädagogik hervorbringen, was den “sachlogisch unangemessenen“ Begriff des Paradigmenwechsels (Schor 2002, 18) erklärt. Außerdem wird der u. a. durch die KMK 1994 geprägte Begriff des “sonderpädagogischen Förderbedarfs“, der auch für den MSD/ die MSF von tragender Bedeutung ist genauer beleuchtet (*Kapitel 7*). Im Anschluss folgt die Überprüfung, inwieweit bzw., ob der MSD eine integrative Einrichtung darstellt (vgl. Schor 1998, 2002; Heimlich 1999, 2003; Speck 2003, 5.Aufl.; *Kapitel 9*).

In *Kapitel 9* wird der Frage nachgegangen, ob es sich beim MSD/bei der MSF wirklich um eine integrative Maßnahme handelt. Dafür wird zunächst anhand der systemtheoretischen Sichtweise der Sonderpädagogik (vgl. Müller 1991, Bleidick 1999, Heimlich 1999) versucht den MSD/die MSF theoretisch zu begründen. Weiter wird dazu auch das Subsidiaritätsprinzip in der Sonderpädagogik erklärt (Heimlich 1999), das die Aussage der MSD/die MSF sei eine subsidiäre, präventiv-integrative Maßnahme aus systemtheoretischer Sicht unterstützt. Kapitel 10 befasst sich mit dem Konzept des MSD im Allgemeinen. Im Anschluss wird seine

Institutionalisierung in Bayern (*Kapitel 11*), sowie in Oberbayern (*Kapitel 12*) dargestellt, um verständlich in den empirischen Teil der Arbeit überleiten zu können.

Es werden erst mögliche Forschungsdesigns sowie die Fragebogenmethode besprochen und Vorüberlegungen dargestellt, die an Schor's theoretischen Maßgaben für das Konzept des MSD orientiert sind (vgl. Schor 1998, 38f; 2002, 92f) (*Kapitel 13*). In *Kapitel 14* folgt der empirische Teil der Arbeit. Dieser besteht aus einer Untersuchung zum MSD und zur MSF, die im Schuljahr 2000/2001 an den Förderschulen in Oberbayern durchgeführt wurde. Zunächst wird die Untersuchungsmethode (Bortz, Döring ³2003, Heimlich 2003, Göllner 2001, Schnell, Hill, Esser 1999) erklärt. Es schließen sich die statistischen Auswertungen bzw. Ergebnisse (*Kapitel 14.4; 14.5*) und die Interpretation der Ergebnisse an (*Kapitel 14.5*).

In *Kapitel 15* werden die Ergebnisse aus der Untersuchung (*Kapitel 14 und 15*) mit den neuesten Zahlen bis zum jetzigen Schuljahr 2003/04 verglichen. Als Grundlage für *Kapitel 15* zählt der Forschungsbericht von Heimlich, Roebe (2003) und eine unveröffentlichte Statistik der Regierung von Oberbayern (vom Oktober 2003) zur Ausstattung des MSD im Schuljahr 2003/04. Die Schilderungen der MSD ab dem Schuljahr 2003 erfolgen unter Berücksichtigung des neuen BayEUG, das explizit in diesem *Kapitel (15.4.1)* dargestellt wird. Es werden auch die organisatorischen und konzeptionellen Veränderungen in Bayern hervorgehoben und schulorganisatorische und konzeptionelle Änderungen aufgezeigt.

Den Abschluss der Arbeit bildet ein Ausblick auf die Weiterentwicklung des MSD in Hinblick auf die Aufgaben, möglichen Wege und Perspektiven für die Zukunft (vgl. Grohnfeldt 2004: KMS Nr. IV. 7-5 O 8110.1-4.111 728; *Kapitel 16*).

1.2 Erläuterung zu dieser Arbeit

Seit dem Jahr 1994, in dem der Deutsche Bildungsrat seine Empfehlungen "Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher" veröffentlicht hat, steht in der deutschen Schullandschaft die Integration förderbedürftiger Kinder im Vordergrund. Es wird versucht, dem Inhalt der Empfehlungen, mit der Formel "soviel Integration wie möglich, soviel Separation wie nötig" (Rosenberger 1998, 9) Rechnung zu tragen. Die schulische Förderung zielt daraufhin nicht mehr auf die alte institutionsbezogene Sicht mit ihrem Sonderschulwesen von neun behinderungsspezifischen Sonderschultypen (Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 2) ab, sondern vielmehr auf eine moderne, personenbezogene und schulartübergreifende Sicht. Wissenschaftlich fundiert wird dies in der Sonderpädagogik durch den in diesem Zusammenhang "diskussionswürdigen Begriff" des Paradigmenwechsel (vgl. Bleidick 1999; Hensle, Vernooij 2002, 7. Auflage, 23f;

Lüdtke 2003), welcher der Separation die Integration vorzieht. Besonders in Bayern wird der sog. Paradigmenwechsel als Begründung für die Erschaffung des MSD als integrative Einrichtung von Seiten des Sonderschulwesens angeführt (Schor 1998, 9f; 2002, 18).

Die vorliegende Arbeit befasst sich deshalb mit der theoretischen, konzeptionellen und praktischen Darstellung des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD). Im Vordergrund steht die MSF (MSF; vgl. Schor 1998, 28), ein Teilbereich des MSD. Sie erwächst aus dem Förderbereich Sprache, weshalb Schor in seinem Buch zum MSD von 2002 den MSD – Teilbereich Sprache *eo ipso* als “Mobiler Sonderpädagogischer Dienst mit dem Förderschwerpunkt Sprache“ bezeichnet (zit. n. Schor 2002, 44). Zunächst werden die theoretischen Grundlagen, die mit der Konzeption des MSD in Zusammenhang stehen besprochen. Dazu werden den MSD betreffende grundlegende theoretische Gesichtspunkte und Begriffe wie Paradigma und Paradigmenwechsel erklärt (Kuhn 2001, 7. Aufl.; Bleidick 1999, Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.; Speck 2003, 5.Aufl.; vgl. Lüdtke 2003; Grohnfeldt (Hrsg.) 2004, Bd. 5). Ferner werden wissenschaftliche Theorien aus der Behinderten-, Sonder-, Heilpädagogik, der allgemeinen Pädagogik, der Psychologie, der Medizin und die aus der wissenschaftlichen Arbeit entstehenden Institutionen (im Falle dieser Arbeit die Sonderschulen/Förderschulen), die den MSD als Institution und seine ausführenden Personen betreffen, beleuchtet. Die theoretische Grundlegung der MSD - Konzeption wird in erster Linie auf die Aussagen von Schor (1998, 2002) bezogen. Er spricht in Hinblick auf die Sonderpädagogik zwischen Separation und Integration, aus der die Konzeption des MSD entwickelt wird, von “moderner Sonderpädagogik“ (Schor 2002, 16/17). Diese beinhaltet acht wichtige Punkte, die aus der Forderung des Europäischen Rates vom Mai 1990 erwachsen. In ihr heißt es: “Die Arbeit der Sonderschulen und –einrichtungen für behinderte Kinder und Jugendliche ist als Ergänzung der Arbeit des allgemeinen Bildungssystems anzusehen“ (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft 90/C162/02 in Schor 2002, 16). Unterstützt wird diese Haltung zur Integration auch von einer bundesverfassungsgerichtlichen Entscheidung, die besagt, dass ungeachtet kritischer Stimmen zur Integration von der pädagogischen Wissenschaft, wie von maßgeblichen politischen Gremien Integration überwiegend positiv zu beurteilen ist und als verstärkt realisierungswürdige Alternative zur Erziehung und Unterrichtung in Sonder- und Förderschulen zu befürworten ist (BVerfG vom 08.Nov. 1997 in Schor 2002, 16). Moderne Sonderpädagogik nach Schor (2002) ist damit eine Sonderpädagogik,

- die unterstützend und beratend tätig wird,
- die sich vom Selektionsstreben abkehrt,

- die eine Etikettierung und Stigmatisierung, die durch eine behinderungsartenspezifische Sichtweise zustande kommt, verhindert,
- die “Sonderschulbedürftigkeit“ durch den wertneutralen Begriff “individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf“ ersetzt,
- die Nähe und Verbindung zur allgemeinen Schule sucht,
- die gemeinsames Lernen favorisiert,
- die so viel integrative Förderung wie möglich und so viel spezifische Förderung wie nötig propagiert und
- die sich nach dem Leitmotiv richtet, FS haben dienende “subsidiäre“ (unterstützende) Funktionen (vgl. Heimlich 1999,13), d.h. FS existieren nicht aus sich selbst (Schor 2002, 17).

Für die Schulen ergibt sich daher ein verändertes Denken, das sich nach Schor (2002) fälschlicher Weise als “Paradigmenwechsel“ insbesondere in der Bayerischen Schullandschaft im Sinne von mehr Integration versus Separation manifestiert hat (Schor 1998, 9; 2002, 18). Er nennt es nun “Perspektivenwechsel“, der für die Schulen einen veränderten Bildungs- und Erziehungsauftrag in der schulischen Praxis mit sich bringt: Dieser Perspektivenwechsel wird von zehn Parametern, die sowohl für die FS als auch die allgemeine Schule von Gültigkeit sind, bestimmt:

- Sonderpädagogik steht im Verständnis einer umfassenden Schulpädagogik,
- integrative Bildungsgeschehnisse müssen im Vordergrund stehen,
- valide Diagnostik ist unentbehrlich,
- vielfältige Förderkonzepte müssen verwirklicht werden,
- sonderpädagogische Bildungsangebote müssen komplexer werden,
- die Durchlässigkeit der verschiedenen Förderorte muss gefördert werden,
- eine Dezentralisierung und Regionalisierung der Lernorte muss stattfinden,
- Schulaufbahnentscheidungen dürfen nur vorläufig sein,
- Lernortfestlegungen müssen revidierbar sein und
- alle an der Förderung eines Kind Beteiligten sind mitverantwortlich und wirken mit (Schor 2002, 17).

Die vorliegende Arbeit möchte diese ebengenannten Punkte, sowohl, was die Sonderpädagogik angeht, als auch die veränderten Gegebenheiten des Bildungs- und Erziehungsauftrages aufnehmen und ihre Wichtigkeit für die Konzeption des MSD darstellen bzw. ihre Berücksichtigung überprüfen. Da der Schwerpunkt der Arbeit sich in erster Linie mit dem Teilbereich der MSF (Mobilen Sprachförderung; Schor 1998, 28) beschäftigt, wird

auch die Sprachheilpädagogik in ihren Inhalten reflektiert und bezogen auf ihre integrative Funktion hinterfragt.

Ausgehend vom “vermeintlichen Paradigmenwechsel“ werden daher zunächst die dazugehörigen Begrifflichkeiten im Sinne von Thomas S. Kuhn's (2001, 7. Aufl.) “Die Struktur wissenschaftlicher Revolution“ bezogen. Kuhn (2001, 7. Aufl.) wird mit seiner Theorie vielfach für die Erklärung wissenschaftlicher Theorienbildung und -entwicklung herangezogen, deshalb werden die Begriffe um den Paradigmenwechsel mit seinen Aussagen belegt und in Hinblick auf die sonderpädagogische Sichtweise interpretiert (vgl. Lüdtke 2003). Diesen Begriff des Paradigmenwechsel machte sich auch die Sonderpädagogik bzw. auch das sich aus der Historie und Politik immer wieder verändernde Sonderschulwesen/Förderschulwesen zu eigen (vgl. Müller 1985; Schor 1998, 2002; Bleidick 1999; Hensle,Vernooij 2002, 7. Aufl., 23f; Hartmann ; Speck 2003, 5.Aufl.), um den Wandel in der Sonderpädagogik von der Selektion zur Integration zu erklären. Ein Versuch diesen wissenschaftstheoretischen Wandel von der Selektion zur Integration auch institutionell zu verankern, stellt der MSD dar. Deshalb wird in dieser Arbeit die Entwicklung der Sonderpädagogik von der selektiven zur integrativen Sonderpädagogik (Integration) im Wandel der Zeit beleuchtet. Da nun der MSD, also auch die MSF, eine subsidiäre, präventiv-integrative Einrichtung ist bzw. sein soll, wird insbesondere die Integration im pädagogischem (vgl. Heimlich 2003), wie schulischorganisatorischem Sinne (Rosenberger 1998; VDS- Materialien 1999; Heimlich 1999) als ein Hauptkriterium für die Konzeption des MSD, unter Berücksichtigung der systemtheoretischen Sichtweise bemüht (Schor 1998, 2002; Heimlich 1999, 2003; Bleidick 1999). Dazu gehört die Beleuchtung des Förderbedarfs von Behinderten und Behinderung bedrohten Menschen (vgl. Schor 2002, 16/17). Der sonderpädagogische Förderbedarf bestimmt die Integrationsmöglichkeiten eines behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindes oder Jugendlichen, also auch die Arbeit des MSD bzw. der MSF. Diese eben besprochenen Kriterien der vorliegenden Arbeit werden zunächst wissenschaftstheoretische beleuchtet, wonach dann der praktische Teil der Arbeit folgt.

Bezogen auf diesen praktischen Teil der Arbeit – der MSD – MSF (MSF) wird daraufhin explizit auf die Spracheilpädagogik eingegangen. Erwachsend aus den vorhergegangenen Kapiteln der Arbeit folgt die konzeptionelle Darstellung des MSD als integrative Institution innerhalb des Förderschulwesens, exemplarisch dargestellt anhand des Bayerischen MSD - Modells ab 1994 (nach Schor 1998) und den neuesten Änderungen (nach Schor 2002), die sich u. a. durch die Änderungen des BayEUG im März 2003 – dem auch ein eigenes Kapitel gewidmet wird - ergeben haben und das für die Schulen im März 2003 in Kraft tritt (vgl.

Laschkowski Dr., u. a. 2003, 8f). Um nun die wissenschaftstheoretischen und konzeptionellen Vorgaben des MSD mit der realen Praxis (s. h. a. Laschkowski Dr., u. a. 2003) zu verknüpfen, wird der MSD im Oberbayern genauer beleuchtet. Als Grundlage dazu dient meine im Schuljahr 2000/01 durchgeführte Befragung nach der Total-Design-Methode (TDM) (Dillmann 1978; Thoma & Zimmermann 1996; Schnell/Hill/Esser 1999; vgl. Göllner 2001), wobei sich die Fragen der Untersuchung nach meinem eigenen Interesse und den Forderungen für den MSD von Schor (1998, 38f; 2002, 92f) in Hinblick auf die Professionalisierung, Materialausstattung, Personalausstattung und die geforderte Kooperation der an der Förderung beteiligten Personen (Lehrer, Schulleitungen der allgemeinen Schule, Erziehungsberechtigten und der förderbedürftigen Kinder selbst) orientierten. Anzumerken ist, dass die Untersuchung in erster Linie auf die MSF ausgerichtet wurde und die Fragen, die sich auf den MSD beziehen deshalb erfolgen mussten, weil von Seiten der Regierung von Oberbayern Vorbehalte in Hinblick auf eine bloße Befragung zur MSF (Schor 1998, 28; Heimlich 2003, 178f) bestanden. Trotzdem werden die Ergebnisse der Untersuchung auch in erster Linie in Bezug auf sprachheilpädagogische Interessen beurteilt und nur die, dieses Fach vorrangig tangierende Bereiche wie die Förderschwerpunkte Lernen und sozial-emotionale Entwicklung, die Schor (2002, 44) sogar als eigenen “MSD mit dem Förderschwerpunkt Lernen – Sprache – emotionale und soziale Entwicklung“ betitelt (ähnlich der Konzeption eines Förderzentrums Huber/ Frey-Flügge/ Schlesier 1997; Wocken in Heimlich 1999, 79f) mit einbezogen. Die empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung werden mit den aktuellen Zahlen des Forschungsberichtes von Heimlich und Roebe (2003) zum MSD verglichen und mit den neuesten Zahlen des MSD in Oberbayern (Schuljahr 2003/04 zit. n. Troßbach-Neuner 2004) ergänzt. Aus der abschließenden Diskussion entwickeln sich neue Aufgaben, neue Perspektiven und neue Wege für den MSD, die u.a. auch in den praktischen Arbeitshilfen von der Arbeitsgruppe MSD (aus Oberfranken) um die Personen Laschkowski Dr.; u. a. (2003) eine Zusammenfassung finden.

1.3 Schwerpunkt der Arbeit

Der MSD, einschließlich der MSF, stellt als präventiv-integrative Maßnahme den Schwerpunkt der Arbeit dar. Im Vordergrund steht seine Konzeption in Bayern und Oberbayern (nach Schor 1998, 2002). Diese Arbeit möchte aufzeigen, inwieweit der MSD seiner theoretischen, konzeptionellen und sonderpädagogischen Aufgabe – der Förderung von Behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern und Jugendlichen als ambulante präventiv-integrative Institution, die den Förderschulbesuch weitgehend überflüssig

macht/machen soll - gerecht wird (vgl. Schor 2002, 16). Ebenso sollen die Arbeitsbedingungen der im MSD tätigen Sonderschullehrer genauer betrachtet werden. Es soll überprüft werden, inwieweit sie den theoretischen Vorgaben der präventiv-integrativen Konzeption gerecht werden können und ob die professionelle und materielle Ausstattung die Einhaltung dieser theoretischen Vorgaben möglich machen (vgl. Schor 1998, 2002; Heimlich 1999, 2003). So war es mir als SoLin ein Anliegen, die im MSD/in der MSF tätigen Personen zu Wort kommen zu lassen und ihre aktuellen Wünsche und Forderungen in Hinblick auf den MSD/die MSF darzulegen und ein reales Bild aus der Praxis aufzuzeigen und daraus Schlüsse für das Fortbestehen des MSD/der MSF zu ziehen bzw. einen Ausblick in die Zukunft zu wagen. Um die Situation des Praktikers deutlich zu machen möchte ich zur Einstimmung auf die Arbeit zweier Sonderschullehrer (Kerlin, Völkel, 2003, 332; vgl. a. Laschkowski Dr., u. a. 2003, 6/7) zitieren:

“Ernsthaft betrachtet arbeiten tagein, tagaus Kollegen gewissenhaft daran, den Förderbedürfnissen ihrer Schüler optimal zu entsprechen und als Fernziel die besondere Förderung überflüssig werden zu lassen. Zwischen diesem idealistischen Ziel und der schulischen Wirklichkeit des täglich Machbaren klafft eine Lücke, die Frustrationen und Versagensängste hervorruft.“

Dazu eine Geschichte: “So ist Kollege Gewissenhaft von einer für ihn hochinteressanten Fortbildung zurückgekehrt. Hoch motiviert sucht er seine neuen Erkenntnisse am Montag im zweiten Block umzusetzen. Schnell stößt er dabei an Grenzen. Kollege Realo bemerkt: „gute Idee, aber wir haben sowieso kein Geld mehr.“ Kollegin Skeptisch lächelt: „Ist das den überhaupt schon erprobt?“ „Du bist immer so negativ“, kontert Kollegin Optimist, „Lasst es uns doch mal versuchen.“ „Wann sollen wir das denn auch noch alles machen?“ entgegnet Kollege Burnout. „Dein Vorschlag ist ganz gut“, ergänzt schließlich Kollege Ideal, „von optimaler Förderung kann aber hier noch nicht die Rede sein.“

Diese Geschichte spiegelt zwar in erster Linie den Alltag einer Förderschule wieder, zeigt aber trotzdem die Unterschiede zwischen der (wissenschaftlichen) Theorie und dem schulischen, auch MSD/MSF - Alltag. Diesen Unterschied versucht nun die folgende Arbeit aufzuzeigen. Da bereits drei Schuljahre seit des Zeitpunkts der Untersuchung (2000/2001) vergangen sind, wird noch dargestellt, wie sich seither die Einrichtung des MSD/der MSF, insbesondere seit der Gültigkeit des neuen BayEUG (in Kraft getreten ab August 2003), entwickelt hat.

2 Wissenschaftliche Begriffe, um die Konzeption des MSD zu verstehen

2.1 Wissenschaftstheoretische Begriffsklärungen zum MSD

Um den MSD und seine (sonderpädagogischen) Teilbereiche – wozu die MSF gehört – wissenschaftlich begründen zu können, bedarf es erst einmal der Aufklärung, aus welchen wissenschaftlichen Zusammenhängen sich dieser entwickelt hat. Deshalb werden zunächst sämtliche wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkte und Fachbegriffe erklärt, die für den MSD Relevanz besitzen. Dazu gehören die theoretischen Grundlegungen der Sonderpädagogik, die von vier ursprünglichen Paradigmata ausgeht (vgl. Bleidick 1999; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 18f), die sich wiederum aus den Definitionen des Behinderungsbegriffes ergeben. Die Erklärungen, die die Begriffe Paradigma und Paradigmenwechsel betreffen, werden u. a. in Anlehnung an Thomas S. Kuhn (2001, 7. Aufl.) beschrieben. Sie werden dann jedoch, nachdem sie im Zusammenhang mit der späteren Darstellung der präventiv-integrativen Konzeption des MSD/der MSF stehen, im behinderungsspezifischen, also sonderpädagogischen Sinne, interpretiert (Bleidick 1999; Hensle,Vernooij 2002, 7. Aufl.). Im Vordergrund steht dabei auch die Klärung des Behinderungsbegriffs. Diese Erklärungen schaffen die Grundlagen, die Wissenschaft (Einzelwissenschaften), aus denen sich der MSD/die MSF rekrutiert, zu definieren und in ihren Denkansätzen darzustellen und zu verstehen bzw. den “diskussionswürdigen Begriff“ Paradigmenwechsel als Bezeichnung des Wandels der selektiven Sonderpädagogik zur integrativen Sonderpädagogik zu ergründen (vgl. Bleidick 1999; Hensle,Vernooij 2002, 7. Aufl.; Speck 2003, 5.Aufl.; Heimlich 2003 im Zusammenhang mit dem MSD/ der MSF Schor 1998, 2002). Diese Begriff werden in den nächsten Kapiteln in folgender Reihenfolge aufgeführt und erklärt: der Behinderungsbegriff in seinen verschiedenen Nuancen, Paradigma, Paradigmata in der Sonderpädagogik und der Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik.

2.1.1 Behinderung – eine Begriffsklärung

Die Ausführungen in diesem Kapitel beziehen sich vorwiegend auf die Veröffentlichung von Hensle, Vernooij (2002,8f). In Bezug auf die Wichtigkeit des Begriffes Behinderung in seinen Nuancen werden sonderpädagogische und “schultechnisch“ wichtige Details aufgeführt. Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde der Terminus auf den jetzigen Gegenstandsbereich und die Sonderpädagogik angewandt. Früher wurden Behinderte als Krüppel bezeichnet, was

bereits zum Zeitpunkt des ersten Weltkrieges (1914-1918) als diskriminierende Bezeichnung zur Abwendung vom Begriff "Krüppel" führte und eher als Schädigung z.B. Sinnesschädigung (blind, taub,...) betitelt wurde. Bereits 1938 spricht das Reichschulgesetz von der "Schulpflicht geistig und körperlich behinderter Kinder" (Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 8). Es verwies auf Hilfsschulen, Schulen für Krüppel, Blinde und Taubstumme und ähnliche Gruppen. 1957 wurde per Gesetz das Wort "Krüppel" konsequent durch "Körperbehinderte" ersetzt, weitere Behindertengruppen folgten z.B. wurden aus Sprachbehinderten Sprachgestörte. Im Bundessozialhilfegesetz werden 1974 im §39 (BSHG) Behinderte als Personen definiert, "die nicht nur vorübergehend körperlich, geistig oder seelisch wesentlich behindert sind".

1973 definiert der Deutsche Bildungsrat in seiner Empfehlung "Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher" Behinderung folgendermaßen:

"Als behindert im erziehungswissenschaftlichen Sinne gelten alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die in ihrem Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten so weit beeinträchtigt sind, dass ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft wesentlich erschwert ist. Deshalb bedürfen sie besonderer pädagogischer Förderung.

Behinderungen können ihren Ausgang nehmen von Beeinträchtigungen des Sehens, des Hörens, der Stütz- und Bewegungsfunktionen, der Intelligenz, der Emotionalität, des äußeren Erscheinungsbildes sowie von bestimmten chronischen Krankheiten. Häufig treten auch Mehrfachbehinderungen auf..." (zit. nach Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 9/10).

Behinderung wird also sozialpolitisch-pädagogisch definiert als Beeinträchtigung der Teilhabe an der Gesellschaft (**Abb. 1.**; vgl. zusammenfassende Abbildung in Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 10, veränderte Darstellung durch V. d. A.).

BEHINDERUNG				
Soziale bzw. kommunikative Beeinträchtigung	Geistige Beeinträchtigung	Körperliche Behinderung (KB)	Sinnesbehinderung	
- Sprachbehinderung - Verhaltensstörung	- Geistige Behinderung - Lernbehinderung	KB ohne Intelligenzveränderung - Gehfähig - Nicht gehfähig KB mit Intelligenzveränderung - Gehfähig - Nicht gehfähig	Auditive Behinderung - Schwerhörigkeit - Gehörlosigkeit	Visuelle Behinderung - Sehbehinderung - Blindheit

Abb. 1 Aufschlüsselung des Phänomens Behinderung nach Schädigungsbereichen (Original in Vernooij 1997a,45)

Behinderung wird also nicht durch eine bloße Funktionsbeeinträchtigung definiert, sondern erst durch eine erschwere Partizipation an der Gesellschaft. Deshalb muss Behinderung auch im sonderpädagogischen Sinne definiert werden. Dort gelten als behindert "Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, geistigen oder seelischen Funktion soweit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft erschwert werden" (Bleidick/Hagemeister 1977, 9; Bleidick 1992, 12; Bleidick 1999, 11f; in Hensle,Vernooij 2002, 7. Aufl., 11). Jedoch stellen sie fest, dass Behinderung bzw. die Stärke von Behinderung von verschiedenen Faktoren abhängt. In diesem Zusammenhang ist eine Dreiteilung auszumachen: einmal die Schädigung in wesentlichen Funktionsbereichen, zum Zweiten die Behinderung der individuellen Lebensführung, mit der unmittelbaren Auswirkung für das Individuum in pragmatischer und psychischer Hinsicht und zuletzt die Erschwerung der kollektiven Lebensführung, im sozial-emotionalen, pragmatischen und gesellschaftlichen Leben. Heute ist die "WHO-International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)" in seiner Neufassung von 1998 für die Definition von Behinderung von tragender Bedeutung. Ihre Fassung von 1980 war mehr individumszentriert und defizitorientiert (vgl. **Abb. 1** in Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 13), während die Neufassung Behinderung eher systemorientiert unter sozialem und

institutionellen Kontext sieht und die positiven Möglichkeiten innerhalb des jeweiligen engeren und weiteren Lebensraumes eines behinderten Menschen betrachtet. So werden den Begriffen “Impairment (Schädigung) – Disabilitiy (Einschränkung) – Handicap (Beeinträchtigung/Benachteiligung)“ die Begriffe “Impairment (Schädigung) – Activity (Fähigkeitsmöglichkeit, Aktivitätsmöglichkeit) und Participation (Teilhabe)“ gegenübergestellt. Für die Sonderpädagogik bedeutet dies also den behinderten Menschen ganzheitlich zu fördern. Die WHO-Klassifikation dient aber nicht der Beurteilung und Beschreibung von Behinderung oder gar einer Diagnose. Abgegrenzt werden sollte der Begriff der Behinderung auch von der Krankheit, die im medizinischen und defektologischen Zusammenhang zu betrachten ist (vgl. Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 14; vgl. a. Suchodoletz 2002; Göllner 2001; Heimlich 2003, 16f). Wie bereits erwähnt befasst sich die Sonderpädagogik mit Behinderung wie eben beschrieben. Nun soll die wissenschaftliche Disziplin der Sonderpädagogik theoretisch grundgelegt werden. Dies erfolgt über den Begriff Paradigma, zunächst allgemein orientiert an Kuhn (2001, 7. Aufl.) und danach bezogen auf die die sonderpädagogische Disziplin (vgl. Müller 1991; Bleidick 1999) bestimmenden Paradigmata.

2.1.2 Paradigma – eine Begriffsklärung

Wie bereits in der Einleitung angeführt, werden die Begriffe Paradigma und Paradigmenwechsel nach Kuhn (2001, 7. Aufl.) erklärt. Er beschreibt in der Einleitung seines Buches “Wissenschaftliche Revolutionen“, dass sich Wissenschaft aus einer wissenschaftlichen Gemeinschaft zusammensetzt, die weder ohne weltanschauliche Grundlagen, noch ohne Elemente des Glaubens auskommt, was dem Mythos der Objektivität der Wissenschaft widerspricht. So werden Glaubenselemente, die den Wissenschaftlern oft nicht bewusst oder gegenwärtig sind, im Rahmen des Bildungsprozesses von wissenschaftlichen Studenten internalisiert, dabei leben die Ansichten der Wissenschaftler solange weiter, bis sich die Grundvorstellungen einer Wissenschaft fundamental ändern, dann spricht Kuhn (2001, 7. Aufl.) von einer wissenschaftlichen Revolution. Die Wissenschaftliche Gemeinschaft lässt sich durch gemeinsame Paradigmata leiten. Paradigmata können verschiedenste Bedeutungsnuancen besitzen, wovon Kuhn (2001, 7. Aufl.) einige anführt. Nach Kuhn (2001, 7. Aufl.) definieren sich Paradigmata zunächst als Beispiele, Gesetze, Theorien, Anwendungen und Hilfsmittel, die Vorbilder abgeben, aus denen bestimmte fest gefügte Traditionen wissenschaftlicher Forschung erwachsen. Sie ergeben sich aus der “normalen Wissenschaft“ (Kuhn 1972, 25; 2001, 7. Aufl.). Normale Wissenschaft bedeutet

eine Forschung, die auf einer oder mehreren wissenschaftlichen Leistungen der Vergangenheit beruhen. Dies sind Leistungen, die der wissenschaftlichen Gemeinschaft eine Zeitlang als Grundlage für ihre weitere Arbeit dienten. Diese Grundlagen ergeben sich wiederum aus den axiomatischen Systemen und Theoriegebäuden, die in den Grundlagenlehrbüchern oder Klassikern dem wissenschaftlichen Anfänger (Student) dargestellt werden¹. Sie fanden durch ihre neuartigen Leistungen Anhänger, stellten aber die Wissenschaftler vor einer Anzahl nicht gelöster Probleme. Paradigmata entstehen zunächst in einer “pre-paradigmatic school”. Forscher widmen sich einer unkoordinierten, zufälligen Sammlung von Fakten, wobei verschiedene Forscher mit gleichen Phänomenen konfrontiert werden, die sie beschreiben und interpretieren. Im Laufe der Zeit wird dann ein bestimmter Teil gesammelter Fakten favorisiert. Nach diesen vorparadigmatischen Schulen, die ums Ansehen kämpfen, setzt sich eine dieser Schulen durch und etabliert sich als Paradigma. Je mehr dieses Paradigma an Ansehen gewinnt, desto mehr schwindet das Ansehen der anderen vorparadigmatischen Schulen. So bildet das Paradigma aus Gruppen Wissenschaftsdisziplinen, die Gesellschaften, Institutionen und Fachzeitschriften gründen. Laien finden keinen Zugang mehr. Ein Paradigma ist also ein anerkanntes Schulbeispiel oder Schema, bei denen die Wiederholung von Beispielen gestattet, von denen jedes einzelne Beispiel grundsätzlich ersetzt werden könnte (Bsp. Konjugationen von Verben). Im Wesen der normalen Wissenschaft hingegen ist “ein Paradigma selten ein Objekt der Wiederholung. Es ist vielmehr, der Entscheidung eines Präzedenzfallen im Rechtwesen ähnlich, ein Objekt für weitere Artikulierung und Spezifizierung unter neuen oder strengerem Voraussetzungen” (Kuhn 1972, 37; 2001, 7. Aufl.). Also ergibt sich für die Forschung der normalen Wissenschaft die Verdeutlichung “der vom Paradigma bereits vertretenen Phänomene und Theorien” (Kuhn 1972, 38; 2001, 7. Aufl.). Kuhn (2001, 7. Aufl.) nennt das Paradigma auch eine disziplinäre Matrix - die Gesamtheit der kognitiven Bindungen einer Wissenschaftlergemeinschaft - und Musterbeispiel – die exemplarische Forschungsleistung. Die Wissenschaftlergemeinschaft ist durch ihre Bindung an einen gemeinsamen Bestand kognitiver Elemente bestimmt und ermöglicht erst eine Normalwissenschaft.

Die normale Wissenschaft ist wie Rätsellösen, bei dem es vorbestimmte Regeln und Lösungen gibt. Ziel der Forschung ist, zu entdecken, was man ohnehin schon zu wissen glaubt (ansonsten wären es Messfehler, Störgrößen etc.). Trotzdem veröffentlichen Wissenschaftler unerwartete Resultate. “Normale Wissenschaft ist eine höchst determinierte Tätigkeit, sie

¹ Beispiele solcher wissenschaftlicher Grundlagen sind: Physik des Aristoteles, Amalgest (Ptolemäus), Principia (Newton), Chemie (Lavoisier).

muss aber nicht restlos von Regeln determiniert sein [...]. Regeln, so behauptet ich, leiten sich von den Paradigmata her, aber Paradigmata können die Forschung selbst noch bei fehlenden Regeln leiten“ (Kuhn 1972, 56; 2001, 7. Aufl.). Wissenschaftler diskutieren sehr selten, was die Lösung eines Problems legitimiert, entweder sie fühlen sich dem Paradigma intuitiv verpflichtet, oder sie sind ohne Kenntnis davon, dass sie einem Paradigma verpflichtet sind. In Spezialgebieten und Untergruppen einer Wissenschaft kann es viele Paradigmata geben, die jedoch nicht für alle Wissenschaftler der jeweiligen Gebiete dasselbe bedeuten (vgl. Kuhn 1972, 64; 2001, 7. Aufl.). Deshalb werden nun die Paradigmata in der Sonderpädagogik, die auch auf die Konzeption des MSD/die MSF Einfluss nehmen, besprochen.

2.1.3 Paradigmata in der Sonderpädagogik – eine Begriffsklärung

Paradigma (griech.) stellt ein Muster, ein Beispiel innerhalb größerer Zusammenhänge dar. Im wissenschaftlichen Sinne (vgl. Kuhn 2001, 7. Aufl.; Müller 1991; Bleidick 1999) bezeichnet sie eine konkrete Betrachtungsweise die grundlegende Bedeutung besitzt. Dabei werden in der Wissenschaft anerkannte Fragestellungen, Ziele und Methoden eines Wissenschaftsgebietes in Falle dieser Arbeit der Sonderpädagogik bestimmt. Das Paradigma ist offen für Veränderungen, um bspw. wissenschaftliche Neuerungen und Erkenntnisse zu verarbeiten. Jedenfalls ergeben sich für die Sonderpädagogik vier grundlegende Paradigmata (vgl. Bleidick 1999; zit. n. Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 19/20). Diese werden nun kurz skizziert:

- Das personenorientierte Paradigma (individual-theoretisches, individuumszentriertes Paradigma oder medizinisches Modell) betrachtet Behinderung als medizinische Kategorie im Sinne von organischer Störung (vgl. Impairment), als defektorientiert.
- Das interaktionistische Paradigma (interaktions-theoretisches Paradigma) betrachtet Behinderung nicht im Sinne von Schädigung und damit als gegebenen Zustand, sondern als Folge einer sozialen Erwartungshaltung und Zuschreibung durch andere (vgl. Goffman 1967; vgl. auch Bleidick 1999, 41). Es erfolgt eine Etikettierung und Stigmatisierung als Herbeiführung eines sozialen Status.
- Das systemtheoretische Paradigma betrachtet Behinderung “als mehr oder weniger gerechtfertigte Ausdifferenzierung innerhalb eines Gesellschafts- und insbesondere eines Bildungs- und Ausbildungssystems, in dem Leistung der Maßstab für Qualifikation und Selektion ist“ (Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 20).
- Das politökonomische Paradigma (gesellschaftstheoretische, materialistische

Paradigma) betrachtet Behinderung als Produkt der Gesellschaft, die Behinderte in besonderen Schulen für minderqualifizierte und ebenso bezahlte Arbeit ausbildet (zit. n. Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 19/20).

Auch Bleidick führt in seinem Buch “Behinderung als pädagogische Aufgabe“ (1999) verschiedenste Paradigmen der Behinderung auf (vgl. Bleidick 1999, 25f). Neben den Paradigmata in der Sonderpädagogik konstatiert Kobi (1977; 1981,11 zit. n. Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 21) noch die Begrifflichkeit eines Modells, das zwar mit dem Paradigma zusammenhängt, aber im Sinne von Handlungsweise betrachtet werden muss. Somit erstellt er für die Sonderpädagogik fünf Modelle (Handlungsweisen; vgl. Bleidick 1999, 23):

- Das caritative Modell stellt ein christliches Modell der Nächstenliebe dar, das keine wissenschaftliche Begründung braucht (Kobi 1977, 12f),
- das exorzistische Modell sieht Behinderung auf der Grundlage der Vorstellung die Person mit Abweichung sei besessen von unreinem Geist (oft im alltäglichen Gebrauch begrifflich vorhanden: austoben lassen, ausheilen),
- das Rehabilitations–Modell bezeichnet mehr die gesellschaftliche Rehabilitation, wie Wiedereingliederung eines Individuums in den Alltags- und Arbeitsprozess,
- das medizinische Modell, das die Heilung impliziert und auch eine Wurzel der Heilpädagogik (vornehmlich als Begriff in der Schweiz verwendet vgl. Haeberlin 1989) und auch noch das Hauptmodell für die Sonderpädagogik darstellt und zuletzt
- das Interaktionsmodell, das die Interaktion bestimmt zwischen Nichtbehinderten und Behinderten und somit dazu führt, Behinderung nicht defektorientiert, nicht caritativ, sondern menschlich-kommunikativ zu sehen und damit auch den Weg bahnt zu einer integrativen Pädagogik bzw. Sonderpädagogik, weg von der Selektion (Kobi 1977; Bleidick 1999; Hensle, Vernooij 2002, 22/23; Heimlich 2003; Speck 2003, 5.Aufl.).

Zusammengefasst können die vorgenannten Paradigmata unter dem Aspekt der Bestimmung des Behinderungsbegriffes gesehen werden. Wie nun bereits im Interaktionsmodell nach Kobi erwähnt, bahnt sich der Weg zur Integration an, was auch dazu führt, dass in der Sonderpädagogik ein integratives Paradigma diskutiert wird (vgl. Bleidick 1999, 33f; Eberwein 1990, Cloerkes 1997). Somit verschreibt sich der bisherige Gebrauch des Begriffs Paradigma im Zusammenhang mit Behinderung hin zu einer Bestimmung des Begriffs des Fachgebietes Sonderpädagogik (Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 23), was nun als sog. “Paradigmenwechsel“ bezeichnet werden könnte. Dieser wird in den nächsten zwei Kapiteln zunächst wieder anhand der Kuhn (2001, 7. Aufl.)`schen Aussagen erklärt und in Hinblick auf die sonderpädagogische Brauchbarkeit (vgl. Müller 1991; Hartmann 1985; Bleidick 1999)

überprüft, vor allem da, wie bereits erwähnt, gerade in Bayern der Paradigmenwechsel als Grund bzw. Legitimation für die Einführung des MSD genannt wird (vgl. Schor 1998; 2002; unveröffentlichtes Schreiben der Regierung von Obb. 1998).

2.1.4 Paradigmenwechsel – eine Begriffsklärung

Nomen est omen: Paradigmenwechsel bedeutet folglich den Wechsel des Paradigmas in der Wissenschaft. Wie kommt es nun zum Paradigmenwechsel? Es gibt zwei Möglichkeiten, die zu einem Paradigmenwechsel führen (vgl. Kuhn 2001, 7. Aufl.). So führen bspw. neue Entdeckungen (z.B. durch Messgeräte) oder die Entwicklung einer neuen Theorie zum Paradigmenwechsel. Ein Paradigmenwechsel hat sich vollzogen, wenn vorherige Anomalien (neuere Theorien, Ergebnisse) im Erwartungsbereich der Forschung liegen. Ist das Paradigma sehr präzise und weit reichend, ist es den Entdeckungen von Anomalien sensibler ausgeliefert. Widersetzt sich eine wissenschaftliche Gemeinschaft in diesem Stadium der Entdeckung von Anomalien lange genug einem Paradigmenwechsel, wird die folgende Revolution die Weltanschauung bis ins Mark erschüttern. Neue Theorien werden dann entwickelt, wenn die Rätsel der normalen Wissenschaft nicht mehr gelöst werden können, wie sie sollten, nämlich paradigmatisch, dem Paradigma entsprechend (vgl. Kap. VI und VII in Kuhn 2001, 7. Aufl.). D.h. es entsteht eine Krise, die einen Paradigmenwechsel hervorruft. Das bedeutet, hat “eine wissenschaftliche Theorie einmal den Status eines Paradigmas erlangt, wird sie nur dann für ungültig erklärt, wenn ein anderer Kandidat vorhanden ist, der ihren Platz einnehmen kann“ (Kuhn 1972, 90; 2001, 7. Aufl.). Eine solche Krise kann in einer der drei Möglichkeiten enden:

- die normale Wissenschaft ist in der Lage, mit dem Problem umzugehen, alles bleibt beim alten Paradigma,
- das Problem bleibt bestehen, wird aber künftigen Generationen überlassen oder
- ein neuer Kandidat für das Paradigma erscheint und der Kampf um seine Anerkennung beginnt.

Es kommt zu einer wissenschaftlichen Revolution. Revolution in diesem Sinne bedeutet die Aufhebung, Umwälzung der bisher als gültig anerkannten Gesetze oder der bisher geübten Praxis durch neue Erkenntnisse und Methoden (vgl. Duden, Bd. 5 Fremdwörterbuch, 1982, 4. Aufl). Nach Kuhn (2001, 7. Aufl.) gibt es zwei wichtige Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, damit eine wissenschaftliche Revolution erfolgen kann: erstens die herrschende Theorie führt nicht mehr zum Rätsellösen und kommt in eine Krise; zweitens es kommt zu

einem neuen Theorieanwärter, der einmal Probleme lösen kann, die auf keine andere Weise gelöst werden können und der einen relativ großen Teil bereits bestehender Probleme, die in der Wissenschaft bereits angesammelt wurden, zu lösen verspricht.

D.h. ein älteres Paradigma wird ganz oder teilweise durch ein neueres, inkompatibles ersetzt. Dieser Prozess läuft analog zu politischen Revolutionen. Während dieser wissenschaftlichen Revolutionen werden mit den vertrauten Messgeräten der Wissenschaft die gewohnten Objekte in neuem Licht gesehen. Für den Wissenschaftler stellt sich danach seine Wissenschaft in einer neuen Welt dar. Werden neue Theorien entworfen, sind diese unvereinbar und unvergleichbar. Kuhn (2001, 7. Aufl.) nennt dies Inkommensurabilitätsthese (vgl. Müller 1991, 160; Bleidick 1999, 68). Die Inkommensurabilität bedeutet, dass zwei aufeinander folgende wissenschaftliche Traditionen nicht vereinbar, sondern auch unvergleichbar sein können. Es gibt dabei die Verschiedenheit von Bedeutungen, die Verschiedenheit der Problemlisten und die Verschiedenheit der Welten, in denen sich die wissenschaftlich konkurrierenden Theorien bewegen.

Bisher wurde aber der historische Aspekt der wissenschaftlichen Entwicklung vernachlässigt, sie wurde als linear und kumulativ gesehen (vgl. Kap. XI in Kuhn (2001, 7. Aufl.)). Gibt es einen neuen Kandidaten für das Paradigma, werden sich weniger Anhänger für diesen Kandidaten finden. Sind jedoch die Anhänger des neuen Kandidaten sehr kompetent, werden immer mehr Wissenschaftler bekehrt. Schließlich bleiben nur noch alte, die “wissenschaftlich tot sind“ übrig, die dann letztendlich aussterben. Nur während der Perioden der normalen Wissenschaft ist Fortschritt, der im Auge des Betrachters liegt, sichtbar. Je breiter ein Paradigma akzeptiert ist, desto weniger wird am Fortschritt dieser Wissenschaft gezweifelt, was aber nicht heißt, dass der Wechsel von Paradigmata den Wissenschaftler und die von ihm Lernenden näher zur Wahrheit hinführt (Kuhn 1972, 182; 2001, 7. Aufl.). Inwiefern nun im wissenschaftlichen Sinne auch in der Sonderpädagogik von einem Paradigmenwechsel, gerade im Zusammenhang mit dem Wandel von der selektiven Sonderpädagogik zur integrativen Sonderpädagogik gesprochen werden kann, versucht nun das nächste Kapitel aufzuzeigen.

2.1.5 Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik

Die im *Kapitel 2.1.3* genannten konkurrierenden (vgl. Kuhn 2001, 7. Aufl.; Müller 1991; Hartmann 1995; Bleidick 1999, 68/69) sonderpädagogischen Paradigmata, die nun nochmals in einer Abbildung (s. u.) zusammengefasst dargestellt werden, sind wesentlich unter dem Begriff der Behinderung zu sehen (vgl. Bleidick 1976, 411f; vgl. Bleidick 1977, 207 ff;

Bleidick/ Hagemeister 1977, 65ff zit. n. Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 18; vgl. a. Bleidick 1999, 25f):

Behinderung als	Behinderung, als...	Bezeichnung
1. Ein medizinischer fassbarer Sachverhalt	Medizinische Kategorie	Personenorientiertes Paradigma
2. Eine Zuschreibung von sozialen Erwartungshaltungen	Etikett	Interaktionistisches Paradigma
3. Ein Systemerzeugnis schulischer Leistungsdifferenzierung	Systemfolge	Systemtheoretisches Paradigma
4. Durch die Gesellschaft gemacht	Gesellschaftsprodukt	Politökonomisches Paradigma

Abb. 2 Vier konkurrierende Paradigmata der Behinderung (nach Bleidick 1976, 411f; vgl. Bleidick 1977, 207 ff; Bleidick/ Hagemeister 1977, 65f ; s. h. a. Bleidick 1999, 23; aus Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 18)

Seit Mitte der 1980er Jahre wird nun von Bleidick in der Sonderpädagogik ein “integratives“ Paradigma propagiert (vgl. Cloerkes 1979, 10; Hensle, Vernooij 2002, 23).

Behinderung wird nicht mehr nur als Begriffsbestimmung betrachtet, sondern als Bestimmung für das Fachgebiet der Sonderpädagogik. Müller (1991) entgeht vielen Schwierigkeiten dadurch, dass er nach der ausführlichen Besprechung des Paradigma - Begriffs von Denkansätzen in der Heilpädagogik spricht (synonym zur Sonderpädagogik). In der Konsequenz nähert er sich wiederum Kuhn (2001, 7. Aufl.), wobei der wichtigste Tenor seiner Aussage darin besteht die jeweils wissenschaftliche Denkweise zu reflektieren (vgl. Müller 1991, 252; Bleidick 1999, 69). Für verschiedene Autoren (Eberwein 1994, 1995; Jantzen 1995; Moser 1997) müsste deshalb im Sinne des Paradigmenwechsel anstelle des Begriffs Sonderpädagogik die Disziplin Integrationspädagogik (vgl. Heimlich 2003) treten. Laut Hensle, Vernooij (2002, 7. Aufl., 24) konnte sich dieser Begriffswechsel aus verschiedenen Gründen nicht durchsetzen:

- Erstens wäre die Benutzung des Begriffs Integration in diesem Sinne nur reduziert auf eine (sonder-)schulpädagogische Kategorie, die die Mehrperspektivität der Integration vernachlässigen würde (vgl. Jülich 1996; Bleidick 1999; Speck 2003, 5. Aufl.; Heimlich 2003).
- Zweitens trate ein “integrative Paradigma“ an die Stelle der bisherigen Grundlagenforschung in der Sonderpädagogik, wären die letzten 50 Jahre der

Theoriebildung ad absurdum geführt. Es ergäbe sich eine Diskrepanz zwischen der theoretisch-normativen Setzung (vgl. Kuhn 2001, 7. Aufl.; Bleidick 1999) und deren bildungspolitisch-praktischen Realisierung (vgl. Kuhn 2001, 7. Aufl.; Bleidick 1999).

- Drittens die Tendenz zur sozialen Integration behinderter Menschen ist nicht nur national (vgl. Rosenberger 1998; VDS Material 1999; Bleidick 1999; Heimlich 1999, 2003; Speck 2003, 5.Aufl.), sondern auch international (vgl. Opp 1993, Jülich 1996; Kim Ae-Seung 1995) Motor für neue sonderpädagogische Konzepte, Methoden und Organisationsformen. Sonderpädagogik auf ein “nur“ integratives Paradigma zu kanalisieren wäre zu wenig und würde den Behinderten nicht gerecht.
- Und viertens würden die den Behinderungsbegriff umschreibenden Paradigmata durch ein Paradigma ersetzt, das nicht das Phänomen, sondern die die Disziplin beschreibt, hätte dies ungünstige Folgen für die Sonderpädagogik.

Zumindest wird eindeutig, dass die vorhandenen Paradigmata zwar eine Zusammenschau darstellen, aber die Komplexität des Begriffs/Phänomens Behinderung kaum in ihrer Ganzheit aufzuzeigen vermögen (vgl. Kuhn 2001, 7. Aufl.; Kobi 1977; Müller 1991; Hartmann 1995; Cloerkes 1997; Bleidick 1991, 23f).

Trotzdem scheint es an der Zeit, in Zusammenhang mit der Sonderpädagogik von einem zusätzlichen Paradigma auszugehen, das sich auf dem Hintergrund der internationalen Entwicklung (vgl. auch Rosenberger 1998, 27f: „internationale Dokumente einer nicht aussondernden Förderung“) in der sonderpädagogischen Theorie und Praxis, die auch die bereits besprochenen neuen WHO-Klassifikation von (1998: s. h. in Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 13; vgl. Göllner 2001; Suchodoletz 2002; Heimlich 2003, 16f) ihren Ausdruck findet. Für die BRD gilt deshalb nach dem 15.11.1994 durch die Erweiterung des Art. 3 Abs. 3 GG um den Satz 2: “Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden!“ ebenso gab es im gleichen Tenor eine Entscheidung des 1.Senats des BVerfG in Hinblick auf das Benachteiligungsverbot behinderter Menschen. Aus dieser Tatsache ergibt sich also ein fünftes Paradigma (**Abb. 2 und 3**: vier konkurrierende Paradigmata der Behinderung nach Bleidick 1976, 411f; vgl. Bleidick 1977, 207 ff; Bleidick/ Hagemeister 1977, 65f; s. h. a. Bleidick 1999, 23; zit. n. Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.,18) nämlich:

Behinderung als	Behinderung, als...	Bezeichnung
5. besonderer Sonderpädagogischer Förderbedarf	Erziehung- und Bildungskategorie	(gleichberechtigt-) begabungsorientiertes Paradigma

Abb. 3 Hensle,Vernooij 2002, 7. Aufl., 25 fünftes Paradigma

Hier steht die Nicht-Aussonderung von behinderten Menschen im Vordergrund. Der behinderte Mensch wird als gleichwertiges Gegenüber mit Mitspracherecht betrachtet. Für die Bildungspolitik heißt dies nun, dass die Erziehung der Behinderten die Aufgabe aller Schularten ist (vgl. KMK 1994) Bezogen auf die Sonderpädagogik bedeutet dies: "Sonderpädagogik versteht sich dabei immer mehr als eine notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der Allgemeinen Pädagogik" (KMK 1994, 485). Aus Sicht der Autoren (Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 26) erhält die Sonderpädagogik eine hohen Stellenwert. Es ist nun mehr sonderpädagogische Forschung, Kompetenz und Praxis nötig, die sich als Teilbereich der Allgemeinen Pädagogik in enger Vernetzung mit Schul- und Sozialpädagogik, sowie der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bewegt. Ihre Aufgabe besteht darin, das begabungsorientierte Paradigma (s. o.) unter dem Gleichberechtigungsaspekt zu verstehen.

Im Folgenden wird nun ein Fazit gezogen, ob im Zusammenhang mit der Einführung des MSD/der MSF der Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik als ursächlich gelten kann. Dabei bezieht sich diese Diskussion auf die eben genannten fünf Paradigmata in der Sonderpädagogik (s. o.). Ebenso wird eine Standortbestimmung der Theorie der Behindertenpädagogik (Sonderpädagogik) angeschlossen, da wie bereits in diesem Kapitel erwähnt, bedingt durch das fünfte Paradigma auch eine Annäherung oder Integration der Sonderpädagogik als Teilbereich der Allgemeinen Pädagogik stattfinden soll (Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 26).

2.2 Fazit

Wie bereits erwähnt, spricht insbesondere Bayern als Ursache der Notwendigkeit der Einführung des MSD vom sog. Paradigmenwechsel (vgl. Kuhn 2001, 7. Aufl.; Müller 1991; Hartmann 1996; Bleidick 1999) in der Sonderpädagogik, dessen Bedeutung darin gesehen wird, den Wechsel von der selektiven Pädagogik zur integrativen Pädagogik zu erklären (vgl. Schor 1998, Becker/Braun 2001). Diese Aussage kann in diesem Zusammenhang nicht befürwortet werden, sondern es handelt sich wohl eher um einen sog. Perspektivenwechsel

(Schor 2002, 15f; vgl. Heimlich 1996, 1999, 2003). Jedoch darf davon gesprochen werden, dass den vier bisherigen Paradigmata (s. h. **Abb. 3**) durch die veränderten sonderpädagogischen Bedürfnisse, vor allem auch schulpolitischer Art (vgl. KMK 1994; Rosenberger 1998, 23f) - hervorgerufen durch nationale und internationale Forderungen zur Gleichberechtigung von behinderten Menschen – zur Erweiterung der Paradigmata durch das sog. (gleichberechtigt-) begabungsorientierte fünfte Paradigma folgte (vgl. Cloerkes 1997, 10; Bleidick 1999; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 25). Dabei ergibt sich zwingend eine andere Sichtweise des Erziehungs- und Bildungsauftrag, insbesondere durch die Sonderpädagogik (vgl. Heimlich 2002; Schor 2002, 16ff). Die Integration tritt zweifelsohne in den Vordergrund. Heimlich (2003) spricht in diesem Zusammenhang von integrativer Pädagogik. Schor (2002, 16/17) nennt nun die gewandelte Sonderpädagogik “Moderne Sonderpädagogik“. Den Prämissen, die sich aus den oben genannten Erfordernissen für die Sonderpädagogik ergeben (vgl. Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 21f) wird die Einrichtung des MSD/der MSF sicher als eine passende präventiv- integrative Maßnahme gerecht (vgl. Schor 1998, 2002; Heimlich 1999, 2003; Speck 2003, 5. Aufl.). Er stellt ebenso ein Bindeglied zwischen der allgemeinen Schule (Allgemeinen Pädagogik) und der FS (Behindertenpädagogik/Sonderpädagogik) dar, wozu nun eine theoretische Standortbestimmung der Behinderpädagogik/Sonderpädagogik als zusätzlich theoretische Fundierung des MSD/der MSF dienen soll (vgl. Bleidick 1999, 91f). Zunächst werden die verschiedenen Begriffe (Behindertenpädagogik, Sonderpädagogik, Heilpädagogik und Rehabilitationspädagogik) in ihrer theoretischen Grundlegung in den folgenden Kapiteln genauer beschrieben.

3 Theorieansätze in der Behindertenpädagogik

3.1 Theorieansätze in der Heilpädagogik - ein historischer Exkurs

Im Vergleich zu anderen Wissenschaften hat Heilpädagogik eine kurze Geschichte. 1861/63 nennen Georgens und Deinhardt erstmals den Begriff (“Heilpädagogik unter Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten”). Erste Lehrbücher stammen aus dem Jahr 1930 (Bopp 1930; Hanselmann 1930, in 8. Auflage 1970). Erst in den letzten 25 Jahren danach, hat sie sich Anerkennung verschafft, und an Universitäten etabliert (u.a. Bach 1973, Kobi 1975). Heilpädagogik entwickelte sich aus dem Umstand heraus, dass durch Behinderung hervorgerufene Erziehungsnotsituationen praktische Möglichkeiten notwendig wurden. Wissenschaftliche Theorien zu entwerfen, die den Kriterien genügen, zwischen deskriptiver und präskriptiver Aussagen zu trennen, empirische Überprüfung von Behauptungen, der Enthaltsamkeit in Zielvorgaben, war sekundär und irrelevant (vgl. Müller, 1986, 1). In den 60er Jahren war Heilpädagogik als pädagogische Disziplin verstanden worden (Moor 1965, 1974; Montalta 1976, Bleidick 1969), während im Laufe der 70er Jahre eine Zeit der Selbstbesinnung eintrat. Es trat nun mehr die Bedeutsamkeit heilpädagogischer Theorien, die Heterogenität unterschiedlicher Denkansätze und die Erörterung sog. Theoriestücke in den Vordergrund (Bleidick, 1977). Obwohl die Heilpädagogik eine pädagogische Ausrichtung besaß, war sie trotzdem kein einheitliches Gesamtgebilde. Thimm (1975) stellte deshalb fest, dass sich die Heilpädagogik in einer unreflektierten Paradigmenkonkurrenz befindet (auch Eberwein 1984; Bleidick 1984,1999).

Theorieansätze werden in ihren Unterschiedlichkeiten erst seit 1974 diskutiert. Nach verschiedensten Untersuchungen² zum sonderpädagogischen Paradigma (Bleidick 1974, 1999; Kobi 1981; Müller 1985,1991) zeigte sich die Heilpädagogik nach der Terminologie von Kuhn (2001, 7. Aufl.), nicht im Zustand einer normalen Wissenschaft, die ein allgemein anerkanntes Paradigma besitzt, sondern in einer sog. wissenschaftlichen Krise (konkurrierende, nebeneinander stehende und rivalisierende Theorieansätze,

² „Mit Bezug auf Toulmin (1961) und vor allem Kuhn (1972) (1962) grenzten Keckeisen (1974) und Thimm (1975) das sog. Individualtheoretische vom sog. Interaktionistischen Paradigma ab“. B. u. P. v. Pawel nannten Paradigma in der Zeitschrift Sonderpädagogik „Der neue Terminus. Bleidick (1977) konstatierte vier sonderpädagogische Paradigmen und Kobi (1977) fünf Modelle. Andere Autoren beziehen sich wiederum auf Bleidick (1999) und Kobi (Studer 1979, Thimm 1979b, Haeberlin 1980, Woehler 1980, 1981, Kerkhoff 1981, K Seebaum 1983, Anstoez 1984b, Eberwein 1984; in Müller, M 1986,2; 1991).

Inkommensurabilität, Protowissenschaft; Bleidick 1999, 68f; vgl. 2.4; 2.5). Dieser Aussage schließt sich ebenso Speck (2003) an. Er spricht davon, dass sich im Sinne Kuhn (2001, 7. Aufl.) weniger ein Paradigmenwechsel abzeichnet, der das Paradigma in der Heilpädagogik wechselt, also das alte Paradigma ersetzt, sondern Paradigmata nebeneinander konkurrieren (vgl. Bleidick 1999, 25f). Für Kuhn (2001, 7. Aufl.) waren konkurrierende Paradigmata unversöhnlich. Heutet beobachtet man allerdings die „Koexistenz verschiedener Grundmodelle. Käser spricht daher von einem Paradigma Pluralismus (Speck 2003, 5.Aufl., 32).

Wird das Paradigmenkonzept in der Heilpädagogik beleuchtet, muss auch ihr Paradigma den Kuhn (2001, 7. Aufl.)` schen Kriterien folgen. Nach Bleidick (1977, 208; 1999, 25f) muss dem Paradigma ein Verfahren wissenschaftlichen Vorgehens zugrunde liegen, es muss ein geschlossenes Konzept darstellen und muss in der wissenschaftlichen Gemeinschaft Geltung haben. Paradigmata sind historisch bedingt, gelten nur für eine bestimmte Zeit und geben als Prämissen einen Interpretationsrahmen und ein Handlungsmuster. Sie sind interessengeleitet, reduktionistisch und weisen Bekenntnischarakter auf. In der Heilpädagogik wird in erster Linie der weltanschauliche Aspekt für die Bedeutung des beispielhaften Erklärungsmuster genutzt. Nach Bleidick steht in der Heilpädagogik nicht das System der theoretischen Aussagen im Vordergrund (Unvereinbarkeit der Paradigmen, Inkommensurabilität, (vgl. Kuhn (1972, 14; 2001, 7. Aufl.), sondern die Verwendungsmöglichkeit der Theorie (Bleidick 1977, 224; 1999). Thimm spricht auch von der Lebensqualität als interpretationsleitenden Rahmen (1979b). Damit wird klar, dass heilpädagogische Theoriebildung mehrfach und niemals durch ein rein wissenschaftliches oder pädagogisches Interesse determiniert ist. „Das Phänomen Behinderung/behinderte Erziehung/Erziehung behinderter (s. Bleidick 1978, 196-197; Bleidick 1999) war nie nur Gegenstand der Heilpädagogen: „Die Vielfalt der Problematik einer Erziehung Behindeter und die gleichzeitige Ratlosigkeit pädagogischer Fachkräfte zog die Aufmerksamkeit unterschiedlicher Berufsgruppen auf sich (Medizin, Psychologie, auch Soziologie) (Müller 1986, 34; 1991)“. Aufgrund verschiedenster Betrachtungsweisen innerhalb der Heilpädagogik (vgl. Bleidick 1977, auch Thimm 1979b oder Gerspach 1980, Haeberlin 1980b) ergaben sich für die allgemeine Heilpädagogik zumindest elf weltanschaulich - paradigmatische Ansätze (aufgeführt in Müller 1986, 1991; Bleidick 1999, 68f; s. h. 2.1.3).

Nach Möckel (1988, 1994) ist die heilpädagogische Theorie im Wesentlichen aus der Praxis des pädagogischen Helfens im Sinne der Erziehung und des Unterrichts für Kinder mit außergewöhnlichen Lernproblemen hervorgegangen.

Heilpädagogische Theoriebildung ergab sich:

- aus der medizinischen Sichtweise des Heilens (Deinhardt, Georgens, zit. n. Speck 2003, 5.Aufl.,47);
- aus der heilenden Erziehung , mit den Begriffen pädagogischer Heilmittel (Locke, 1693; Comenius 1592-1670, Salzman 1805, Niemeyer 1796; Milde 1811-1813, Buss 1962; zit. n. Speck 2003, 5.Aufl.,48)
- aus der Verbindung der Medizin mit der Pädagogik, wobei die Pädagogik von der Medizin abhängig war – Mediko-Pädagogik (Hänsel 1974, Aichhorns 1925, Hanselmann 1930, Meinertz zus. Mit Klausen 1961; in der Psychiatrie vor allem: Homburger 1926, Isserlin 1925 Asperger, 1952, vgl. Montessori, Hellbrügge 1984; zit. n. Speck 2003, 5.Aufl., 48-50)
- aus dem ältesten Ansatz der Heilserziehung, der von kirchlicher und theologischer Sicht vertreten wird (Bopp 1930, Montalta, Schleich 1967, in neuerer Zeit: Haeberlin 1985a, Szagun 1983, Thimm 1985, Schuchardt 1985, Kobi 1983a; zit. n. Speck 2003, 5.Aufl., 50).

Aufgrund verschiedener (Theorie-)Ansätze ergab sich auch eine Begriffsvielfalt in Bezug auf die Erziehung Behindter. Obwohl Moor (1958) Heilpädagogik als Pädagogik verstanden wissen wollte und sich der Begriff Heilpädagogik bis heute, wenn er als Pädagogik verstanden ist, hält, gab es vor allem aus dem Lager der Sonderschulpädagogik eine ablehnende Haltung, so dass der Begriff mehrfach wechselte. Da er speziell der Schwachsinnigenpädagogik überlassen wurde (vgl. Heller 1904, oder Egenberger 1958). In den 60er Jahren ersetzte der Begriff Sonderpädagogik den Begriff Heilpädagogik (1969). Speck führt dies auf ein stetes Anwachsen des Sonderschulwesens an (ebd. 52, vgl. Bleidick 1983, 4.Aufl.). Eine Begriffsvielfalt ist nun vorhanden. Sie macht die eindeutige Benutzung eines Begriffs schwierig, wobei sich Insider der jeweiligen Wissenschaft anerkennen (vgl. Kuhn (¹1972, *Kapitel 2*; 2001, 7. Aufl.). Eine Darstellung der begrifflichen Vielfalt wird der Verständlichkeit halber für die Begriffsnutzung in dieser Arbeit in den folgenden Kapiteln dargestellt.

3.2 Begriffsvielfalt in der heilpädagogischen Theorie

Bezogen auf die Begriffsvielfalt in Bezug auf heilpädagogische Theorien und der daraus resultierenden Praxis werden in Folge die verschiedensten Begriffe in Anlehnung an Speck (2003, 53ff) erklärt. Die Begriffe werden in folgender Reihenfolge erklärt: Sonderpädagogik,

Behindertenpädagogik, Rehabilitationspädagogik, Heilpädagogik und Integrationspädagogik. Heilpädagogik und Sonderpädagogik (vgl. Bleidick 1974; 1999; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.) wurden in den letzten Jahren synonym verwandt (Bsp. Ausbildungsstätten für Sonderpädagogik an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen). Rehabilitationspädagogik (aus der ehemaligen DDR; Becker et al. 1979, 159) und Behindertenpädagogik (aus dem Körperbehindertenbereich; vgl. Speck 1988, 2003; Schley 1991) finden sich als Bezeichnung eher selten (in Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 15-17). Sonderpädagogik wird wie bereits erwähnt dem Begriff der Heilpädagogik vorgezogen, weil für das anwachsende Sonderschulwesen der Begriff Heilpädagogik nicht ganz passend schien. Sonderpädagogik konstituierte sich als eine besondere Allgemeine Pädagogik angesichts vorliegender Behinderungen (Speck 2003, 5.Aufl., 53, nach Bleidick 1969). Sonderpädagogik war laut Speck nur als formaler Begriff gedacht, der nach Bach (1999) das Besondere gegenüber dem Allgemeinen kennzeichnen und Missverständnisse vermeiden sollte. Kritisch anzumerken ist dabei, dass das Besondere allzu sehr betont wird und eine Absonderung hervorruft. Im Bezug auf das Sonderschulwesen scheint die Wahl des Begriffes Sonderpädagogik aber zutreffend und wird in dieser Arbeit auch als solcher gesehen und verwandt.

Auftretende Unschärfen sollten in der Begriffvielfalt durch den Begriff der Behindertenpädagogik vermieden werden, der Behinderung als eindeutig intervenierende Variable bestimmter Modifizierung von Erziehung (vgl. Bleidick 1983, 4.Aufl.; Handbuch der Behindertenpädagogik, 1977, 6. Auflage 1998). Problematisch scheint im Zusammenhang mit diesem Begriff die Hervorhebung der Behinderung gegenüber der Nicht-Behinderung. Wobei Jantzen (1995) in seinem zweibändigen Werk Allgemeine Behindertenpädagogik (1990, 209) betont, dass die allgemeine Behindertenpädagogik das geschichtlich bedingte Auseinanderfallen von Allgemeiner und Sonder-Pädagogik (Heilpädagogik, Behindertenpädagogik) unter dem Aspekt der Einheit des Menschen in der Menschheit aufhebt, also sowohl die Gleichmacherei der Allgemeinen Pädagogik, als auch die Segregation durch die Sonderpädagogik und damit das herrschende Schul- und Bildungssystem. Bleidick jedoch hält am Begriff Behindertenpädagogik fest, indem er Behinderung als pädagogische Aufgabe sieht (Bleidick 1999).

In der ehemaligen DDR wurde von Rehabilitationspädagogik ab 1969 als Oberbegriff gesprochen. Er bezieht sich auf den umfassenden Begriff der Rehabilitation (USA 1920; gab es auch schon 1844 im Bereich der deutschen Armenpflege: Ritter von Bus, vgl. Speck 2003, 5.Aufl.,55). Gekennzeichnet war diese Rehabilitationspädagogik in sozialistischen Ländern

von einem theoretischen und ideologischen Fundament aus dem Marxismus-Leninismus, wer dieser Strömung nicht anhing, hatte damit keinen Zugang zu der Wissenschaft der Rehabilitationspädagogik. Bei uns ist der Rehabilitationsbegriff als Oberbegriff seit den sechziger Jahren vor allem im medizinischen, berufsbildenden, sozialpädagogischen und sozialrechtlichen Bereich gebräuchlich. Erste gesetzliche Grundlage dieses Begriffes war das Bundessozialhilfegesetz (BSHG) von 1961 („Eingliederungshilfe für Behinderte“, §39 Abs. 3 BSHG). Der Rehabilitationsbegriff ging dabei aber weiter als der spezielle Begriff der Pädagogik. Zusammenfassend lässt sich aber feststellen, dass sich der Begriff der Rehabilitationspädagogik in Westdeutschland nicht manifestiert hat.

Integrationspädagogik hingegen versucht die Überwindung jeglicher besonderer Pädagogik ob Heil-, Sonder- oder Behindertenpädagogik (vgl. Eberwein 1988; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.; Bleidick 1999). Integration beinhaltet die Nichtaussoneration von Behinderten. Dem Begriff Integration wird in dieser Arbeit später ein Kapitel gewidmet, dient aber der Erklärung und Manifestierung des MSD als ein institutionelles Beispiel für präventiv-integrative Beschulung. Im Vordergrund der Sonderpädagogik steht die Erziehung Behindeter (vgl. Bleidick, 1999) unabhängig davon, welchen Begriff (Sonderpädagogik, Behinderpädagogik, Heilpädagogik,...) man sich verbunden fühlt, deshalb wird dieser Aspekt Erziehung Behindeter näher betrachtet.

3.3 Begriffsfindung bei der Erziehung Behindeter

Für welchen Begriff fällt nun in Hinblick auf die Erziehung Behindeter die Entscheidung? Wie bereits erwähnt, hat der Begriff der Rehabilitationspädagogik die wenigsten Chancen, als Oberbegriff verwendet zu werden. Laut Speck (2003) scheint es am plausibelsten, den Begriff Heilpädagogik zu verwenden. Er ist der älteste und stößt auf keine unwiderlegbare Kritik, zudem bedeutet heil etymologisch ganz (griech. Holos, engl. whole), auch im Sinne von Glück und scheint deshalb umfassender und in verschiedensten Kulturen heimischer. Als Leitinteresse gilt der Begriff der Ganzheitlichkeit. Heilpädagogik ist also eine spezialisierte Pädagogik, „die von einer Bedrohung durch personale und soziale Desintegration ausgeht, und bei der es im Besonderen um die Herstellung oder Wiederherstellung der Bedingungen für eigene Selbstverwirklichung und Zugehörigkeit, für den Erwerb von Kompetenz und Lebenssinn, also um ein “Ganz - werden“ geht, soweit es dazu spezieller Hilfe bedarf“ (Speck 2003, 5.Aufl., 59). Speck hat bereits in den neunziger Jahren den „ökologischen Ansatz“ der Heilpädagogik entwickelt. In diesem Ansatz gehört das System Mensch mit Behinderung ebenso wie das soziale System der rehabilitativen Dienste oder die Systeme gesellschaftlicher

Integrationsfelder (Speck 1991, 14ff; 2003). Die ökologische Sichtweise der Heilpädagogik bezieht sich auf eine wie oben erläutert ganzheitliche Sichtweise des Menschen bzw. seiner intra- bzw. interpersonalen Lebensbezüge und betont“ die ihm eigenen, individuellen Mechanismen der Selbstregulierung, um sein gestörtes System neu zu strukturieren“ (Hartmann 1995, 63). Diesem Verständnis kann sich natürlich auch ein Sonderpädagoge anschließen, trotzdem scheint es sinnvoll in Bezug auf die kommenden Kapitel der Arbeit und insbesondere in Bezug auf den Praxisteil, der sich auf das Sonderschul-/Förderschulwesen bezieht und das Arbeiten der Sonderschullehrer im MSD/MSF darstellt an späterer Stelle in dieser Arbeit von Sonderpädagogik zu sprechen (vgl. Speck 2003, 5.Aufl., 57/58, KMK 1994). Wird der Ansatz von Speck nun im Sinne der wissenschaftlichen Theorie (vgl. Kuhn 2001, 7. Aufl.; *Kapitel 2*) eingeordnet, ergeben sich für die Heilpädagogik als Wissenschaft die im nächsten Kapitel dargestellten Paradigmata (vgl. **Abb. 2 und 3** dieser Arbeit) und Neuakzentuierungen für das Arbeitsfeld der Heilpädagogik.

3.4 Paradigmata in der Heilpädagogik

Im Vordergrund der Heilpädagogik steht nicht die Behinderung schlechthin, sondern der Mensch mit speziellen Erziehungsbedürfnissen in seiner Lebenswelt (Speck 1991, 14). Damit ergeben sich Paradigmata, die bei der Wissenschaft der Erziehung Behindeter von tragender Bedeutung sind, also im Sinne Kuhn (2001, 7. Aufl.) für alle Personen, die dieser Wissenschaft angehören, welche sie institutionell vertreten, Leitthema und Musterbeispiel darstellen (vgl. 2.1.2).

Paradigma bedeutet eine gemeinsame wissenschaftliche Überzeugung, vergleichbar mit einem Präzedenzfall im Rechtswesen, also deren *raison d`être* d.h. das äußere soziale Bedürfnis (Kuhn 1972, 33; 2001, 7. Aufl.) der Wissenschaft ist, das sich nicht nur über wissenschaftsinterne Bezüge (Fachzeitschriften, Lehrbücher, Kongresse etc.) herausbildet, sondern eng mit dem gesellschaftlichen Kontext verwoben ist. Daraus ergeben sich folgende heilpädagogische Paradigmata, die für diese Dissertation und die Arbeit des MSD/MSF und seine Begründung von tragender Bedeutung sind:

- “Das Paradigma Erziehung (im Sinne von Selbsterziehung bzw. Selbstregulation von intra- bzw. interpersonellen Lebensbezügen),
- das Paradigma Bildung (im Sinne von aktivem Transfer von Erziehungszielen und Perspektiven),
- das Paradigma Unterricht (im Sinne von Didaktik und Autodidaktik),

- das Paradigma Habilitation (im Sinne von individueller und gesellschaftlicher Aktivierung vorhandener sowie Innovation potentieller Integrationsfelder),
- das Paradigma Rehabilitation (im Sinne von individueller und gesellschaftlicher Aktivierung vorhandener sowie Innovation potentieller Reintegrationsfelder),
- das Paradigma Prävention (im Sinne von aktiver Verhinderung weiterer Schädigung und Behinderungen)“ (Hartmann 1995, 63).

In das Feld der Heilpädagogik gehört ebenso der Begriff der Therapie, der im Laufe der Arbeit in Bezug auf die Sprachheilpädagogik noch genauer beleuchtet wird. Speck (1991, 230; 2003, 5.Aufl., Grohnfeldt (Hrsg.) 2003, Bd. 4) substituiert den Terminus Therapie durch spezielle Erziehung (Förderung). Er versteht unter Therapie bzw. bes. Erziehung (Förderung) als Aufgabenfeld, sozial benachteiligende Konsequenzen einer Schädigung pädagogisch und sozialpolitisch aufzufangen, sowie weitere Schädigungen medizinisch und pädagogisch präventiv zu verhindern (Hartmann 1995, 64; vgl. Göllner 2001; Suchodoletz 2002, Grohnfeldt (Hrsg.) 2003, Bd. 4). D.h. Therapie in der Heilpädagogik möchte nicht nur den rein medizinischen Aspekt verstanden wissen. Heilpädagogik ist in diesem Sinne nicht omnipotent, sondern Therapie und Erziehung ergänzen sich. Bevor nun auf die Sprachheilpädagogik als Wissenschaft eingegangen wird, wird zunächst die Integration als neues zusätzliches Paradigma (vgl. Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.; Bleidick 1999; Abb. 2 und 3 dieser Arbeit) detaillierter betrachtet.

4 Integration – eine Begriffserklärung

Ausgehend vom Lateinischen meint “Integration“ wörtlich “Wiederherstellung eines Ganzen“.

Im Umfeld der Sonderpädagogik bedeutet Integration die Hinwendung der Selektionspädagogik zu einer präventiv-integrativen Sonderpädagogik (Moser 2001,1), die aus der fachwissenschaftlichen Diskussion über die Sonderpädagogik entstand, bzw. insbesondere die Bedeutung von soziologischen (Stand der Person in der Gesellschaft) und psychologischen (innerhalb einer Person und ihrer Beziehung zur Umwelt) Zusammenhängen (Heimlich 2003, 137). Früher war das Paradigma der Sonderpädagogik individuums- und institutionsbezogen. D.h. Behinderte sollten in einer besonderen "Heilanstalt" ihrer Behinderung entsprechend versorgt werden (vgl. Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 18ff). Immer mehr entwickelte sich in der fachwissenschaftlichen Diskussion die Tendenz hin, Sonderpädagogik als Chance zu sehen, um präventiv-intergrativ zu arbeiten, also Behinderung zu verhindern und nicht erst zu handeln, wenn bereits eine Behinderung aufgetreten ist (vgl. Schor 1998,9; 2002, 16; Rosenberger 1998; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.; Heimlich 1999, 2003). Die konsequente Umsetzung einer nicht aussondernden schulischen Erziehung würde eine längst überfällige Modernisierung, Effektivierung, Demokratisierung und Humanisierung unseres Schulsystems darstellen: “Integration ist ein allgemeines pädagogische Postulat, eine universelle Forderung nach einer kindgerechten und demokratischen Schule, die Pluralität und Vielfalt unterstützt und dabei das Besondere, auch das notwendig Begrenzte, anerkennt. Das Ziel ist ein solidarisches Miteinander von verschiedenartigen Kindern in einer Schule, die nicht mehr nur Lernfabrik ist, sondern ein lebendiger, im Stadtteil verankerter Ort gemeinsamen Lebens und Lernens“ (Deppe-Wolfinger in Schöler 1990, 25). Integrationspädagogik sollte eine Pädagogik sein, die eine Brückenfunktion zwischen der Sonderpädagogik und der Pädagogik, also eine handlungsorientierte Pädagogik darstellt (Hensle; Vernooij 2002,26). Integrationspädagogik versteht Behinderung als den Zustand, bei dem jemand eine besonderen pädagogischen Förderbedarf hat, Behinderung hat eine Erziehungs- und Bildungskategorie und sie strebt nach dem sog. (gleichberechtigt-) begabungsorientierten Paradigma (vgl. Bleidick 1999). Jedoch lassen sich im Zusammenhang mit den pädagogischen Bemühungen um die Menschen mit Behinderung verschiedene Wege der “Integration“ beschreiten. Diese Wege werden in den nächsten Absätzen besprochen: begonnen wird mit der indirekten und direkten Integration, gefolgt von der Klärung der Begriffe “Inclusion“ und Inclusiv Education“.

Indirekte Integration bedeutet in der Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik die spezielle Förderung und Erziehung von Menschen in eigenständigen Sondereinrichtungen, die mit entsprechendem Personal, Ausstattung, angemessenen Sozialformen und geeigneten Methoden mit eingeschränkten Inhalten (Heimlich 2003, 138). In diesem Sinne dienen auch Sonderschulen einer gesellschaftlichen Integration, wenn sie als sog. "Schonraum" den Kindern und Jugendlichen eine erneute Möglichkeit bieten, sich durch einen Motivationsschub und ein Auseinandersetzen mit ihrer Leistung an die gesellschaftliche Norm anzupassen. Diese Form der Beschulung führte aber all zu oft zu einer Diskriminierung und Stigmatisierung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Goffmann 1967 zit. n. Bleidick 1999; Heimlich 2003, 139).

Direkte Integration meint die möglichst frühzeitige gemeinsame Beschulung, wo sich die behinderten Kinder von Beginn an mit der realistischen Leistungsanforderung in der Gesellschaft konfrontiert sehen und dort entsprechend vorbereitet werden.

Werden nun die Begriffe inclusion und Integration betrachtet wird eine Gleichsetzung mit Integration offensichtlich, wobei der Begriff inclusion mehr als Integration bedeutet, da es sich um den "Einschluss, Enthaltensein" handelt (vgl. Opp 1993; Jülich 1996; Hinz 2002; Sander 2002b). Der Begriff inclusion kam zunächst aus der kanadischen Bewegung für eine inclusive school zu Beginn der neunziger Jahre, auch er meint Integration (Heimlich 2003, 142). Aktuell manifestiert sich der Begriff zunächst aus dem Wandel der Begriffe mainstreaming (Hauptstrom) (vgl. Opp 1993; Jülich 1996, 82ff) und inclusion (vgl. Jülich 1996, 300) im angloamerikanischen Sprachraum. Mainstreaming bedeutet in diesem Zusammenhang die sonderpädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen in der allgemeinen Schule (Public Law 94-142 von 1975). Dabei sollte eine "am wenigsten einschränkende Umgebung" (Least Restrictive Environment, LRE; vgl. Opp 1993, 30ff; Jülich 1995) möglichst nach einem individualisierten und angemessenen Erziehungsplan (Individualized Appropriate Education, IEP; vgl. Opp 1993; Jülich 1995, 84ff) erfolgen. Natürlich gibt es verschiedene sonderpädagogische Unterstützungsformen im Rahmen des mainstreamings (vgl. Jülich 1996). Dabei gibt es ein Kontinuum möglicher Schulformen (nach Hardman et al. 1987, 44; zit. n. Jülich 1996, 78ff), die nun genannt werden:

- Unterricht in Regelklassen ohne Unterstützung: die Schüler werden ohne zusätzliche Unterstützung ganztägig ohne zusätzliche sonderpädagogische Unterstützung nach dem IEP, den die Regelschullehrkräfte in ihrer Verantwortung festlegen (Jülich 1996, 79) unterrichtet,

- Unterricht mit sonderpädagogischer Unterstützung (consultant teacher - Beratungslehrer): Die Schüler sind ganztägig an der Regelschule und werden durch einen Sonderschullehrer bzw. Lehrer der Regelschule mit Zusatzausbildung unterstützend gefördert (Jülich 1996, 79); Unterricht in der Regelklasse mit zeitweiser Förderung in resource rooms: bei dieser Förderform verbringen die Schüler die meiste Zeit in der Regelklasse, werden aber bis zu maximal drei Stunden pro Tag in den “separaten resource rooms nach dem sog. “pull out approach“ gefördert, d.h. der Sonderpädagoge fördert in einem separaten Raum in Einzeltherapie oder Kleingruppen (Jülich 1996, 80);
- Unterricht in der Sonderklasse mit zeitweiser Teilhabe am Unterricht in der Regelklasse: hier verbringen die förderbedürftigen Schüler den Großteil des Tages in einer Sonderklasse innerhalb des Regelschulgebäudes und nehmen an Nicht-Kernfächern (Musik, Kunst, Sport, ...) in der Regelklasse teil, damit gewährleistet wird, dass sie nicht überfordert werden (Jülich 1996, 80),
- Vollzeitunterricht in der Sonderklasse innerhalb des Regelschulgebäudes: in dieser Schulform verbringen die Kinder ihre gesamte Zeit in der Sonderklasse, die sich im Regelschulgebäude befindet, den Kindern wird die Gelegenheit gegeben, dass sie mit nichtbehinderten Altersgenossen Kontakt aufnehmen können (Jülich 1996, 80);
- Unterricht in einer Sondereinrichtung: diese Schulform entspricht der Separation, die eine bessere medizinische und psychologische Betreuung entsprechen der Bedürfnisse der Förderbedürftigen gewährleistet, der Kontakt zu Nichtbehinderten ist sehr gering, da es sich meist um Internats- bzw. Ganztagschulen handelt (Jülich 1996, 81) und
- Einzelunterricht im Krankenhaus oder zu Hause: diese Beschulung ist nur dann legitim, wenn die Schüler aufgrund von Krankheit keine Schule besuchen können, es gibt keine Kontakt zu anderen Kindern und Jugendlichen.

Eine weitere Möglichkeit stellen Privatschulen dar, die in dem zitierten Schulform Kontinuum nicht aufgeführt sind. Gegebenfalls ist der Staat dazu verpflichtet, die Kosten für sonderpädagogische Förderung in einer Privatschule zu übernehmen, “wenn sich herausstellen sollte, dass dies der Ort ist, der dem Anspruch des Kindes auf seinen individuellen Bedürfnissen angemessene Erziehung allein gerecht wird“ (20 U.S.C.A. §1413[a][4]; Jülich 1996, 81). Da sich im mainstreaming, wie obige Erklärungen deutlich machen auch ausschließende Förderformen befinden, bergen sie die Gefahr des Ausschlusses (functional exclusion) der Förderbedürftigen von den Bildungsangeboten (Jülich 1996, 300f), deshalb entwickelte sich in den achtziger Jahren das “inclusive schools

movement“ (Stainback /Stainback 1984, 1992, zit. n. Jülich, 300; vgl. Heimlich 2003,143). Inclusion wird als Integration aller Schüler in die allgemeine Schule verstanden, jegliche Stigmatisierung und Etikettierung soll durch separierende Einrichtungen vermieden werden (full inclusion). Ebenso entwickelt sich eine Position bei der sich integrative Fördermöglichkeiten ergeben (responsible inclusion; Jülich 1996, 300). In Anlehnung an den angloamerikanischen Raum bedeutet für den deutschen Sprachraum Inklusion Integration (Sander 2002b). Wird der Begriff der Inklusion auf den schulischen Bereich bezogen, wird Integration oft auf gemeinsame Spiel und Lernsituationen in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen reduziert (Heimlich 2003, 144). Heimlich versteht mit Inklusion im pädagogischen Sinne deshalb “solche Interaktionen, die zur Bildung von Gemeinschaften im Sinne von Netzwerken zur Unterstützung der selbstbestimmten sozialen Teilhabe von Menschen mit Behinderung in allen gesellschaftlichen Bereichen beitragen“ Heimlich 2003,146). Somit hat die Pädagogik zur Aufgabe die gesellschaftliche Partizipation von Menschen mit Behinderung stets zu überprüfen und stets neu zu hinterfragen. Im Zusammenhang mit der integrativen Pädagogik lassen sich vier wichtige Entwürfe einer integrativen Theorie unterscheiden, die auch grundlegend für die schulische Integrationsbewegung in Deutschland sind:

- ein materialistisches Modell bei Georg Feuser,
- ein Modell der Integration als Prozess bei Helmut Reiser,
- ein ökosystemisches Modell bei Alfred Sander,
- ein anthropologisch - ethisches Modell bei Urs Haeberlin (Heimlich 2003,146)

Diese Theorien werden im folgenden Kapitel erklärt.

4.1 Theorieentwicklung der Integration

In den derzeitigen wissenschaftlichen Publikationen lassen sich grundsätzlich sechs Strömungen zum Integrationskonzept (Kim Sung-Ae, 1996, 19ff) feststellen.

Bezogen auf den Bereich Schule werden die vier wichtigsten Theorien der Integration dargestellt.

(1) Georg Feuser fordert in Bezug auf Unterricht die äußere Differenzierung durch die innere Differenzierung zu ersetzen und bspw. in fachübergreifenden Projekten zu arbeiten (Hinz, 1993, 38-41).

(2) Helmut Reiser sieht als Motor integrativer Prozesse die Dialektik zwischen der Tendenz zur Gleichheit und der Tendenz zur Differenzierung (Reiser, 1991, 14).

(3) Alfred Sander verstärkt in seiner Integrationstheorie den Lebenswelt und Umweltbezug (vgl. kologischer Ansatz Speck 2003, 5.Aufl.).

(4) Urs Haeberlin entwirft in seiner wertgeleitenden Heilpädagogik eine Begründungszusammenhang für die integrative Pädagogik (vgl. u. a. Haeberlin ²1991).

Im Folgenden werden diese vier Ansätze, die für die schulische Integration von großer Bedeutung sind dargestellt. Diese Ansätze haben im fachlichen Diskurs Anerkennung gefunden und verfügen über eigenständige theoretische Quellen und entwickeln spezifische Handlungskonzepte, die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs von entstandenen Theoriemodellen nicht nur von einem “Integrationsparadigma” (vgl. Bleidick 1999; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.) sprechen, sondern von mehreren Paradigmen (Heimlich 2003, 147).

4.2 Integration nach Georg Feuser

Nach Feuser ist Integration, “dass alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungs niveau und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem gemeinsamen Gegenstand lernen, spielen und arbeiten” (Feuser 1986 vierte Auflage; Feuser/Meyer 1987; Feuser 1988, 172; zit. n. Kim Sung-Ae 1996, 19f; Heimlich 2003). Sein Menschenbild ist dabei dadurch gekennzeichnet, dass:

- der Mensch in allen seinen Lebensäußerungen nur als Ganzheit zu begreifen ist,
- der Mensch grundsätzlich Individuum ist und als solches ein aktiv handelndes Subjekt ist,
- der Mensch grundsätzlich ein soziales Wesen ist und
- Beeinträchtigungen des Menschen auf biologischer, organischer oder psychischer Ebene nicht sein Wesen, noch den Prozess seiner Entwicklung definieren. Sie sind Bedingung seiner Existenz und damit der Entfaltung seiner Lebens-, Lern und Entwicklungsprozesse (vgl. Vygotskij; Piaget). Behinderung entsteht daher erst, wenn diese Menschen ausgesondert werden – Behinderung ist also Ausdruck des Umgangs mit diesen Menschen (Kim Sung-Ae, 1996,25).

Feuser stellt damit die Nichtaussonderung versus Selektion, Besonderung bei der Arbeit mit Behinderten in den Vordergrund. D.h. diese Menschen sollen in ihrer natürlichen Lebens- und Lernumwelt einbezogen sein und eine volle Teilhabe an den gesellschaftlichen Gütern und Verkehr gewährleistet werden und sie sollen entsprechende Hilfen bekommen, damit sie am gesellschaftlichen Leben entsprechend teilnehmen können. Für die pädagogische Integration

ergibt sich im logischen Schluss daraus die Notwendigkeit, in einem Team von Regel- und Sonderpädagogen und Therapeuten in Kooperation (Kreie 1999, 287; Feuser 1995, 183) eine entsprechende Pädagogik zu entwickeln. Feuser stellt sich dabei eine den Entwicklungszenen des Kindes angepasste integrative Pädagogik vor, die ähnlich der entwicklungsproximalen Therapie (vgl. Grohnfeldt 2002; Dannenbauer 1998; 1991) das Kind seinen Entwicklungsstufen gemäß ausbildet und seine soziale Kompetenz, psychische Regulation und die Bewältigung seiner Umwelt unterstützt. Dabei ergeben sich drei wesentliche Schritte in der pädagogischen Arbeit:

- “Gewähren statt Vorenthalten
- Handeln statt Behandeln
- Differenzieren statt (Kinder) Besondern (Kim Sung-Ae, 1996, 27)“.

Die Realisierung von schulischer Integration sieht folgendermaßen aus: in einer Klasse von 16 Schülern dürfen nicht mehr als 5 Behinderte enthalten sein (Feuser, 1985, 376-381). Didaktisch-methodisch orientiert sich dieser Ansatz vor allem an Persönlichkeitstheorie und der Entwicklungspsychologie. Sie ist gekennzeichnet durch Kooperation versus Selektion, sie spricht für innere Differenzierung versus Segregierung, sie setzt auf individuelle Curricula (Lehrpläne) und es sollte fächerübergreifend – also in Projekten unterrichtet werden (Feuser, 1988, 171; Feuser 1995, 184; vgl. Heimlich 2003, 147ff). Organisatorische ergibt sich dann zwingend eine Dezentralisierung der Hilfen und der Teamarbeit bzw. des Teamteaching (Lütje-Klose, Willenbring 1999, 71/72; vgl. Heimlich 2003, 68ff) aller Fachkräfte und die Bereitschaft zum Kompetenz-Transfer.

4.3 Integration nach Helmut Reiser

Während der Integrationsansatz von Feuser den Behinderungsbegriff kulturhistorisch-materialistisch auffasst, versteht die Gruppe um Reiser (Frankfurter Arbeitsgruppe) den Behinderungsbegriff als wechselwirkende Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit. Im existentiellen Sinne beschreibt Reiser Integration als “immerwährende Lust, eine dynamische Balance herzustellen zwischen zwei Tendenzen: einerseits die Tendenz zur Gleichheit mit anderen Menschen, zur Verbundenheit, zur Annäherung an andere, andererseits die Tendenz zur Abgrenzung, zur Differenz, zur Autonomie einer Person...“ (Reiser 1991, 14). Als Integration bezeichne ich Prozesse, bei denen zwischen Personen, zwischen Personengruppen, zwischen inneren Persönlichkeitsanteilen Annäherung und Abgrenzung stattfinden, die eine jeweils für diese Situation passende und jeweils spezifische dynamische Balance von

Gleichheit und Differenz herstellten (Reiser ebenda)“. Absolutes Tabu ist damit die Diskriminierung eines Menschen, er darf nur in soweit abgesondert werden, wie es für seine Entwicklung unabdingbar ist. Somit wird für Reiser die gemeinsame Erziehung von behinderten und nicht behinderten Menschen selbstverständlich. Nach seinem Integrationsverständnis folgt Integration einem Mehrebenenmodell, in dem soziale Prozesse neben personalen Anteilen der Integration in das Blickfeld rücken. Gekennzeichnet ist dieses gemeinsame Handeln durch die Ganzheit und Abgrenzung der Person, durch den Dialog und die Partizipation, durch Tätigkeit und Kooperation, durch Lebensweltorientierung, durch eine institutionelle Entwicklung, durch die demokratische Entwicklung und die existentielle Erfahrung. Werden diese Handlungsgrundlagen in einer Tabelle dargestellt wird die Ganzheitlichkeit des Systems “Integration“ nach Reiser (vgl. 1986,121) deutlich.

Spannungsfeld → ↓ Ebene ↓ Prozesse →	Verschiedenheit ←	Balance →	Gleichheit
	Abgrenzung ←	Einigung →	Annäherung
innerpsychisch	Verfolgung	Akzeptanz	Verleugnung
interaktionell	Ablehnung	Begegnung	Verschmelzung
institutionell	Aussonderung	Gemeinsamer Unterricht	Anpassung
gesellschaftlich	Exotisierung	Normalisierung	Kolonialisierung

Abb. 4 Integrative Prozesse (Hinz 1993,51 zit. n. Klein u. a. 1987)

Bezogen auf das obige Modell (**Abb. 4**), ist die innerpsychische Ebene die Grundlage aller weiteren Ebenen. Auf dieser Ebene bedeutet gelungene Integration, dass ein Mensch mit sich selbst übereinstimmt, sich authentisch erlebt und auch identisch von seinen Mitmenschen wahrgenommen wird, womit er offensichtlich gelernt hat, die unterschiedliche Aspekte seiner Persönlichkeit in Einklang zu bringen und nach Außen zu präsentieren. Selbst dabei wird der soziale Bezug, ohne den diese Integration nicht stattfinden könnte, deutlich (Heimlich 2003, 154). Danach folgt die interaktionelle Ebene der Einigungsprozesse, die Möglichkeit miteinander etwas zu tun zu haben, Grundlage aller integrativen Prozesse, dabei geht es um Gruppenbeziehungen, die auch den Aspekt des gemeinsamen Handelns und die Akzeptanz des gegenseitigen Respekt der Eigenarten jeder Person in den Mittelpunkt stellt. “Aus den dabei zwangsläufig sichtbar werdenden Unterschieden und Widersprüchen entsteht über soziale Aushandlungsprozesse eine Einigung zwischen den verschiedenen Personen“ (Heimlich 2003, 155). Wird die institutionelle Ebene betrachtet, ist damit die Erziehung

gemeint, die in bestimmten Erziehungskonzepten gefasst und durch Einrichtungen einen bestimmten Sachauftrag repräsentiert. Bezogen auf die Gesellschaft sind die normativen Grundlagen integrativer Prozesse gemeint, die ihrerseits eine Selbstüberforderung des Pädagogen verhindern, wenn sie sich zur Aufgabe machen, behinderte und nichtbehinderte Menschen in einen gemeinsamen Lebens- und Lernraum zu integrieren.

Die gesellschaftliche Ebene öffnet den Blick auf einen integrativen Lern- und Lebensraum als Zielperspektive, „an dem alle gleichberechtigt und selbstbestimmt partizipieren“ (Heimlich 2003, 155). Hier kommen die normativen Grundlagen einer Gesellschaft zum Tragen, sowohl was die Ausgrenzung von Personen als auch die Integration von Personen anbelangt.

Existentielle Aussage der Frankfurter Gruppe um Reiser mit Helga Deppe-Wolfinger und Annedore Prengel (vgl. Reiser u.a.1986; Heimlich 2003) ist damit:

„Integrative Prozesse sind Wege, die in Individuen und Gruppen selbst gegangen werden müssen. In diesem allgemeinen Sinne ist Integration ein psychisches und soziales Ziel nicht nur Verhältnis der Gesellschaft zu Minderheitengruppen, sondern auch im Verhältnis der Geschlechter, im Verhältnis der Generationen und im Verhältnis verschiedener Kulturen.

Normative Voraussetzungen dieser Sichtweise sind, dass beiden Partnern oder Gruppen von Personen ein Eigencharakter, eine eigenen Identität und eine grundsätzliche Gleichberechtigung auch bei unterschiedlicher Leistungsfähigkeit zugestanden wird. Die gemeinsamen Tätigkeiten in integrativen Prozessen lassen Spielraum für je eigenen Gestaltung und Entwicklung“ (Reiser 1991, 16).

Nach Reiser sind integrative Prozesse u. a. Prozesse, „bei denen Einigungen zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzliche Sichtweisen interagierender Personen und Personengruppen zustande kommen“ (Reiser 1986, 120 zit. n. Heimlich 2003, 154). Damit bleiben institutionelle Integrationsprozesse unwirksam, wenn sie nicht auch durch die soziale Interaktion und personale Veränderung bestimmt werden, was folglich eine Veränderung der normativen Grundlagen einer Gesellschaft in „Richtung auf Akzeptanz der Unterschiedlichkeit“ erfordert (Heimlich 2003, 155). So ist der Diskriminierungsschutz, der 1994 ins Grundgesetz in Art. 3,Abs. 3 aufgenommen wurde, ein Beispiel für integrative Prozesse innerhalb der Gesellschaft. Für Reiser ist daher die Dialektik zwischen Gleichheit und Verschiedenheit der „Motor integrativer Prozesse“; sie entsteht durch den Interaktionskontext zwischen innerpsychischer (Ich), interaktionaler (Wir) sowie der Handlungsebene (Sache), die von der situativ-ökologischen Ebene umschlossen wird (vgl. Lorenzer 1976, 218-276; Cohn 1994 12. Auflage: TZI/Themenzentrierte Interaktion, s. h. Wiedenmann 2000, 23; Buber 1997, 13. Auflage). Dabei eröffnen sich außerdem Änderungen

von grundlegenden kulturbestimmten Einstellungen gegenüber Behinderung und Integration (vgl. Markowetz 1997; Heimlich 2003, 155/156).

Eine Erweiterung seiner Ansichten führten zu einer Ausdifferenzierung des Modells von Reiser. Den Beitrag dazu leisteten in erster Linie Deppe-Wolfinger und Prengel aus der Frankfurter Integrationsforschungsgruppe (s. o.). Während Deppe-Wolfinger die gesellschaftstheoretische Dimension der Integration betont und damit die Integration in den sozialen Kontext stellt, betont Prengel (1995) den “Prozessansatz integrativer Pädagogik zu einem philosophisch fundierten Konzept einer Pädagogik der Vielfalt“ (Heimlich 2003, 156). Zu diesem Ansatz gehören die Bestandteile der interkulturellen, feministischen, als auch gemeinsame Erziehung von Behinderten und Nichtbehinderten (vgl. Krüger 1997, 157). “In der modernen Gesellschaft entwickelt sich nun über die Prozesse der Individualisierung und Pluralisierung die gesellschaftliche Vielfalt derart sprunghaft weiter, dass eine moderne Pädagogik nicht umhin kann, sich auf eine “radikale Pluralität“ (Prengel 1995, 49ff) einzustellen, wenn sie auf der Höhe der Zeit sein will“ (Heimlich 2003, 157). D.h. aus der Veränderung der Gesellschaft ergibt sich zwingend die Entstehung der integrativen Pädagogik. Bezogen auf schulische Institutionen bedeutet dies ebenso eine Pluralität von Fördermöglichkeiten, die entsprechenden Lern- und Förderbedürfnissen gerecht werden. Dazu gehören z.B. äußere Differenzierung, unterschiedliche Lerngegenstände aber auch eine zeitweise Einzelbetreuung (vgl. Feuser; Prengel 1995, 161ff). An den Modellen von Reiser (1987; Deppe-Wolfinger/Prengel/Reiser u. a. 1990) und Hinz (1993) mit seiner “Pädagogik der Heterogenität“³ knüpft auch Wocken (1998) mit seiner Theorie gemeinsamer Lernsituationen an und unterscheidet Interaktionsgrade an verschiedenen Lernsituationen. Wocken unterscheidet die kooperativen Lernsituationen, in denen die Schüler gleichberechtigt partizipieren und gegenstandsbezogen handeln mit Lernsituationen, in denen die Schüler spontan zusammenkommen und helfende oder unterstützende Funktion einnehmen. Für Wocken ist daher im Gegensatz zu Feuser gemeinsames Lernen auch bei unterschiedlichen Graden der sozialen Interaktion möglich. Er befürwortet die Rückzugsmöglichkeit und individuelle Lernsituationen, wenn es für die Schüler nützlich ist (Heimlich 2003, 158). Nun bleibt noch die Verknüpfung zwischen institutioneller und gesellschaftlicher Ebene in Hinblick auf integrative Prozesse offen. Diese Verknüpfung stellt Sander in seinem ökosystemischen Denken dar. Sanders Modell wird nun erklärt.

³ Die Pädagogik der Heterogenität meint die Differenzierung des Reiserschen Modells in seinen Polen des Spannungsverhältnisses zwischen Gleichheit und Verschiedenheit, sowie die damit verbunden Prozesse der Annäherung und Abgrenzung auf verschiedenen Ebenen (Heimlich 2003, 158)

4.4 Integration nach Alfred Sander

Bei Sander steht der ökologische Ansatz mit seiner Kind-Umfeld-Analyse (ab Mitte der achtzige Jahre; vgl. auch Speck 2003, 5.Aufl.) im Mittelpunkt seiner integrativen Theorie und es findet die ökosystemische Sichtweise Bronfenbrenners (1991; vgl. Lütje-Klose, Willenbring 1999, 67; Heimlich 1999; 2003) Anwendung. Zunächst wird das Mensch – Umwelt – System erklärt und darauf die ökologische Entwicklungstheorie von Urie Bronfenbrenner, die Sanders ökologischen Ansatz bestimmen.

Sander (1985) definiert Behinderung, “wenn ein Mensch auf Grund einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist“ (Sander 1999a, 105). D.h. ein Mensch muss stetig in seinen Umfeldbezügen betrachtet werden. Somit ergibt sich die Klassifikation der Behinderung aufgrund des Kriteriums der Dauer des Unterstützungsbedarfs. Es werden Personen unterschieden, die keine sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf haben und Menschen, die eine langfristigen oder kurzfristigen Unterstützungsbedarf haben. Sander bezieht dabei aber Integration und Behinderung aufeinander, was zur Folge hat dass die Gesellschaft in der Verantwortung steht behindernde Interaktion hervorzurufen oder zu verhindern, womit sie auch Bedingungen schaffen muss, die Personen mit Behinderungen die Teilhabe an der Gesellschaft in selbstbestimmter Form ermöglichen. Daran schließt sich die Erklärung der ökologischen Entwicklungstheorie von Bronfenbrenner (1979) an, aus der sich der ökologische Ansatz Sanders verstehen lässt. “Ökologie wird dabei nicht nur auf die biologische Umwelt reduziert, sondern wird im sozialwissenschaftlichen Sinne von dem Wort “oikos“ (griech. Haus bzw. Haushaltung) abgeleitet, wobei sämtliche Umweltaspekte der menschlichen Entwicklung in einem möglichst ganzheitlichen Sinn berücksichtigt werden müssen (Heimlich 2003, 161; Sander in Heimlich 1999)“.

Bronfenbrenner (1989, 19; vgl. Sander in Heimlich 1999, 35ff) sieht die Umwelt als eine ineinander geschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils umschlossener Strukturen, die er wie folgt bezeichnet:

- Mikrosystem (griech. Mikro = klein; z.B. Familie): Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschliche Beziehungen, die die im Entwicklungsprozess stehende Person in einem vorhandenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen bestimmen;

- Mesosystem (griech. Meso = zwischen, inmitten; z.B. Familie und Schule): Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen sich die entwickelnde Person aktiv beteiligt, Bsp. Familie, Freunde, Schule,...;
- Exosystem (griech. Exo = außen/übergreifend; z.B. Berufe der Eltern und ihre Auswirkung auf das Kind): Bereiche, die in das Leben eines Menschen eingreifen, in denen er aber nicht unmittelbar involviert sein muss/ist;
- Makrosystem (griech. Makro = groß): das Gesellschaftssystem als Ganzes, einschließlich seiner zu Grunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien (Huschke-Rhein 1992, 22; vgl. Bronfenbrenner, 1981).

Die ersten drei Ebene bilden einen gemeinsamen spezifischen Kontext, der ebenfalls die menschliche Entwicklung beeinflusst (z.B. ökonomische Krisen auf die kindliche Entwicklung; Heimlich 2003, 162)

Bezogen auf diesen ökosystemischen Ansatz Bronfenbrenners bezieht nun Sander seinen Integrationsprozess (vgl. Sander 1999b, 34ff). „Art und Grad der Behinderung dienen in der traditionellen Sonderpädagogik der Legitimation der Selektionsdiagnose, indem die Behinderung scheinbar objektiv diagnostiziert und infolgedessen das Kind in den dafür geeigneten Schultyp platziert wird (Sander 1991, 41).“ In ökosystemischer Sichtweise wird Behinderung auch dadurch beeinflussbar, dass an den konkreten Umfeldbedingungen integrationsorientiert gearbeitet wird“ (Sander 1999b). So sollte bereits in der Mikroebene integrativ gearbeitet werden (Nachbarschaft, im Kindergarten, in der Schule zwischen Eltern und Lehrern,...), was günstige Voraussetzungen für die die Entwicklung schafft, da sich solche Beziehungen durch wechselseitiges Geben und Nehmen (Reziprozität) auszeichnen (Bronfenbrenner 1989, 72ff). Auf der Mesosystemebene setzt dies direkte Interaktionen zwischen den Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung voraus; diese entstehen beim Übergang vom Kindergarten in die Schule. Auch wird die Integrationsentwicklung von nicht unmittelbar in direkter Interaktion teilnehmenden Exosystemen (z.B. Personal-, Material- und Ressourcenausstattung) beeinflusst. Grundlegend für eine positive Integrationsentwicklung ist auch die Durchlässigkeit zwischen Mikrosystemen und ihren Beziehungen untereinander (Mesosystem) auf der einen Seite sowie den Exosystemen auf der anderen Seite (Heimlich 2003, 163). Im Makrosystem umfasst die Integrationsentwicklung das Wertesystem einer Gesellschaft, d. h. das Menschenbild einer Gesellschaft und damit seine Einstellung zum Behindertsein, sprich ihr Verhalten gegenüber Behinderten ist daher von tragender Bedeutung (Bronfenbrenner 1989, 266). Sander hat sich nun dieses ökologische Modell für die integrative Pädagogik in der Diagnostik, der Beratung und der

Schulentwicklung erschlossen (Sander in Heimlich 1999, 33ff). Daher kann von einem anerkannten erziehungswissenschaftlichen Modell gesprochen werden (Heimlich 2003, 164). Schulisch betrachtet, befindet sich das deutsche Schulwesen zwischen Aussonderung und Integration (Heimlich 1997). Nun soll noch das anthropologisch ethische Modell von Urs Haeberlin (vgl. Haeberlin u.a. ²1991) erklärt werden. Es lässt sich aus dem historisch erwachsenen Begründungszusammenhang der traditionellen Heil- und Sonderpädagogik heraus erklären. Auch in der Heilpädagogik/Sonderpädagogik wird das integrative Leitbild, im Sinne von gesellschaftlicher Eingliederung in den Vordergrund gestellt (vgl. Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.; Bleidick 1999). So möchte ich das nächste Kapitel im Zusammenhang mit Integration dem anthropologischen Ansatz von Haeberlin widmen.

4.5 Integration nach Urs Haeberlin

Haeberlin versucht, integrative und exklusive Tendenzen aus der europäischen Geistesgeschichte herauszuarbeiten, um einen Begründungszusammenhang für die integrative Pädagogik zu schaffen. Dabei leisteten ihm die dialogische Philosophie von Martin Buber, die heilpädagogische Traditionslinie von Paul Moor (1969), sowie die Begründer der modernen Heilpädagogik (Georgens und Deinhardt), die in ihrem Buch Heilpädagogik (erschienen 1861 und 1863; vgl. Möckel 1988, 155; Bleidick 1999; Heimlich 2003, 166) gute Dienste. Bei seiner Suche stieß Haeberlin auf integrative Quellen heilpädagogischer Traditionen. Moor schreibt bereits 1969: "Aus der Tatsache heraus, dass Heilpädagogik Pädagogik ist und nichts anderes, folgt, dass sie im Grundsätzlichen dieselben Möglichkeiten besitzt wie die Normalpädagogik" (Moor ²1969, 273). Für ihn ist Sonderpädagogik ein Gebiet der allgemeinen Pädagogik (Moor ²1996, 272), denn in keiner Weise kann sie anthropologisch noch methodisch eine disziplinäre Eigenständigkeit behaupten. Für ihn bedeutet Eingliederung (heute: Integration) "Hilfe zur Selbsthilfe" (a. a. O., 331), die durch das "Ideal der Gesellschaft" (a. a. O. 334) möglich gemacht wird, indem sich die Gesellschaft so ändert, dass "keine Hilfsbedürftigen" mehr entstehen (vgl. inclusion Opp 1993; Jülich 1996). Trotzdem schafft Moor die Selbsthilfe nicht ohne Aussonderung, sondern durch "Hilfsschulunterricht" in "Spezialklassen" (vgl. a. a. O., 179). Anzumerken ist, dass bei Moor der Behindertenbegriff mit körperlichen Beeinträchtigungen korrespondiert. Moor sieht daher die heilpädagogische Aufgabe darin, den behinderten Menschen Halt in der Gesellschaft in Einklang mit seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten zu geben (vgl. a. a. O., 271). Diese Aussage entspricht dem ökologischen Definitionsansatz von Sander, im Sinne der Eingliederung in die Gesellschaft durch Integrationsleistungen, falls die Betroffenen zur

eigenen Integration in die Gesellschaft (Umfeld-System) nicht mehr in der Lage sind (Heimlich 2003, 168). Damit wird die personale und soziale Integrationsdimension mit dem inneren und äußeren Halt (Moor 1969, 271) im Kern beschrieben. Daraus erwächst für Haeberlin, der ein Schüler Moors ist, die integrative Heilpädagogik.

Haeberlin nimmt die dialogisch-philosophisch und anthropologisch heilpädagogische Haltung (vgl. Buber) als Grundlage. Er spricht von einer heilpädagogischen Professionsethik, wozu z.B. "ideologische Offenheit, Verantwortung für das absolute Lebensrecht aller von Menschen gezeugten Lebewesen, das Recht auf Erziehung und Bildung aller Menschen, Selbstständigkeit und Lebensqualität, sowie das Bekenntnis zur pädagogischen Effizienzkontrolle und Selbtkritik" (a. a. O., 341ff; vgl. Bleidick 1999) gehören. Unter diesen Aspekten ist die integrative Pädagogik mit der heilpädagogischen Traditionslinie vereinbar (Heimlich 2003, 170). Dies zeigen auch verschiedenste Autoren auf: Kobi (1993 5. Auflage, 118,280; Kobi 1999,72), Klein (vgl. Klein/Meinertz/Klausen 1999,10.Auflage) und auch Speck in seiner ökologischen Grundlegung der Heilpädagogik (Speck 1991, 288; 2003, 5. Aufl.). Die aktuelle Integrationsdiskussion enthält das "Wörterbuch der Heilpädagogik" (Bundschuh/Heimlich/Krawitz 2002).

Da für die vorliegende Arbeit die Sprachheilpädagogik als Wissenschaft eine wichtige Funktion im Zusammenhang mit der MSF einnimmt, wird diese im Folgenden genauer dargestellt, da sie im besonderen Maße für die wissenschaftstheoretische Erläuterung des MSD/ der MSF bzw. seines/ihres Aufgabenfeldes von Bedeutung ist.

5 Die Sprachheilpädagogik als Wissenschaft

Die Sprachheilpädagogik befindet sich nun eo ipso im Spannungsfeld von pädagogischen⁴ und medizinischen⁵ Paradigmata, die wiederum auch historisch bedingt sind. Therapeutisch liegt der Schwerpunkt auf der pädagogischen Sprachtherapie, die nichtentwickelte, verzögerte, verloren gegangene oder fehlerhafte Sprachfunktionen korrigiert und fördert und Persönlichkeits- und Sozialerziehung betreibt (Knura/Neumann 1982,161). Nach Grohnfeldt (1989a, 16) besteht die pädagogische Aufgabe darin,

- “die Sprachstörung an sich zu untersuchen und Hypothesen über den möglichen Bedingungshintergrund aufzustellen,
- das Störungserleben und die subjektive Lebensbedeutsamkeit für den betreffenden Menschen zu erkunden,
- das interaktionale Geschehen und situative Einflüsse der Kommunikation nachzuvollziehen, pädagogische Wege zur Beseitigung, positiven Beeinflussung oder einem Leben mit der Behinderung abzuleiten und zu realisieren“.

Nach dem ökologischen Ansatz (Theorie) ist die Sprachheilpädagogik die Wissenschaft, die mit der Forschung und Lehre der pädagogischen Sprachtherapie und ihrer Aufgabenfelder unter Einbeziehung interaktionaler Kommunikationsprozesse und intra- bzw. interpersoneller Lebensbezüge genannt wird (vgl. Sander 1985; Feuser 1995; Reiser 1992; Speck 2003, 5.Aufl.; Eberwein 1999a, Speck 2003, 5.Aufl.).

Historisch betrachtet entwickelten sich in der Sprachheilpädagogik ebenso viele Synonyme für die Fachdisziplin wie in der Heilpädagogik Synonyme für die Aufgabenfelder (Speck 2003, 5.Aufl., 53ff). Zu nennen sind: Sprachheilpädagogik, Sprachbehindertenpädagogik, Sprachgeschädigtenpädagogik und auch Logopädie (vgl. Hartmann 1995; Grohnfeldt 2000, Suchodoletz 2002). Im Gegensatz zur Heilpädagogik sind keine konkurrierenden Begriffstheorien entwickelt worden, so dass die Synonyme zwar als Ausdruck wissenschaftstheoretischer Veränderungen interpretiert werden können, aber im Grunde eine historische Entwicklung darstellen (Hartmann 1995, 82). Bezogen auf den Begriff Sprachheilpädagogik ergibt sich eine stärkere Bindung an die Heilpädagogik (vgl. Speck 1991, 2003), dabei wird das Paradigma der Heilung in der Pädagogik (nicht nur im medizinischen Sinne), sondern insbesondere die Therapie in den Vordergrund gestellt (vgl.

⁴ Vgl. Hartmann 1995, 17-30;

⁵ Vgl. Hartmann 1995, 33-38;

Grohnfeldt 1989a,16). Beim Begriff Sprachbehindertenpädagogik steht mehr der Begriff Behindertenpädagogik (Bleidick 1983, 4. Aufl.) im Vordergrund. Der zentrale Begriff ist dabei analog zur Behinderung der Begriff Sprachbehinderung. Sprachgeschädigtenpädagogik zeigt Parallelen zum Begriff Schädigung im Sinne der Defektologie. Sie bedeutet, dass die Defekte als konstituierendes Merkmal von Behinderung eine Folgeerscheinung eines Organ- oder Funktionsdefektes sind. Es wird also eine Behinderung, die aus Umwelteinflüssen (Erziehung) resultiert negiert (vor allem in sozialistischen Ländern: UDSSR, Rumänien, ehem. CSSR, Bulgarien, früheres Jugoslawien) (Hartmann, 1995, 66/67). Mit Grohnfeldt (1989b ff) wird im "Handbuch der Sprachtherapie" Band 1-8 der Begriff Sprachtherapie als Disziplinbezeichnung benutzt, der als Oberbegriff für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den verschiedenen Störungsbildern, Therapieformen, Zielsetzungen und implizierten Ansätzen verwendet, "wobei der Terminus in Anlehnung an die Sprachheilpädagogik das Paradigma der Therapie beinhaltet und zugleich den pragmatischen Bezug dieser Wissenschaft in Bezug auf die pädagogischen Inhalte und wechselnden Interaktionsformen zwischen Betreutem und Betreuendem betont" (Hartmann , 1995, 83;vgl. Grohnfeldt (Hrsg.), 2000, bzw. Grohnfeldt (Hrsg.), 2003). Eine genauere Beleuchtung des historischen Abrisses der Sprachheilkunde findet sich in Zusammenfassung in Hartmann (1995, 83-87) und in der "Geschichte der Sprachheilpädagogik in Deutschland 1945- 2000" von Becker und Braun (2000)⁶. Ein kurzer Abriss der sprachheilpädagogischen Geschichte folgt im nächsten Kapitel.

5.1 Ein kurzer historischer Abriss der Sprachheilpädagogik

Bezogen auf die Sprachheilpädagogik gibt es die erste Taubstummenschule 1778 in Leipzig. 1830 erteilt der Schweizer Arzt Johann Konrad Amman lautsprachlichen Unterricht. In der sprachheilpädagogischen Geschichte wurden zuerst die Taubstummen, dann die stammelnden und die stotternden Kinder behandelt. Im selben Jahr wurde durch Schulthess bereits eine exakte Definition von Stammeln und Stottern entworfen. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde das Wissen über sprachliche Störungsphänomene präzisiert (z.B. Broca und Wernicke, Aphasie). 1889 wurde durch die Brüder H. (Mediziner) und A. Gutzmann (Pädagoge) in Berlin der erste Lehrstuhl für das Sprachheilwesen eingerichtet. Dieser widmete sich in erster Linie der Behandlung des Stotterns. 1901 arbeitete Liebmann mit

⁶ vgl. .Braun, O./Machau-Krau, H.: Geschichte der Sprachheilpädagogik und Logopädie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. 2000, 47-77. Stuttgart: Kohlhammer

Gebärden und 1905 gab es erste Vorlesungen zur Stimm- und Sprachheilkunde mit der Forderung der Einrichtung von Heilkursen für Sprach- und Stimmgestörte. 1905 führte Gutzmann jun. (Arzt) die Sprachheilkunde als ordentliches Lehrfach in Berlin an der Friedrich-Wilhelm-Universität ein. 1907 wird das universitäre Laboratorium für experimentelle Phonetik sowie Ambulatorien für Sprach- und Stimmstörungen in Berlin. Bereits kurz danach werden Sprachheilklassen gegründet (1910 in Halle; 1912 in Hamburg). 1936 werden die Prüfungsrichtlinien innerhalb der Taubstummen-, Schwerhörigen- und Sprachheillehrern aufgehoben und auf die Ausbildungsgewalt der Staatlichen Gehörlosenschule- in Berlin-Neukölln übertragen.

1945 erfolgt nach Kriegsende ein Wiederaufbau der bisherigen Sprachheilschulen und Ausbildungsgänge für Sprachheillehrer. In der DDR wird an der Humboldt-Universität in Berlin ein Erweiterungsstudium (Sonder- und Sprachheilpädagogik) für Absolventen des Pädagogik-Studiums eingerichtet. Bisher war die sprachheilpädagogische Geschichte hauptsächlich von der medizinischen Lehre geleitet worden und der institutionelle Aspekt in Hinblick auf pädagogische Einrichtungen, sprich Schulen, noch nicht anvisiert worden.

1962 wird in Berlin (West) die erste Lehranstalt für Logopädie gegründet. In Mainz wird Sprachheilkunde als Lehrfach an der Universität gebildet. 1973 gibt es schon 13 Lehranstalten für Logopädie in der BRD. Bereits 1978 existieren 35 Sprachheilambulanzen und Sprachheilkliniken, 7 Studienorte für Sprachbehindertenpädagogik in der BRD und einen in der DDR. Ferner gibt es mehr als 90 Sprachheilschulen und 32 Sprachheilheime. 1980 wird in der BRD die Eingliederung des Logopädengesetzes in das Gesundheitswesen der BRD geregelt. Nach Becker, Braun (2000, 328) gibt es 1995 in der gesamten BRD 244 Sprachheilschulen, 703 Beratungsstellen, in Hessen und Mecklenburg-Vorpommern 106 bzw. 29 Sprachheilklassen und insgesamt 24 Heime für sprachauffällige Kinder und Jugendliche. Dieses Kapitel widmete sich der institutionellen Ausstattung im Sprachheilwesen. Nun folgt die Professionsentwicklung in der Sprachheilpädagogik.

5.2 Historische Professionsentwicklung in der Sprachheilpädagogik

Zusammenfassend betrachtet wurde die Sprachheilkunde entscheidend durch die von Gutzmann sen. (Pädagoge, 1837-1910) und Gutzmann jun. (Arzt, 1892-1972) begründete Berliner Schule beeinflusst. Ebenso nahmen auch ausländische Fachvertreter Einfluss: die Prager Schule von Seemann (1892-1975), die Wiener Schule um R. Coen (1839-1904), Fröschels (Arzt, 1879-1931), K.C. Rothe (Pädagoge, 1879-1931), Arnold und die Pariser Schule von Tarneaud (1888-1972).

Erste Sprachheilschulen gab es ab 1912. Seit 1920 rückt die Sprachheilschule sprich die Erziehung von Sprachbehinderten, in den Vordergrund (K. Hansen 1929 in: Becker, Braun, 2000,3). Das Sprachheilwesen entwickelt sich als mehrgliedriges System (Kindergärten für Sprachgestörte, Sprachheilkurse, Sprachheilklassen, Sprachheilschulen in Berlin, Halle a. S., Hamburg und Karlsruhe). Das Paradigma des Sprachheilwesens rekrutierte sich also in erster Linie aus den medizinischen Bereichen der Stimm- und Sprachheilkunde, sowie der Hals-Nasen-Ohrenheilkunde (vgl. Fröschels 1913 "Lehrbuch der Sprachheilkunde" (Logopädie). Somit ist es nicht verwunderlich, dass die sprachheilpädagogischen Lehrmeister aus den Reihen der Mediziner stammen. Erst an zweiter Stelle sind institutionelle Einrichtungen wie Sprachheilschulen von Bedeutung. Diese Einrichtungen nahmen die wissenschaftlichen Erkenntnisse des 20. Jahrhunderts als Grundlage und bereiteten ein Mischkonzept für die Beschulung⁷ von sprachgestörten Kindern mit pädagogischer und didaktischer Aufbereitung. Die Grundphase des Sprachheilwesens war bis zum 1. Weltkrieg abgeschlossen. Schließlich lag bis zum Ende des zweiten Weltkrieges "das Volksbildungswesen des Dritten Reiches geistig und materiell in Trümmern", so auch das Sprachheilwesen und ihre Sprachheilschulen (Braun, Becker, 2000,20ff). Während die Beratungsstellen, die ambulante Stimm- und Sprachtherapie anboten, weiterexistierten, wobei sie um 1940 hauptsächlich am Stimmapparat verletzte Soldaten behandelten. Ab dem zweiten Weltkrieg fand eine gründliche Erneuerung des Sprachheilwesens statt. Nach und nach entwickelte sich das Sprachheilwesen in wissenschaftlicher Hinsicht als Sprachheilpädagogik, die je nach Anheißen der Besatzungsmächte (Amerika, England und Frankreich) traditionelle Bildungs- und Schulstrukturen umsetzte, orientiert an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik der 20er und 30er Jahre (vgl. Spranger, Litt, Nohl, Weniger, Flitner und Bollnow). Wobei sich die Didaktik der Sprachheilschule an die Formalstufen (Artikulationsstufen) des Herbartschen Modells anlehnten (vgl. Braun, Homburg, Teumer Grundlagen pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten). Die Ausbildung von Sonderschullehrern begann im Frühjahr 1946. Diese Ausbildung stellte sich als Zusatzqualifikation dar nach der zweiten Lehramtsprüfung eines "Regellehramts". Dahlmann installierte die universitäre Ausbildung aller Arten von Sonderschullehrern (Humboldt-Universität, Berlin). Somit manifestierte sich die Abgrenzung der Regelschullehrer- und Kinder von den Sonderschullehrern- und Kindern.

Mit der Gründung der BRD und der DDR erfolgte eine west- und ostdeutsche sprachheilpädagogische Entwicklung. Erst allmählich wandelten sich die überwiegend medizinischen Ansätze der Sprachheilpädagogik hin zu didaktisch-therapeutischen

⁷ Vgl. Braun 1997

Konzepten. Es wurde erkannt, dass die bloße medizinische Behandlung ohne ganzheitliche Berücksichtigung des Klienten/Schülers weniger Aussicht auf Erfolg hat. D. h. für die Sprachheilpädagogik als auch für die Sonderpädagogik galt nun die Besinnung nicht nur auf die medizinischen Grundlagen (Paradigmata der Medizin, vgl. Hartmann, 1995; 3.4) ihrer jeweiligen Behindertenform, sondern auf die erzieherischen didaktischen Inhalte und Lehren (Paradigmata) der Allgemeinen Pädagogik zurückzugreifen. Laut Kuhn (2001, 7. Aufl.), also eine kleine wissenschaftliche Revolution, in der versucht wird, den richtigen Weg (puzzlesolving) für die normale Wissenschaft (Sonderpädagogik, Sprachheilpädagogik) zu finden. Sonderpädagogik wird in den 70er Jahren durch die bildungspolitische Debatte um Gesamtschule und Integration irritiert.

Aus dem e. g. werden wissenschaftliche Kriterien deutlich, welche die Sprachheilpädagogik ausmachen.

5.3 Zusammengefasste Kriterien der Sprachheilpädagogik

Historisch gesehen birgt die Heilpädagogik zwei miteinander verwobene Kategorien, wie die heilpädagogische Professionsbildung, einmal in Bezug auf die Spezifität der Klientel (Behindertenart), zum anderen die Spezifität der Einrichtung (Sonderschule/-einrichtung). Mit Bleidicks "Pädagogik der Behinderten" (1983, 4. Aufl.) wird der Behindertenbegriff systematisch in die Sonderpädagogik eingeführt und der Idee nach als pädagogische Figur entwickelt (als intervenierende Variable des Erziehungsprozesses), wobei erstmals von der Absicht der Willenserziehung abgesehen wird, um die Frage der Bildung in den Vordergrund zu rücken.

Bezogen auf die sprachheilpädagogische Entwicklung kann festgestellt werden, dass die Sprachheilpädagogik und auch die Logopädie in ihrer Beschreibung der Behinderung (vgl. Bleidick 1999, Speck 2003, 5.Aufl.) bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts eine Domäne der Medizin war. Erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts ergeben sich durch die vorherrschenden Menschenbilder weltanschauliche Veränderungen, auch medizinischer Fortschritt bedingte wissenschaftstheoretische Veränderungen, die einen sog. Paradigmenwechsel innerhalb einer Wissenschaft hervorrufen. Dieser kann einerseits von sich ändernden Theorien ausgehen, aber auch bedingt durch politische Einflüsse (Kuhn 2001, 7. Aufl.) hervorgerufen werden. Zum einen suchte die Sprachheilpädagogik als sonderpädagogische Institution eine Abgrenzung zu den anderen sonderpädagogischen Sparten (Orthmann, 1969), wie Hör- oder Lernbehindertenpädagogik. Dabei bezog sie sich auf medizinische und pädagogische Theorien, also Paradigmata (vgl. Hartmann 1995). Diese Entwicklung der Abgrenzung

sowohl gegenüber der Medizin und der behinderungsspezifischen Disziplinen der Sonderpädagogik ergibt sich aus der paradigmatischen Konkurrenz (Kuhn 2001, 7. Aufl.); Bleidick 1999). Aus dieser paradigmatischen Konkurrenz entwickelte sich in der Sonderpädagogik institutionell das Sonderpädagogische Förderzentrum, das eine behinderungsübergreifende Einrichtung (vgl. Wocken in Heimlich 1999; Huber/Frey-Flügge/Schlesier 1997; vgl. Lüdtke 2003) darstellt und folglich eine stärkere Mehrbeachtung der Mehrfachbehinderung bedeutete, also die Separierungspraxis der verschiedenen Behindertenrichtungen anzweifelt. Insbesondere lern-, verhaltens- und sprachgestörte Kinder wurden zusammengefasst.

In Bezug auf die Medizin herrscht nach wie vor eine paradigmatische Konkurrenz. Es besteht keine gemeinsame Grundwissenschaft wie zwischen der Pädagogik und der Sonderpädagogik, die gemeinsame Paradigmata pflegen (Erziehung: vgl. Hartmann 1995,25ff; Bildung: vgl. Hartmann 1995,28ff; Unterricht: vgl. Hartmann 1995,30ff).

Trotzdem gibt es innerhalb der Sprachheilpädagogik pathologische Handlungsfelder, die medizinische Diagnosen und Therapien bzw. Kenntnisse auf jeden Fall voraussetzen (vgl. Ptok in Grohnfeldt , 2000, 169ff). Dazu gehören z. B. Sprach-, Stimm- und Sprachstörungen, Lippen-, Kiefer- und Gaumenspalten, sowie Stimmbandknötchen. Die Aufgabenfelder der Sprachheilpädagogik bestehen also aus der Diagnose und Therapie von pathologischen Zuständen, wobei ausdrücklich angemerkt werden soll, dass auch die Sonderpädagogik mit ihrem Arbeitsfeld der Sonderschule medizinische Grundlagen für die Intervention von Störungen braucht, um verantwortungsbewusst zu diagnostizieren und therapieren. Deshalb werden nun in den folgenden Kapiteln die Handlungsfelder in der Sprachheilpädagogik im Einzelnen aufgeführt (vgl. Knura 1995, 130 in Bach; Hensle,Vernooij 2002, 7. Aufl., 206ff; Grohnfeldt, Ritterfeld in Grohnfeldt, 2000, 24-29), vor allem da sie dann auch im weiteren Verlauf dieser Arbeit eine große Wichtigkeit in Bezug auf die Arbeit des MSD/der MSF bedeuten und Grundlage für die Erhebung der für die MSF zu behandelnden Sprachstörungen und deren Interpretation in der empirischen Untersuchung darstellen.

5.3.1 Klassifikation von Sprachstörungen

In diesem Kapitel werden die einzelnen Sprachstörungen in ihrer Klassifikation aufgeführt, da ihre Kenntnis einmal für die Diagnostik, und zum Zweiten auch für die Therapie Voraussetzung sind. Dabei orientiert sich dieses Kapitel an der Veröffentlichung von Hensle, Vernooij (2002, 215f, nach Knura 1974, 130f). Die Klassifikation von Sprachstörungen erfolgt nun schematisch in folgender Reihenfolge:

- Störungen der Sprachentwicklung,
- Früh- und späterworbene Störungen der Sprache und
- Ursachen für Sprachstörungen.

Verzögerte Sprachentwicklung	Stammeln	Dysgrammatismus	Störungen im Erwerb des Lesens und der Schriftsprache
<ul style="list-style-type: none"> • Ausbleiben oder Behinderung der Sprachentwicklung • Nichtaltersgemäßer Sprechbeginn, aber Stagnation oder Beeinträchtigung der Weiterentwicklung 	<p>Unfähigkeit, bestimmte Laute/Lautverbindungen auszusprechen oder gemäß der phonetischen Lautnorm richtig zu sprechen, bezogen auf diverse Laute</p>	<p>Unfähigkeit, den Gedankenfluss in geregelter Wortfolge auszudrücken: grammatische und syntaktische Probleme</p>	<p>Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und der Rechtschreibung ohne Leistungsausfälle LRS/Legasthenie</p>

Abb. 5 Störungen der Sprachentwicklung nach Knura 1974, 130f zit. n. Hensle, Vernooij (2002 7.Aufl., 215)

Früh- und späterworbene Störungen der Sprache		
Zentrale Störungen der Sprache	Expressive Störungen der Sprache	Reaktive und /oder psychoneurotische Störungen der Sprache
<p>Früherworbene Ausbleiben oder Behinderung der Sprachentwicklung infolge prä-, peri-, postnatale Hirnschädigung z.B. Agnosie (kann sich auf Schriftsprache auswirken)</p> <p>Späterworbene Verlust der bereits ausgebildeten Sprache (Aphasie) aufgrund zentraler Schädigung als Folge von Hirnverletzungen, -blutungen, -entzündungen, -tumoren; Symptome:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fehlendes Sprachverständhen bei guter Hörfähigkeit • Unfähigkeit des Behaltens und Produzierens von Sprachbewegungs-Mustern bei vorhandenem Sinnverständnis • Reduzierte Fähigkeit, Buchstaben und geschrieben Wörter optisch zu erkennen und zu behalten → Symptomüberlappung 	<p>Dysarthrie Erschwerung oder Behinderung des äußeren Sprechvorgangs aufgrund von Störungen in der Artikulation, Phonation, Respiration, zentrale, pyramidal, extrapyramidal oder bullar bedingt</p> <p>Dysglossien Störungen der Artikulation durch organische Veränderungen an äußeren Sprechorganen</p> <p>Rhinolalie/Rhinophonie (Näseln) Veränderung von Stimmklang durch verminderte Nasenresonanz oder erhöhte Nasendurchlässigkeit</p> <p>Stimmstörung Veränderung der Stimme durch Heiserkeit verschiedener Genese → Kommunikationsbeeinträchtigung unterschiedlicher Ausprägung</p>	<p>Stottern Unterbrechung des Redeflusses durch Krampfartiges wiederholen einzelner Laute oder Silben Pressendes Verharren in einer Artikulationsstellung → Mitbetroffensein von Respiration und Phonation → Steigerung der Auffälligkeit durch Mimik, Artikulation- und Körpermotorik häufig</p> <p>Poltern Formulierung mit gehetzter, verworrender, schlecht artikulierter Redeweise; beschleunigtes Sprechtempo; Verschlucken von Silben; unregelmäßige Lautentstellungen</p> <p>Mutismus Psychogene Sprachlosigkeit bei intaktem Sprachvermögen und voll ausgebildeter Sprache Absoluter Mutismus: Psychogene Sprachlosigkeit in allen Situationen Selektiver Mutismus psychogene Sprachlosigkeit in best. Situationen (z.B. in der Schule, nicht zu Hause)</p> <p>Aphonie Stummheit bzw. Verzicht auf den Gebrauch der stimmhaften Sprache aufgrund psychischer Zwänge bei intakten organischen und geistigen Voraussetzungen</p>

Abb. 6 Früh- und späterworbene Störungen der Sprache nach Knura 1974, 130f zit. n. Hensle, Vernooij (2002 7.Aufl., 216)

Ursachen für Sprachstörungen		
organische	konstitutionelle	Psycho-soziale
<ul style="list-style-type: none"> • Schädigung oder Missbildung der Sprechorgane • Schädigung der Sprachzentren • Schädigung oder Erkrankung extrapyramidaler Nervenstränge → Mitbetroffenheit von Intelligenz, Seh- und Hörorganen möglich 	<ul style="list-style-type: none"> • Motorische und sensorische Reifungsverzögerung • Körperliche Asthenie (Schwäche) • Dispositionelle Sprachschwäche • Dispositionelle Schwäche in sprachrelevanten Bereichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Mangelhafte oder übermäßige affektive sprachliche Stimulationen • Fehleinstellungen bezogen auf sprachliches Verhalten • Unzureichende Sprachmodelle • Erzieherisches Fehlhaltungen (z.B. übermäßige Kritik und Missbilligung, Verwöhnung, Wechselklima) • Sozio-kulturelle Deprivation

Abb. 7 Ursachen für Sprachstörungen nach Knura 1974, 130f zit. n. Hensle, Vernooij (2002 7. Aufl., 217)

Weitere Ordnungsschemata von Sprachstörungen können bspw. bei Seemann 1969; Luchsinger /Arnold 1970; Bauer 1973; Wurst 1973; Böhme 1974; Knura 1974; Becker/Sovak 1975; Führing u.a. 1976, Wendeler/Seidner 1977; Westrich 1978, Grohnfeldt 1989-95 und auch die ICD-10, 1993, F80.0-F80.9, 265 ff zit. n. Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 212/213; vgl. a. Göllner 2001; Grohnfeldt, Ritterfeld in Grohnfeldt , 2000, 17-24; Grohnfeldt, 2001, Bd. 2) nachgelesen werden. Mit der Kenntnis der Sprachstörungen, folgt die Diagnostik von Sprachstörungen anhand dieser dann therapiert wird.

5.3.2 Diagnostik in der Sprachheilpädagogik

Auch die Diagnostik von Sprachstörungen erfordert ein erhebliches Maß an Kompetenz und Kenntnisse sämtlicher diagnostischer Möglichkeiten für die jeweiligen Sprachstörungen. Dabei ist eine mehrdimensionale Diagnostik erforderlich, die einer multifaktoriellen Bedingtheit (vgl. Abb.5, 6, 7) der Sprachstörung Rechnung tragen muss (vgl. Bach 1995,61ff; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 222; Werning 2002; Braun in Grohnfeldt (Hrsg.), 2002, 29ff). Dazu sind nun in der sprachheilpädagogischen Diagnostik drei Ebenen nötig:

- Analyse der sprachlichen Leistung,
- Organisch - neuropsychologische Bedingungs- bzw. Erhaltungsfaktoren,
- nichtsprachliche Bedingungs- bzw. Einflussfaktoren oder Folgephänomene personaler und sozialer Art (Hensle,Vernooij 2002, 7. Aufl., 223).

Diese Bedingungen und Einflussfaktoren sind dann wiederum Grundlage für die Therapie, die weitere Entwicklung und den Erfolg der Maßnahme sowie der schulischen Laufbahn. Möglichkeiten der Durchführung einer Sprachanalyse werden auf der Basis der Beobachtungs- und Gesprächsdiagnostik und der Verwendung informeller und standardisierter Prüfmethoden gelegt. Diese sind in einer ausführlichen, aber auch ergänzungsbedürftigen Zusammenfassung bei Hensle, Vernooij (2002 7.Aufl., 224ff) nachzulesen. An die Diagnostik schließt sich nun die Therapie der Sprachstörungen an. Diese befindet sich im Spannungsfeld zwischen der Pädagogik und der Medizin (vgl. Hartmann 1995; Bleidick 1999). Als sog. "Pädagogische Sprachtherapie" (Knura/Neumann 1980; Braun/Homburg/Teumer 1980; Grohnfeldt 1987, 1989, 2002 in Suchodoletz) unterliegt die Therapie der Sprachheilpädagogik der Interdisziplinarität, da sie sich neben der Sonderpädagogik/Pädagogik auch mit der Medizin, der Phonetik, der Psychologie und Soziologie befassen muss. So sollte die Sprachbehindertenpädagogik/Logopädie als Integrations- und Handlungswissenschaft verstanden werden (Grohnfeldt 1989, 14; Hartmann 1995; Bleidick 1999). D.h. Sprachtherapie muss in ihrer Bedeutung im Zusammenhang mit dem betroffenen Menschen gesehen werden, was das folgende Kapitel versucht darzustellen (Hensle,Vernooij 2002, 7. Aufl.,226/227), zumal sie ein Hauptaufgabenfeld der MSF – Praxis darstellt.

5.3.3 Therapie in der Sprachheilpädagogik

Therapie bedeutet den von einer Behinderung betroffenen Menschen in seinem psychischen, physischen und sozialen Kontext zu begreifen und seinen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten zu eruieren und mit Hilfe von habilitierenden und rehabilitierenden Maßnahmen zu fördern. Bezogen auf die jeweilige Behindertenrichtung werden die Menschen entsprechend therapiert (Körperbehindertenpädagogik, Sehbehindertenpädagogik, Gehörlosen-/Schwerhörigenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik und Sprachbehindertenpädagogik). Infolgedessen werden die behinderten Menschen von entsprechenden Sonderpädagogen betreut. Da nicht immer nur ein einziges

behindertenspezifisches Merkmal (bspw. Sehbeeinträchtigung) vorhanden ist, werden Äquivalenzdisziplinen und Begleitdisziplinen eingeschaltet (anderer Behindertenrichtungen, Medizin, Psychologie, Sozialpädagogik, Linguistik, Phonetik u. a.). Die Sprachheilpädagogik begreift sich dabei als interdisziplinäres Aufgabenfeld (vgl. Knura in Bach 1995,130; Grohnfeldt 2000; Grohnfeldt in Suchodoletz, 2002; Hensle Vernooij 2002 7. Aufl., 206 ff, Göllner 2001). Sie stellt sich als einzige sonderpädagogische Sparte explizit die Aufgabe “nicht nur störungsspezifisch auf den betroffenen Menschen einzugehen, sondern durch ihre Maßnahmen die Störung in vielen Fällen ganz oder Teilweise zu beheben“ (Grohnfeldt, 1987, 1).

Damit beruft sich die Sprachheilpädagogik als einzige Disziplin auf das Aufgabenfeld/Handlungsfeld der Therapie (vgl. Borbonus/Maihack in Grohnfeldt, 2000, 239ff; Suchodoletz in Grohnfeldt 2003, 42ff; Katz-Bernstein in Grohnfeldt, 2003, 66ff). Es geht nicht allein um die pädagogische Bewältigung von Behinderung bzw. der unterrichtlichen Förderung von behinderten Menschen, sondern dort, wo es möglich ist, auch um eine Reduktion oder Beseitigung von Störungen und Behinderungen (Hartmann 1995,94). Bezug nehmend auf diese Aussage wird die Therapie in der sprachheilpädagogischen Arbeit erklärt, die wiederum eine große Bedeutung haben wird für die Arbeit des MSD – insbesondere der MSF.

Sprachheilpädagogik befindet sich in einem Paradigmenwechsel seit Mitte der 80er Jahren (vgl. Becker, Braun 2000). Sie wird von divergierenden Menschenbildern in einem dichotomen Spannungsverhältnis, das durch den “dualen Ursprung in der Medizin einerseits und in der Pädagogik andererseits begründet ist“ (Hartmann 1995, 95;vgl. a. Bleidick 1999; Müller 1991) bestimmt. Deshalb ist es notwendig die verschiedenen Menschenbilder innerhalb der Sprachheilpädagogik zu betrachten, die ihrerseits die therapeutische Vorgehensweise und das Selbstverständnis des Faches der Sprachheilpädagogik bedingen. So schrieb Grohnfeldt (1983,130), dass das Bemühen um den dualen Ansatz (Medizin – Pädagogik), Ausdruck des Bemühens war, das komplexe Phänomen normaler und gestörter Sprache mit den damaligen anwendungsbezogenen Wissenschaftsdisziplinen genau zu analysieren. Was zeichnet nun sprachheilpädagogisches Handeln aus?

5.3.4 Sprachheilpädagogisches Handeln

Seit Ende der 80er Jahre verschiebt sich die Sichtweise des naturwissenschaftlichen Menschenbildes zugunsten eines ganzheitlichen Paradigmas (vgl. auch Speck 2003, 5.Aufl.; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.; Bleidick 1999; Hartmann 1995). Diese Sichtweise resultiert

aus der interdisziplinären Zusammenarbeit der verschiedenen Heilpädagogiken, wodurch neue Wege zur Betreuung von (sprach-) behinderten Menschen eingeschlagen wurden und werden (Bleidick 1999, 67ff). Ganzheitliche Sichtweisen in Bezug auf Sprachtherapie und Sprachbehinderung sind bspw. bei Knura (1982,3), bei Knura/Neumann (1982,161), bei Braun/Homburg/Teumer (1980,8), bei Becker (1977, 168), bei Nikaschina (1965, 34 – sogar Kind-Umfeld Beachtung vgl. Sander in Heimlich 1999, 33f) zu finden. Rothe (1929) spricht nicht nur Sprachtherapie, sondern auch die Aufgabe der Erziehung des Menschen durch die Therapie an (Hartmann, 1995, 95f). Neuere Äußerungen zu diesem Thema stellen auch den zu Betreuenden mit seiner Motivation in den Mittelpunkt, „Sprachtherapie hat nicht die Aufgabe, in einem Schnellkurs dem Kind fehlendes Wissen zu vermitteln, sondern die Zielsetzung besteht darin, gemeinsam mit dem Kind Möglichkeiten zu schaffen, in denen das Kind die Lust am Lernen (wieder-) entdeckt“ (Füssenich, 1992, 113; ²1999). Eine wissenschaftlichen Kriterien folgende Sprachtherapie definiert Dannenbauer1998; (in Baumgartner, Füssenich, 1992,168; ² 1999; vgl. a. Katz-Bernstein in Grohnfeldt, 2003, 71-73).

„Der Begriff Sprachtherapie bezeichnet

- jene spezielle Interaktionssequenzen,
- die von einer entsprechend sachkundigen, flexibel und einfühlsam (re-)agierenden Person
- in zielgerichteter, planvoll strukturierter und wissenschaftlich begründbarer Weise organisiert werden,
- um einer Person mit subjektiv erlebter und/oder von der Mitwelt zugeschriebener massiver Gefährdung oder Beeinträchtigung sprachlicher Handlungsfähigkeit
- Lernmöglichkeiten einschließlich der hierzu nötigen Voraussetzungen und unterstützenden Bedingungen zugänglich zu machen,
- mit dem Ziel der Besserung und Überwindung wie auch der Prävention und Kompensation von Defiziten des Erwerbs und der Anwendung sprachlicher Fertigkeiten,
- wobei die Inhalte und Methoden hinsichtlich Effizienz und individueller Angemessenheit ständiger empirischer Kontrolle, Reflexion und Revision unterliegen“.

So lehnen sich die Therapien ausgehend von einem entsprechenden Menschenbild an verschiedene Paradigmen an (vgl. Bleidick 1999; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.). Die systemische Sprachtherapie folgt dabei im Allgemeinen einem pädagogisch anthropologischen Verständnis, bei dem der Mensch in seiner Ganzheit betrachtet wird, wobei

insbesondere das pädagogische Paradigma (vgl. Hartmann 1995) im Vordergrund steht. Die lineare Sprachtherapie fühlt sich eher einem medizinisch orientierten anthropologischen Verständnis verpflichtet, d. h. es wird das Störungsbild des jeweiligen Menschen in den Vordergrund gestellt und folgt damit dem medizinischen, heilpädagogischen Paradigma (vgl. Bleidick 1999, Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.). Hingegen akzentuiert das mechanistische Menschenbild die direkte Bedeutung der Therapie. Therapie involviert die Rückführung zur Normalität, wobei insbesondere Maturana/Varela 1987 dieses Handlungsfeld noch erweitern und von einer Hilfe zur Selbsthilfe sprechen, der sog. Autopoiese und Autonomie des Menschen (vgl. Hartmann 1995, 113; Bleidick 1999, 58f; Speck 2003, 5. Aufl., 111f). Diese Ausführungen über die Therapie insbesondere Sprachtherapie dienen später der Erklärung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, der seinerseits wiederum Grundlage ist für die Arbeit des MSD und MSF. Was heißt nun Sprachheilpädagogik aus heutiger Sicht?

5.4 Sprachheilpädagogik aus heutiger Sicht

Laut Grohnfeldt (in Suchodoletz 2002, 36ff) gibt es die Sprachheilpädagogik nicht, sondern sie befindet sich in einem ständigen Wandel der Standortbestimmung: erstens in Bezug auf die anderen sonderpädagogischen Richtungen, zweitens im interdisziplinären Kontext (Stellung zur Medizin, Linguistik, Psychologie, Soziologie usw.) und drittens zu den anderen sprachtherapeutischen Berufsgruppen (vor allem der Logopädie). Die Pädagogik stellt dabei den übergreifenden Bezugspunkt dar. Sie beschäftigt sich in der modernen Erziehungswissenschaft mit der Theorie und Praxis von Erziehung, Unterricht und Bildung, was ebenso Grundlage sprachheilpädagogischen Handelns ist. Damit ist die Sprachheilpädagogik als Heilpädagogische Disziplin Teil der Pädagogik (s. Abb. 1 in Suchodoletz 2002, 37; vgl. a. Borbonus/Maihack in Grohnfeldt, 2000, 236ff).

Auch ist die Sprachheilpädagogik durch Interdisziplinarität gekennzeichnet, da sprachgestörte Menschen (Voraussetzung für das Handeln der Sprachheilpädagogik) im Zentrum des Interesses in der Linguistik, der Medizin, Pädagogik, Psychologie, Soziologie usw. stehen (vgl. Bahr/Lüdtke; Dannenbauer; Ptak; Schoor; Cloerkes in Grohnfeldt, 2000). Je nach den Wissenschaften wird ein Teilbereich der gestörten Sprache besonders hervorgehoben. Es entsteht das Prinzip der Hilfswissenschaften. Allerdings ist für das diagnostisch-therapeutische Handeln notwendig, fachwissenschaftliche Kenntnisse aus den anderen involvierten Wissenschaften zu integrieren und zu beherrschen, was Sprachheilpädagogik mehr in den Bereich der Integrationswissenschaft erhebt (vgl. Abb. 2 a.a.O. 38). Grohnfeldt sieht die wesentliche Aufgabe der Sprachheilpädagogik in "der

integrativen Zusammenschau interdisziplinärer Beiträge bei einer pädagogischen Einordnung“ (a.a.O. 2002,39).

Handlungsbereiche der Sprachheilpädagogik sind:

- Diagnostik, Prävention und Evaluation (vgl. a. Grohnfeldt, 2002, Bd. 3)
- Therapie, Rehabilitation und Beratung (vgl. a. Grohnfeldt, 2003, Bd. 4)
- Bildung, Unterricht und Erziehung (vgl. a. Grohnfeldt 2004, Bd.5).

Sprachheilpädagogik bleibt also im Rahmen der pädagogischen Grundorientierung, obwohl diese im außerschulischen Bereich (Aphasie, Dysarthrophonie, Dysphonien) davon nicht so stark betroffen ist, was aber die Sprachheilpädagogik von der Logopädie abgrenzt. Um diese Abgrenzung noch besser darstellen zu können, bedarf es der Betrachtung des zugrunde liegenden Menschenbildes (vgl. a. Hartmann 1995; Speck 2003 5. Aufl.). Denn das Menschenbild bestimmt das pädagogische Handeln (Was wird gemacht? Wie wird es gemacht? Warum wird es gemacht?).

D.h. das Menschenbild des Handelnden ist nicht die absolute Wahrheit, es ist bestimmt durch die subjektive Weltsicht des Einzelnen. Für die Sprachheilpädagogik gilt es, sich von einem diffusen Ganzheitsbegriff abzugrenzen. Je nach Menschenbild hat es Auswirkungen auf das methodisch-didaktische Vorgehen – bspw. wie die Sprachheilpädagogik die Therapie in ihrem Kontext und im Kontext des zu Behandelnden begreift und wie ihre Maßnahme (Therapie im übergreifenden Kontext) ausfällt. Anhand einer Kind-Umfeld-Analyse (Prinzip der ganzheitlichen Sichtweise des Menschen in der Sprachheilpädagogik/Heilpädagogik, vgl. Speck 1981,2002; Hartmann 1995, Bleidick 1999; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.; Sander in Heimlich 1999,33f; Homburg& Lüdtke in Grohnfeldt, 2003, 117ff), werden alle interaktionalen Prinzipien in die Therapie miteinbezogen. Dazu gehören:

- die Berücksichtigung einer Grundhaltung (Bedeutung von Kommunikation),
- der daraus erwachsenden Prinzipien (Dialogstrukturen, pragmalinguistische Komponenten, Rollenspiel usw.) und
- der Lebensbedeutsamkeit und Beziehungsgestaltung des Betroffenen (vgl. Kuhn 1972, 2.3; 2001, 7. Aufl.; Homburg& Lüdtke in Grohnfeldt, 2003, 114- 133).

Präzise gesprochen liegt der “spezifische Beitrag der Sprachheilpädagogik in der Reflexion von Menschenbildern, aus denen die grundlegende Art des Vorgehens erwächst“ (Grohnfeldt, a.a.O. 2002, 42). Therapeutisch betrachtet ist das Verständnis des Therapiebegriffs von großer Bedeutung. Bezogen auf das ursprünglich griech. Wort „therapeia“ (Dienen, Pflegen) bzw. „therapon“ (Diener, Begleiter) impliziert Therapie ebenso ein Menschenbild, ebenso wie bei der Ärztin und Pädagogin Maria Montessori (1870-1952) mit ihrer Prämissse „Hilf dir es selbst

zu tun“ oder bei der aus der Humanistischen Psychologie erwachsenden Gesprächtherapie: Hilfe zur Selbsthilfe (Rogers, 1983). Die pädagogisch-therapeutische Intervention nimmt diese eben genannten Sichtweisen alle auf, wobei auch alle Faktoren des Betroffenen, miteinbezogen werden müssen, wenn ein therapeutischer Erfolg gewährleistet werden soll. Sie beinhaltet damit, die Eigenaktivität des Betreffenden zu stärken, seine Grundfähigkeiten zu nutzen (Ressourcenorientierung) und ihm zu helfen, seine Kommunikationsfähigkeit zu finden bzw. wieder zu finden (a.a.O., 43/44, Speck 1991, 14ff, Hartmann 1995, 63; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.; Knura in Bach 1995, 130f bzw. 1974; vgl. **Abb. 5-7** dieser Arbeit).

Was bedeutet dies nun für die therapeutische Praxis? “Die pädagogisch-therapeutische Aufgabenstellung beim Vorliegen von - Spezifischen Sprachstörungen - (von Verfasserin der Arbeit geändert) besteht in einer sprachspezifischen Unterstützung des Sprachlernprozesses (oder Sprach“wieder“lernprozesses) durch gezielte didaktisch-methodischen Maßnahmen (vgl. Hartmann 1995, 95ff)“ (Grohnfeldt, 2002 a.a.O. 44). Einen zentralen Punkt stellt dabei das sog. entwicklungsproximale Vorgehen in der Therapie dar (Dannenbauer 1998; in Füßenich 1999, 1992, s. Punkt 3.5.5). Dort wird schlichtweg der jeweilige Entwicklungsstand des Probanden über entsprechende Diagnostika festgestellt und beim diesem angesetzt (vgl. Werning 2002; Bundschuh 1998; Füßenich 1999).

Zu den therapeutischen Grundlagen wird im Zusammenhang mit der MSF nochmals ein Bezug hergestellt, ebenso spielt die Therapie im Zusammenhang mit den Sonderschulen eine wichtige Rolle, die je nach sonderpädagogischer Diagnostik und Festlegung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in die Lebenswelt des behinderten oder von Behinderung betroffenen Kindes oder Jugendlichen eingreift. Jedoch muss, um den Zusammenhang zwischen der heilpädagogischen, sprachheilpädagogischen Wissenschaft zu ihren Institutionen darzustellen, zunächst einmal die Beschreibung der Sonderschulen erfolgen. Bevor dies nun geschieht, wird der Standort der Sonderpädagogik in einer Grafik nochmals in der Zusammenschau der beteiligten Disziplinen und ihren beruflichen Praxisfelder aufgeführt (Original in Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 6).

5.5 Zusammenfassung des Standes der Sonderpädagogik

Diese Grafik (**Abb. 8**) stellt im Überblick den Standort der Sonderpädagogik dar.

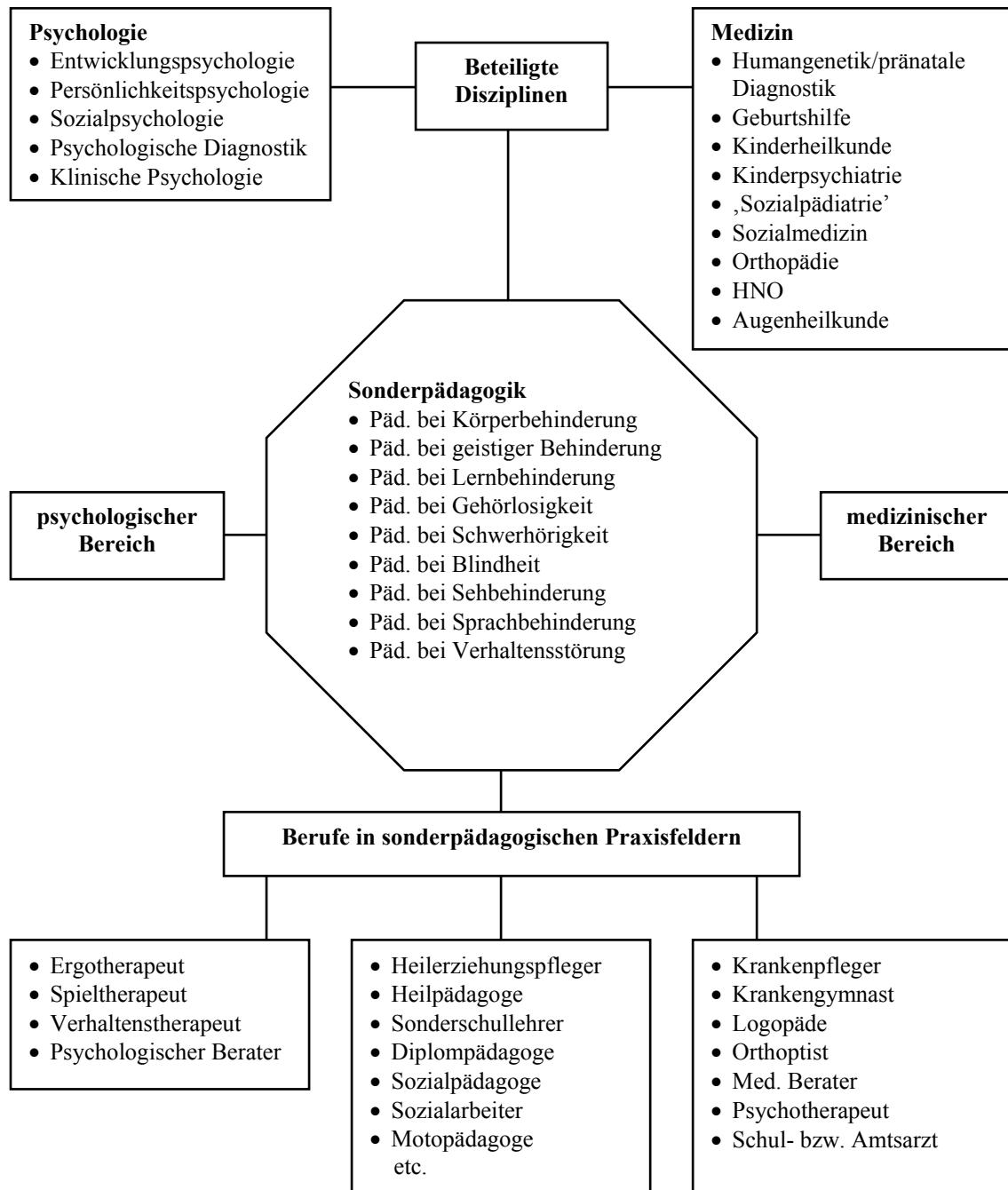


Abb. 8 Standort der Sonderpädagogik, (Original in Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 6)

In der Mitte sind alle Behindertenbereiche ersichtlich, die durch die Sonderpädagogik betreut werden. Ersichtlich sind auch die verschiedenen Disziplinen, die an der Sonderpädagogik beteiligt sind (Psychologie und Medizin), weshalb diese auch als sog.

“Integrationswissenschaft“ bezeichnet wird (vgl. bspw. Bleidick 1999, Grohnfeldt 2002 in Suchodoletz). Aus diesen verschiedensten Nuancen ergeben sich ebenso viele sonderpädagogische Praxisfelder, wovon eines, das des Sonderschullehrers, im Laufe der vorliegend Arbeit genauestens beleuchtet wird.

Im Folgenden wird auf die Sonderschulen eingegangen, die “Entsender“ des MSD/der MSF als integrativ-ambulante Maßnahme (vgl. Schor 1998, 2002) sind. Aus welchem Grund es überhaupt zu Gründung eines solchen Dienstes gekommen ist, möchten die folgenden Kapitel der Arbeit aufzeigen, indem sie zunächst das Sonderschulwesen erklären und den Weg der Praxis von der Separation zur Integration aufzeigen. Dabei ist zu bedenken, dass die Sonderschule dem Paradigmata der Heil- bzw. Sonderpädagogik folgt (vgl. 3.1 –3.4) und die Sprachheilschule dem Paradigmata der Sprachheilpädagogik im Besonderen. De facto folgt der MSD den gesamten Paradigmata der Heil- bzw. Sonderpädagogik und die MSF demnach dem Paradigma der Sprachheilpädagogik. Die Zusammenhänge für die Gründung des MSD/der MSF werden in den folgenden Kapiteln dargestellt. Da beide Einrichtungen aus der FS entsandt werden, wird zunächst auf die Entwicklung der Sonderpädagogik und der FS von der Separation über den Paradigmenwechsel zur Integration eingegangen.

6 Sonderschulentwicklung von der Separation zur Integration

6.1 Die separierende Sonderschule

Sonderpädagogik entwickelt sich in Richtung Schulpädagogik. 1970 wird das individuums- und institutionsbezogene Paradigma der Sonderpädagogik durch die bildungspolitische Debatte um Gesamtschulen und Integration irritiert. 1973 wird durch die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates der besondere Ort der Beschulung (Sonderschule) von Kindern mit besonderem Lernverhalten in Frage gestellt. Folglich nimmt die Institutionalisierung eine herausragende Rolle in der “Paradigmenwelt“ der Sonderpädagogik ein und wird bestimmd für einen möglichen Paradigmenwechsel. Aufgrund dieser Feststellung ergibt sich auch für die vorliegende Arbeit der Schwerpunkt in der Betrachtung der institutionellen Entwicklung des Sonderschulwesens innerhalb der Sonderpädagogik. Der sog. “Paradigmenwechsel“, der sich in der Sonderpädagogik vollzog, also hin von der segregierenden Sonderpädagogik zur integrativen Sonderpädagogik, sprich zu einem zusätzlichen Paradigma, dem (gleichberechtigten-)begabungsorientierten Paradigma (vgl. Bleidick 1999; Hartmann 1995, Speck 2003, 5.Aufl.; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 25) erklärt eo ipso den Wandel der sonderpädagogischen Institutionen von der Separation zur Integration (vgl. Heimlich 1999, 2003).

Grundlage der Sonderschule als Institution, die sich zur Aufgabe gemacht hat, von Behinderung bedrohte bzw. behinderte Kinder und Jugendliche zu beschulen und zu erziehen, ist das Paradigma der Behinderung (vgl. Bleidick 1999; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 8ff). Behinderung stellt laut Speck (2003 5. Aufl., 236) eine komplexe interktionale Genese dar, die interktionale Wirkzusammenhänge wiedergibt. Die Behinderung ist dabei eine Selbstbefindlichkeit, die durch gesellschaftlich bedingte Zuschreibungen zustande kommen kann. Wie nun der einzelne Betroffene die Behinderung bewertet hängt von einer relativen relationalen Größe ab, die nicht bestimmbar ist. So ist das Empfinden einer Behinderung stark von der Persönlichkeit eines Individuums, seiner Umwelt und seiner aktiven Verarbeitungsfähigkeit abhängig.

Behinderung als Begriff festzulegen ist deshalb schwer, vielfach wird sie dem medizinischen Modell (handicap – Beeinträchtigung; disability – Fähigkeitsstörung; impairment – Schädigung; WHO Classification ICIDH; vgl. a. Suchodoletz 2002, 26 Abb. 1; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 8ff) zugerechnet (Speck 2003 5. Aufl., 237). Bezogen auf die pädagogische Zielstellung ist sie kein zentraler Begriff. Jedoch resultiert daraus in der

Entwicklung des Sonderschulwesens die Separation, die “Behinderte“ aus medizinischer Sicht in folgende Behinderungsrichtungen (sowohl was die Fachrichtungen an den Universitäten als auch das Sonderschulwesen angeht) einteilt. Folglich gibt es:

- die Pädagogik der Sehgeschädigten,
- die Pädagogik der Hörgeschädigten
- die Pädagogik der Sprachbehinderten
- die Pädagogik der Intelligenzgeschädigten
- die Pädagogik der Körperbehinderten
- die Pädagogik der Verhaltengestörten (Speck, 1988, 220; 2003 5.Aufl., 260; vgl. Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 2f).

D.h. Kinder mit Behinderungen wurden den entsprechenden Einrichtungen entsprechend ihrer Sonderpädagogischen Fachrichtung s. o. zugewiesen. So fasste Vernooij (1997a, 46) die behinderungsspezifischen Sonderschultypen in der BRD zusammen, die auch in Hensle, Vernooij (2002 7.Aufl., 2) veröffentlicht ist.

Dies bedeutet für Eberwein (1995⁸) aus integrationspädagogischer (ganzheitlicher) Sicht ein unhaltbares Festhalten am medizinischen Behinderungsbegriff. Aufgrund der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung wurden in den öffentlichen Diskussionen nicht mehr die Behinderungsarten spezifiziert, sondern bereits in den KMK Empfehlungen von 1994 von den “Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung“ gesprochen. Der pädagogische Auftrag wird also in den Vordergrund gerückt. Erziehung orientiert sich nicht mehr nur an der Frage, welchen Mangel oder Schaden ein Kind aufweist, sondern rückt den individuell angepassten Erziehungsauftrag in den Vordergrund (vgl. Speck 2003, 5.Aufl., 243). Das Paradigma der Behinderung ist daher heilpädagogisch abzulehnen. Behinderung sollte von Selbstbestimmung und Lebensweltbezug geleitet werden. Das Behinderungsparadigma (vgl. Bleidick 1999, 25ff; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 18ff) sollte von einem Integrationsparadigma abgelöst werden. Eo ipso handelt es sich um einen Paradigmenwechsel (vgl. Kuhn 2001, 7. Aufl.), der auch immer mit einer politischen Revolution (Veränderung) einhergeht (2.3.3). Die ganzheitliche Betrachtungsweise nimmt dabei einen zentralen Punkt ein. Sie beschäftigt sich intensiv mit den Lern- und Lebensbehinderungen eines Menschen in seiner Lebenswelt. Deshalb wird in diesem Zusammenhang auch vom “ökologischen Ansatz“ ⁹gesprochen (vgl. Speck 2003 5.Aufl.).

⁸ Eberwein, H. (1995): Kritische Analyse des Behinderungsbegriffs in Z. Behinderte (18) 1, 5-12.

⁹ Dieses ökologische Paradigma wurde bereits als Leitbegriff unter sonderpädagogischen Aspekt (Sander, 1985; Wöhler 1986b) und im psychologischen Bereich als Grundkategorie (Oerter/Montada 1987) verwendet.

Seine Hauptkomponenten sind:

- “(1) Die Aufgabenbestimmtheit als dominante Orientierung an dem, was pädagogisch aufgegeben ist, an der Erziehung an sich, nicht am Defekt, nicht an der Retrospektive, nicht nur am Gegebenen, nicht an einer bloßen linearen Kausalität (Ätiologie), sondern an dem pädagogisch Notwendigen: an der personalen und sozialen Integration oder Verganzheitlichung angesichts deren Gefährdung unter Berücksichtigung die Pluralität der Lebensformen und Lebenswelten (Eigenwelt- und Umweltbezug, Autonomiebildung, Selbstständigkeit, Können);
- (2) Der Lebenswelt-Bezug: Das Kind mit Lebenserschwerissen in seiner Lebenswelt, Beachtung der verschiedenen Lebenswelten, Einbezug des je verschiedenen sozialen Ganzen und der ganzen Lebensspanne, mikro- und makrosozialer Aspekt der pädagogischen Aufgabe, Normalisierung, Verbindung zu den Eltern, soziales Netzwerk, Kooperation, normative Pluralität;
- (3) Die Legitimation einer spezialisierten Pädagogik durch spezielle Erziehungserfordernisse des Individuums im Rahmen der allgemeinen Erziehungsaufgabe, Nachgeordnetheit der Institutionen (keine Definitionsriorität), organisatorische Gliederung, nicht primär oder allein nach Behinderungsart, sondern nach pädagogischen Erfordernissen, unter Beachtung der sie bedingenden Vielfalt;
- (4) Die ethische Dimension: Integrierung des Handlungsansatzes in Sinn- und Wertsysteme, Wahrung der Menschenrechte (Achtung und Würde) und moralische Selbsteinbindung“ (Speck, 2003, 248/249).

Bezogen auf die speziellen Erziehungserfordernisse bedeutet dies einen neuen Legitimationsbegriff für die institutionalisierte spezialisierte Erziehung und Bildung. Eine Individualisierung ist angezeigt und wird notwendig. Der individuelle Sonderpädagogische Förderbedarf rückt in den Vordergrund. Die Segregierung in der Sonderschule erfolgte nun mit der genauen Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs, der an späterer Stelle der Arbeit erklärt wird (*Kapitel 7*). Zunächst wird der Wandel von der selektiven zur integrativen FS aufgezeigt, da dieser auch die Begründung des MSD/der MSF mitbestimmt.

6.2 Wandel von der selektiven Sonderschule zur integrativen Schule

Integration hält nach und nach Einzug in der Heil- oder Sonderpädagogik, die sich an das ökologische Verständnis von Wissenschaft – an Zusammenhängen und Lebenswelt orientiert – bindet. Laut Möckel (1986) muss Sonderpädagogik auch allgemein und primär gültige pädagogische Möglichkeiten berücksichtigen, sofern sie sich als ein spezieller Aspekt der Pädagogik sieht. So benutzt er den Begriff der komplementären Pädagogik für Heil- und Sonderpädagogik, d.h. die Eigenständigkeitslegitimation einer speziellen Sonderpädagogik hebt sich auf, wobei eine Spezialisierung unvermeidlich und wissenschaftlich ist. Nur über die Interpretationen der Ergebnisse legitimiert sich das wissenschaftliche Interventionshandeln, natürlich unter dem ökologischen Aspekt. Eine spezielle Pädagogik, die sich an speziellen Erziehungserfordernissen zu orientieren hat, ist zugleich auch der Gesamtkomplexität allgemeiner pädagogischer Ansätze und Hypothesen verpflichtet (vgl. Speck 2003, 5.Aufl., 260). So entstand zunächst das selektive Schulsystem der Sonderschulen (vgl. Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 2ff).

6.2.1 Die selektive Sonderschule

En Pendant zu Hensle, Vernooij (2002, 3) wird nun ein kurzer Überblick über die sonderpädagogischen Institutionen gegeben. Seit den letzten 150-200 Jahren hat eine stetige Entwicklung in den Sonderschulformen zu qualifizierter Allgemein- und Ausbildung stattgefunden. Die Sonderschulformen existierten nach den jeweiligen Behindertenrichtungen (vgl. Speck 2003, 5.Aufl.; Hensle,Vernooij 2002, 7. Aufl.), „wobei die Schulen für Geistigbehinderte und die Schule für Verhaltengestörte/Erziehungshilfe in der heutigen Form die zuletzt entstandenen sind“ (Hensle,Vernooij 2002, 7. Aufl.,3). Frühe Institutionen können aus der folgenden Übersicht (**Abb. 9**; entnommen aus Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 4) entnommen werden.

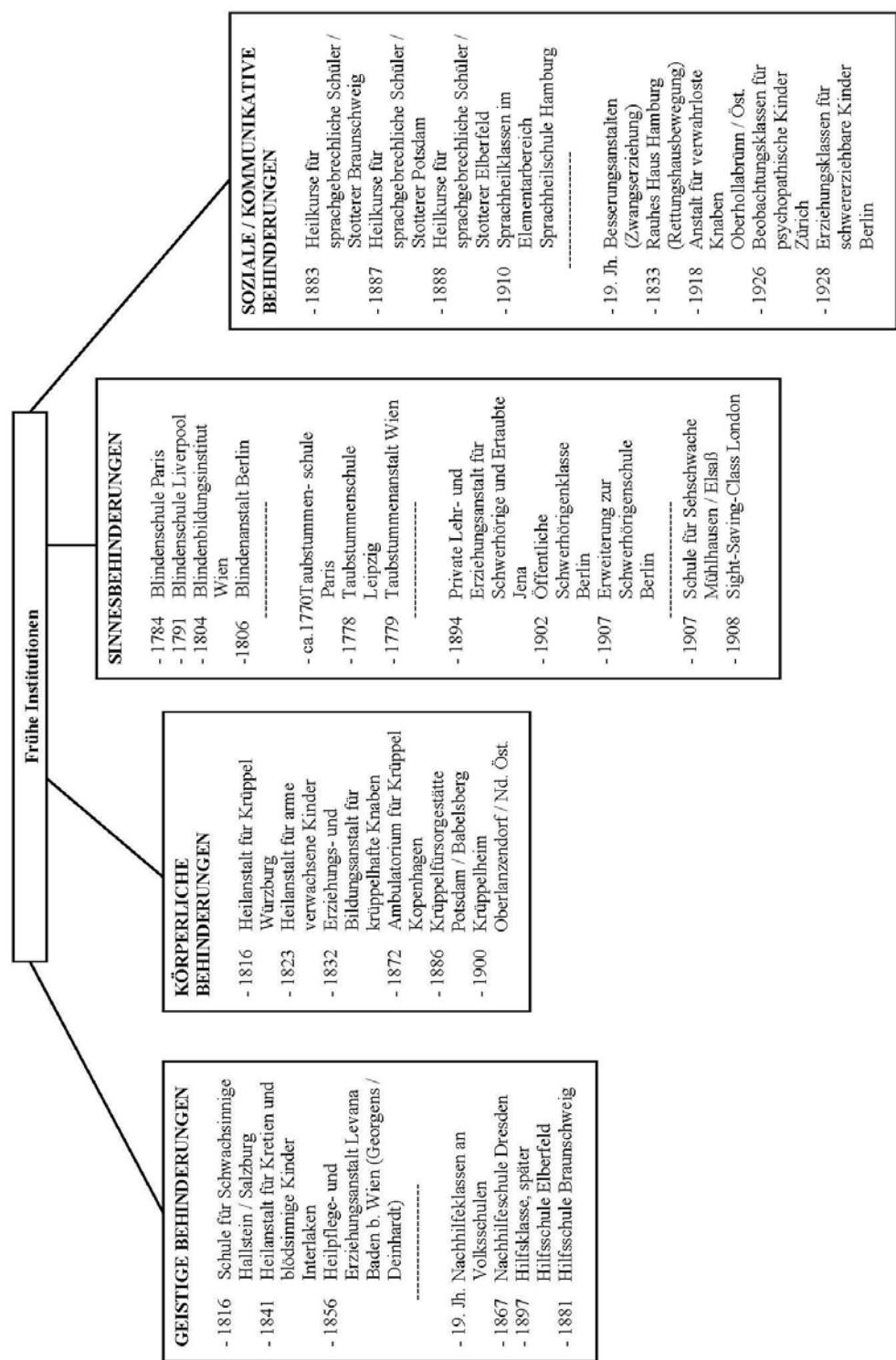


Abb. 9 Geschichte der Sonderpädagogik zit. n. Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 4

Einschneidende Ereignisse wie der Nationalsozialismus führten dazu, dass man für die behinderten Menschen nach 1945 mehr Gerechtigkeit, verantwortungsvolle Hilfe, Förderung, Erziehung und Bildung zukommen lassen wollte (vgl. Becker/Braun 2000; Eberwein 1999c; Braun/Macha-Krau, in Grohnfeldt, 2000, 47ff). Es wurden nach und nach auch Selbstorganisationen und Initiativen für Behinderte gegründet. In zahlreichen Städten der BRD haben sich Behindertenclubs, Krüppelinitiativen und Selbsthilfegruppen (vgl. Bleidick 1999, Becker/Braun 2000; Speck 2003, 5.Aufl.) gebildet. Weiter fand ein Ausbau der Sonderschulen (Geistigbehinderte) statt (Speck 1990), wobei auch zeitlich verschoben Sonderschulgesetzte entstanden sind. Somit entstand seit den 60er Jahren ein außerordentliches Sonderschulsystem (vgl. Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 2). Laut Vernooij (zit. n. Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 3) mutiert durch die differenzierte Sonderbeschulung die wissenschaftliche Sonderpädagogik (vgl. **Abb. 9** dieser Arbeit) zur Sonder- Schul – Pädagogik. Das Lehramt an Sonderschulen konnte zunächst nur postgradual, d. h. nur für Volkschullehrer bzw. GS- und HSlehrer mit einschlägiger Praxis, als Erweiterungsstudium zu absolviert werden. Diese Ausbildung entwickelte sich dann zu einem grundständigen Studium der Sonderpädagogik in den jeweiligen Behindertenrichtungen im Gegensatz zur früheren Hilfsschulpädagogik, die Erziehung und Rehabilitation aller Behinderten zum Gegenstand hatte (vgl. Speck 2003, 5.Aufl.; vgl. Stadler 1976a, Vernooij 1997b, 1998d zit. n. Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 3). Entsprechend dazu ergibt sich für die Sonderpädagogik die Integration verschiedenster wissenschaftlichen Disziplinen (z.B. Psychologie, Medizin; vgl. Bleidick 19972; 1999, Möckel 1988). Jedenfalls ist Sonderpädagogik “Teamarbeit von (Sonder-)Pädagogen, Medizinern, Psychologen, Therapeuten und Pflegekräften“ (Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 5).

Dieser Abschnitt behandelte also kurz die selektive Seite der Sonderschulen. Nun soll die aktuelle Seite der Sonderschulen betrachtet werden, die sich aus der Integrationdiskussion “Separation versus Integration“ (Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 5) ergibt. Sie bestand aus verschiedensten Aktionen (vgl. Hellbrügge: Aktion Sonnenschein 1968 zit. n. Rosenberger 1998, 17) wie Modellversuchen (vgl. Rosenberger 1998), Erkenntnissen aus dem Ausland (vgl. Opp 1993; Jülich 1996) und praktischen Erfahrungen aus den verschiedenen Bundesländern. Dabei wurden Forderungen nach einem besseren Sonderschulsystem bzw. der Abschaffung der Separation laut (vgl. Feuser 1984, Eberwein 1988, Preuss–Lausitz 1981; Heimlich 1999, 2003; Speck 2003, 5.Aufl.). Es können hierzu drei historische Entwicklungsphasen ausgemacht werden (vgl. Eberwein 1988, 1994):

- “Etwa 1970-1975 wurde einerseits versucht, durch besondere Maßnahmen eine Sonderschulkarriere gefährdeter Kinder zu verhindern“ (Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 7). Als gutes Konzept schien die Errichtung von Gesamtschulen, die Behinderte integrierte, was jedoch nicht realisiert wurde. D. h. es wurde theoretisch – wissenschaftlich diskutiert.
- Die zweite Phase, folgte ca. von 1975-1982, gestützt von den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates (1973), die sich im Allgemeinen mit der Erziehung und Förderung Behindter und von Behinderung bedrohter Jugendlicher befasste, auch unabhängig von der sonder schulischen Förderung.
- Die letzte Phase leitete laut Eberwein das Modellprojekt der Uckermark – Grundschule ein Berlin ein (1982; vgl. a. Rosenberger 1998), in der Integration nicht nur auf eine Klasse beschränkt war, sondern eine gesamte GS an ihr teilnahm. Im Sinne einer stadtteilbezogenen, wohnortnahen Integration werden von 1982-1987 alle Klassen dieser Schule miteinbezogen (Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 7).

In der KMK von 1983 wird die integrative Beschulung von behinderten Kindern mit Vorbehalt betrachtet, da noch nicht genügend Erfahrungen darüber bekannt seien. Dies ändert sich mit der KMK 1994, die für die BRD den Wendepunkt hin zur Integration darstellt und den “Primat der Integration“ als subsidiäre Maßnahmen begründet (vgl. Heimlich 1999, 2003; Speck 2003, 5.Aufl.). Es ergibt sich die Integration im Schulwesen mit verschiedensten Ausprägungen (vgl. Heimlich 2003), deren Entwicklung nun ausführlich dargestellt wird.

6.2.2 Integration im Schulwesen

Durch die KMK 1994 hat sich ein flexibles Differenzierungssystem mit Übergängen bzw. verschiedenen Lernorten für Schüler mit speziellen Erziehungs- und Bildungserfordernissen ergeben. “Kritisch beurteilte pädagogische Nebeneffekte der Sonderschulen als ein eigenes soziales System waren u. a. die Produktion einer allzu eigenen, d.h. vom allgemeinen Sozialisationsprozess abgetrennten Schulbildung, die Verfestigung konfrontativer sozialer Verhaltensmuster, die System-Stigmatisierung (Sonderschulstempel; vgl. Bleidick 1999, 41), die Entfremdung der Normalschüler, die Beschränkung der sozialen Erfahrung auf die Bezugsgruppe ähnlich behinderter Kinder, der Verlust von Freundschaften in der Nachbarschaft, übermäßige Behütung“ (Speck 2003, 5.Aufl., 344). Die Integrationsbewegung setzte ein. Neueste kritische Ergebnisse aus der PISA-Studie 2000 unterstützen diese Tendenz (vgl. Speck 2003, 5.Aufl., 245f; Wocken 1999; Deutsches PISA -Konsortium 2002, 384,

Eberwein, 2003 usw.). Auf einen Nenner gebracht liegt Deutschland an der Spitze aller vergleichbaren Länder, in dem das gegliederte Sonderschulsystem die Sozialschichten besonders klar widerspiegeln, unhaltbar, wenn die soziale Schicht über den Bildungstand eines Kindes entscheidet und nicht das Leistungsvermögen. Um dieser Entwicklung nun von Seiten der Institutionen entgegenzuwirken, wurden und werden entsprechende Fachdienste eingerichtet, mit einem offenen und gegliederten System von Maßnahmen zur Beratung, Vorbeugung, Förderung (Therapie) und sozialer Hilfen je Kind und Familie. Bevor nun auf die Formen dieser Institutionen eingegangen wird, wird zunächst die Integration – als eher zusätzliches Paradigma, denn als “Paradigmenwechsel“ in der Sonderpädagogik - genauer beleuchtet (Bleidick 1999, Schor 2002; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 25).

6.3 Der Weg zur Integration als Ziel

Erst 1994 akzeptierte die Kultusministerkonferenz mit ihrer “Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ die weitverbreiteten integrativen Schulkonzepte. Sie impliziert die Hinwendung der alten institutionsbezogenen Sichtweise des Sonderschulwesens zu einer modernen, personenbezogenen und schulartübergreifenden Sicht (vgl. Hensle; Vernooij 2002 7.Aufl.; Heimlich 1999, 2003). Bereits im Vorwort heißt es: “Die Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden; ihm kann auch in allgemeinen Schulen, zu denen auch berufliche Schulen zählen, vermehrt entsprochen werden“ (Rosenberger 1998,16; Bleidick 1999; vgl. Heimlich 1999; 2003; vgl. a. Kobi 1993 zit. n. Speck 2003, 5.Aufl.). Im Gegensatz zur Empfehlung von 1972, beschreibt sie sonderpädagogische Förderschwerpunkte, die auch Regelschulen bewältigen können. Dies ist dann der Fall, wenn es beim Lern- und Leistungsverhalten des Kindes Schwierigkeiten gibt, oder wenn Probleme mit der Sprache bzw. der Kommunikation, der emotionalen und sozialen Entwicklung, der geistigen, der körperlichen und motorischen Entwicklung, dem Hören, dem Sehen oder der körperlichen und seelischen Verfassung festgestellt werden. So wurde der Weg für eine “Schule ohne Aussonderung“ geebnnet¹⁰. Diese Empfehlungen waren richtungweisend für

¹⁰ Praktische Meilensteine der Integrationsbewegung waren die Aktion Sonnenschein e.V. , die 1968 von Hellbrügge gegründet wurde. 1970 wurde über diese Aktion Sonnenschein e.V. in dem 1965 gegründeten interdisziplinären Kinderzentrum eine Integrationsklasse eingerichtet. 1972 gab es eine bahnbrechende Einrichtung in Berlin Schöneberg, wo im “Kinderhaus Friedenau “ integrativ gearbeitet wurde. Mit Schulpflichtigkeit dieser Kinder wurde an der Fläming-Grundschule (staatlich) 1975 eine Integrationsklasse errichtet. Diesem Konzept schloss sich auch die Uckermark - Grundschule an (vgl. a.a.O., 18/19).

eine neue förderdiagnostische Strategie für das sonderpädagogische Arbeiten. Der Wandel von der Separation zur Integration vollzieht sich („Primat der Integration“, Heimlich 1996, 48; vgl. Schor 1998, 2002, 16ff). Entscheidend für die integrative Entwicklung waren auch die internationalen Dokumente zur Schule ohne Aussonderung, deren es nicht wenige gibt.¹¹

Die Auseinandersetzung mit Bildung in der Bundesrepublik Deutschland führte zur Erkenntnis, dass allen Kindern, also auch behinderten und geschädigten Kindern in einer leistungsorientierten Industriegesellschaft gleiche Chancen in Bildung und Ausbildung geboten werden müsste (Bildungsbericht 70 der Bundesregierung, Becker/Braun 2000, 237; vgl. Bleidick 1999). Folglich ergab sich daraus die Aufgabe das Schulwesen zu verbessern. Eine Möglichkeit stellte die integrative Schulorganisationsform (vgl. Rosenberger 1998; VDS-Materialien 1999; Heimlich 1999, 2003) dar, woraus sich aber vielfältige Verwirklichungsmöglichkeiten für die Schulorganisation ergaben. Im nächsten Kapitel werden die verschiedenen Integrationsarten und –stufen im Bereich Schule behandelt, da sie eine Möglichkeit darstellen, die Organisationsformen der Schulen ihrer „Integrationsintensität“ nach einzuordnen, und deshalb auch die Überprüfung des MSD/der MSF in dieser Hinsicht zulassen.

6.4 Integrationsarten und –stufen im Bereich Schule

Allen genannten Integrationsmodellen ist eines gemein, jedes Modell sucht die Integration/Eingliederung von Behinderten in die „normale“ Gesellschaft. Um diese Integration nun auch in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen zu ermöglichen, gibt es

¹¹ Eine Unterstützung für den Paradigmenwechsel von der Separation zur Integration stellen auch die ausländischen Dokumente dar, die eine nichtaussondernde schulische Förderung empfehlen (zit. n. Rosenberger 1998, 28 - 30). Dazu gehören:

- das UN-Weltaktionsprogramm für behinderte Menschen (1983), Art. 120
- die UN-Konvention über die Rechte des Kindes 1989, Art. 2.1 u. Art. 23.1/3
- die Weltdeklaration Erziehung für alle 1990, Art. 3.5
- die UN-Standardregeln 1993, Einleitung, Art. 26, Regel 6
- das UNESCO Salamanca-Statement und Aktionsrahmen 1994, Statement Punkt 3,2 und Abschlussbericht 15
- der Weltgipfel für soziale Entwicklung Kopenhagen, März 1995, Deklaration, Verpflichtung 6
- das UNDP (Entwicklungsprogramm der UNO) – Interregionales Programm für behinderte Menschen (Draft Guide ,5) s. Rosenberger 1998, 29/30 (dort sind auch die wichtigen Statements zur nichtaussondernden schulischen Förderung zu lesen)

verschiedenste institutionelle Möglichkeiten, die in den folgenden Kapiteln besprochen werden. Für die Einordnung von schulischen Organisationsformen nach ihrem „Integrationsgrad“ werden zur Präzision die Integrationsarten- und Stufen nach Kobi (1993, 5. Auflage; 1999) dargelegt, die sich in erster Linie auf den Bereich Schule beziehen und später in Hinblick auf die Begründung, ob der MSD eine präventiv-integrative Maßnahme darstellen.

Im Bereich Schule gibt es für Kobi (a.a.O.) folgende Vorschläge für Integration.

Er nennt die:

- Physisch-ökologische Integration: Räumlich organisatorische, additive Verbindungen zwischen Sonder- und Regeleinrichtungen
- Terminologisch-begriffliche Integration: Ersetzung behinderungsorientierter Termini (Bsp. Geistige Behinderung) durch neutrale Bezeichnungen (Bsp. Kinder mit bes. Problemen)
- Administrativ-bürokratische Integration: Aufhebung der organisatorischen Eigenständigkeit des Sonderschulsystems zu Gunsten einer administrativen Verbindung
- Sozial-kommunikative Integration: Verbesserung der Sozialkontakte
- Curriculare funktionelle Integration: Einführung in das Regel-Curriculum des Unterrichts, gleiche Bildungsinhalte
- Lebens- und lernpsychologische Integration: Einführung in dasselbe Lehr- und Lern-Set für behinderte und nichtbehinderte Schüler (Speck 2003 5. Aufl., 393).

Werden nun diese von Kobi aufgeführten unterschiedlichen Realisierungsgrade dieser Integrationsarten betrachtet, erscheint die Betrachtung der systemisch-strukturellen Sicht ebenso wichtig. Hier lassen sich verschiedene Eingliederungsarten (institutionell) festlegen:

- Bedingte Eingliederung (Bsp. Integrative Einstellungen, integrative Kompetenzen, unterrichtliche Differenzierung etc.)
- Selektive Eingliederung (Auswahl bestimmter Kinder für koedukative Lern- und Spielgruppen)
- Totale Eingliederung (alle Kinder werden an der Stammschule unterrichtet Bsp. Italien)
- Kooperative Eingliederung (partielle Integration, vorwiegend in Deutschland)
- Offene Eingliederung (Spontane Sozialkontakte Bsp. Club der Behinderten) (Speck 2003, 5.Aufl., 393).

Unter Einbezug dieser oben genannten Kriterien ergeben sich für die Praxis entsprechend

viele Realisierungsmöglichkeiten von Integration, die in den folgenden Kapiteln aufgeführt werden. Die Einrichtung des MSD in Bayern bzw. Oberbayern, insbesondere auch der Mobilen Sprachförderung werden im Anschluss genauestens dargestellt. Um eine besserer zeitliche Einordnung der integrativen institutionellen Realisierungen vornehmen zu können wird zunächst kurz die Historie der integrativen Wege im Sonderschulwesen dargestellt.

6.5 Erste integrative Wege

Die Integrationsbewegung setzte in der Bundesrepublik verhältnismäßig spät ein. Speck (2003) führt dies unter anderem auf die zwei Weltkriege zurück, die in der Heilpädagogik zur Entwicklungsunterbrechung führte, sowie auf den in den sechziger Jahren einsetzenden Aufbau des Sonderschulwesens, der die neue gesellschaftliche Realität wenig berücksichtigte. Erst allmählich setzte ein Umstrukturierungsprozess in der Sonderpädagogik ein. Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (Sonderpädagogik) signalisierte eine integrative Wende.

Der Bildungsrat schlug 1973 ein abgestuftes Integrationssystem (vgl. Heimlich 1999; 2003) vor:

- Vollintegration, d.h. behinderungsspezifische Maßnahmen in der allgemeinen Schule
- Teilintegration, d.h. gemeinsamer Unterricht in ausgewählten Unterrichtsfächern der allgemeinen Schule und
- nach wie vor die Unterrichtung Behindter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen/-klassen.

Der Bildungsrat stellte sich vor, dass Sonderschule und allgemeine Schule im Rahmen eines kooperativen Schulzentrums auf den genannten drei Integrationsstufen zusammenarbeiten. Kontroverse Diskussionen und Stellungnahmen blieben nicht aus¹². Konkrete Integrationsversuche nach der empfohlenen Methode fanden erst in den 80er Jahren statt. Sander (vgl. Eberwein 1999a; Heimlich 1999; 2003) konnte im Saarland erstmals dieses Konzept in die Praxis umsetzen. Ein weiterer Ausbau in anderen Ländern scheiterte lapidar betrachtet an der Angst, das bestehende Sonderschulwesen könnte abgeschafft werden. Jedoch führte das In-Frage-Stellen des Sonderschulwesens zu einer Initialzündung der westdeutschen Integrationsbewegung. Diese Integrationsbewegung bestand aus Lehrern, Hochschullehrern, Menschen mit Beeinträchtigungen und Eltern von Kindern mit

¹² Diverse Stellungnahmen und eine integrative Organisationsform zur Förderung behinderter Kinder kann in Becker/Braun (2000, 239-243) nachgelesen werden.

Beeinträchtigungen, was vereinzelt zu Integrationsklassen führte (vgl. Rosenberger 1998, 16). Ein Paradigmenwechsel, eher Paradigmenzuwachs mit dem (gleichberechtigt-) begabungsorientierten Paradigma der Behinderung in der Sonderpädagogik und dem Sonderschulwesen bahnt sich an (vgl. Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 25). D.h. es passiert eine Verschiebung der separierenden Sonderpädagogik hin zur integrierenden Sonderpädagogik, was folglich auch deren Bildungs- und Erziehungseinrichtungen betrifft. Im Sonderschulwesen vollzieht sich ein Wandel von der selektiven Sonderschule/Förderschule zur Integration.

6.6 Der Wandel im Sonderschulwesen hin zu mehr Integration

Der Wandel des Sonderschulwesens vollzieht sich unter Berücksichtigung eines weiteren sonderpädagogischen Paradigmas (s. o.), was weniger als Paradigmenwechsel (vgl. Kuhn (2001, 7. Aufl.); Bleidick 1999; Hensle, Vernooij (2002, 7. Aufl.); Speck (2003, 5.Aufl.)) in der Sonderpädagogik verstanden werden kann, sondern eher als “Perspektivenwechsel“ (vgl. Schor 2002; vgl. a. Grohnfeldt in Grohnfeldt, 2004, 17ff) der Sonderpädagogik hin zu einer integrativen Pädagogik (Heimlich 2003) oder “Modernen Sonderpädagogik“ (vgl. Schor 2003). Der Wandel (vgl. Bleidick 1999, 72f; Müller 1991) in der Sonderpädagogik wurde zunächst wesentlich von Begriffsänderungen bzw. –diskussionen gekennzeichnet. Anstelle des “segregierenden“ Begriffs der Sonderpädagogik (vgl. Opp 1993; Jülich 1996) wurde versucht, “Integrationspädagogik“ (Heimlich 2003; Speck 2003, 5.Aufl.), obendrein als schulpolitische Programm einzuführen (Müller 1991,169). Damit wird auf Behindertenkategorien verzichtet (Bleidick 1999,75). Ursprung dieser Sichtweise, der sog. “Dekategorisierung“, waren die angelsächsischen Länder. 1944 versuchte der britische “Education Act“ behinderte Schüler mit dem Begriff “Educational Subnormals“ zu entstigmatisieren, was (amtlich 1989) von Mary Warnock als „Special Educational Needs“ internationale Beachtung fand und dann auch in der BRD erstmals 1988 mit dem „Sonderpädagogischen Förderbedarf“ übernommen wurde (Bleidick/Bürli 1989; zit. n. Bleidick 1999, 75/76). Ausdruck fand diese funktionsbezogene Kategorie in der Übertragung in der Sondererziehung und Sonderpädagogik, die im Wesentlichen durch:

- eine individuelle Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die individuelle Festlegung des Förderortes zu gewährleisten,
- die Abkehr von pauschalen Zuordnungen zu Sondereinrichtungen,
- den grundsätzlichen Vorrang allgemeiner Einrichtungen, wenn dort, gegebenenfalls

mit sonderpädagogischer Unterstützung, der sonderpädagogische Förderbedarf gedeckt werden kann,

- das Einschalten aller denkbaren Angebote der Förderschulen und außerschulischer Förderangebote,
- eine erhöhte Begründungspflicht bei Überweisung und Aufnahme in eine Klasse an der Förderschule und
- eine erhöhte Verpflichtung der allgemeinen Schulen zur Förderung von Schüler mit individuellem sonderpädagogischen Förderbedarf gekennzeichnet war.

Aus diesen Schilderungen ergibt sich, dass die Sonderpädagogik unterstützend und begleitend gesehen wird. Sie versteht sich damit als subsidiäre Sonderpädagogik (Heimlich 1999, 13f), die Förderung der behinderten und von Behinderung bedrohten Kinder in den allgemeinen Schulen unterstützt und sichert (Schor 1998,10). Dieser Gesinnung schloss sich auch der Europäische Rat in seiner Entschließung im Mai 1990 an: "Die Arbeit der Sonderschulen und -einrichtungen für behinderte Kinder und Jugendliche ist als Ergänzung der Arbeit des allgemeinen Bildungssystems anzusehen" (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 90/C 162/02). Natürlich ergeben sich aus diesen Ansichten praktische Konsequenzen für den schulischen Alltag. Schor (2002) nennt diesen Wechsel von Segregation zur Integration Perspektivenwechsel (Grohnfeldt in Grohnfeldt, 2004, 17).

6.7 Allgemeine Konsequenzen aus dem Perspektivenwechsel

Aus dem eben angesprochenen Perspektivenwechsel (Paradigmenzuwachs; vgl. Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.; Schor 2002) ergeben sich für die Institutionen der Sonderpädagogik/ die von der Sonderpädagogik betroffenen Institutionen, nämlich Sonderschulen/Förderschulen und Regelschulen Konsequenzen. Langsam nähern sich diese der Schule ohne Aussonderung an. Es gibt zwar seit rund 200 Jahren Sonderschulen, aber der integrative Gedanke hielt erst seit den 70er Jahren Einzug in das Schulwesen (vgl. **Abb. 10 in 6.8**). Mit seinen behindertenpädagogischen Empfehlungen machte sich bereits der Deutsche Bildungsrat 1973 für einen Ausbau des integrativen Unterrichts stark. So entstanden, wie bereits angesprochen, zahlreiche Versuche und Modellprojekte, um behinderten Kindern eine Integration an der Regelschule zu ermöglichen. Diese Tendenz schlug sich dann auch in den 80er Jahren in den Bundesländern in den Schulgesetzen nieder, die jedoch ständigen Änderungen unterworfen waren, woran auch die einschlägige neuere Rahmenempfehlung der Kultusministerkonferenz

(KMK 1994¹³) nichts änderte, da sie die Frage der Organisationsform bewusst offen lässt und dadurch den Bundesländern eine großen Spielraum gibt. „Fast jede Organisationsform sonderpädagogischer Förderung kann zwischen den Polen Separation und Integration irgendwo passend eingeordnet werden (vgl. auch Heimlich, 1996).“¹⁴ Das nächste Kapitel möchte deshalb zunächst den Weg aller mehr oder weniger integrativen Organisationsformen innerhalb der BRD erklären, die sich aus den Integrationsmodellen (Feuser, Reiser, Sander, Haeberlin; vgl. Heimlich 2003; Kim Sung-Ae 1996) und internationalen Erfahrungen (vgl. Opp 1993; Jülich 1996; Rosenberger 1998) ergeben und auf verschiedenste Weise in der sonderpädagogischen Schullandschaft innerhalb Deutschlands (vgl. Rosenberger 1998; VDS-Material 1999) Einzug fanden. Deshalb wird mit einem Modell von Sander begonnen, das im Überblick die möglichen Integrationsformen in verschiedenen Ausprägungen der Integration zeigt.

6.8 Organisationsformen zwischen Separation und Integration

Sander (1996, 175f; zit. n. Rosenberger 1998, 54/55) zeigt ein Beispiel eines Modells, in dem alle in Deutschland vorhandenen Organisationsformen zwischen Separation und Integration aufgezeigt werden, es kann ebenso international verwendet werden.

¹³ Während die KMK im Mai 1994 ihre Empfehlungen konstatierte, wurde am 15. November 1994 im Grundgesetz im Art. 3 der Abs.3 formuliert und verankert “Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“. Die Hoffnung, dass dieser Absatz die durch Eltern unerwünschte Sonderbeschulung verhindert könnte, mach jedoch eine Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts (1BvR)/97 zu Nichte. Praktisch gedacht betonten die Richter dieser Entscheidung, dass zwar ein generelles Verhindern gemeinsame-integrativer Beschulung von den jeweiligen Bundesländern nicht verfassungsrechtlich zu rechtfertigen sei, jedoch sei die Verwirklichung dessen unter dem Vorbehalt des tatsächlich machbaren und des finanziell Vertretbaren zu stellen. Damit sind die Bundesländer, die möglichst wenig Integration umsetzen möchten verfassungsrechtlich geschützt.

¹⁴ Alfred Sander zit. n. Rosenberger, 1998,54/55

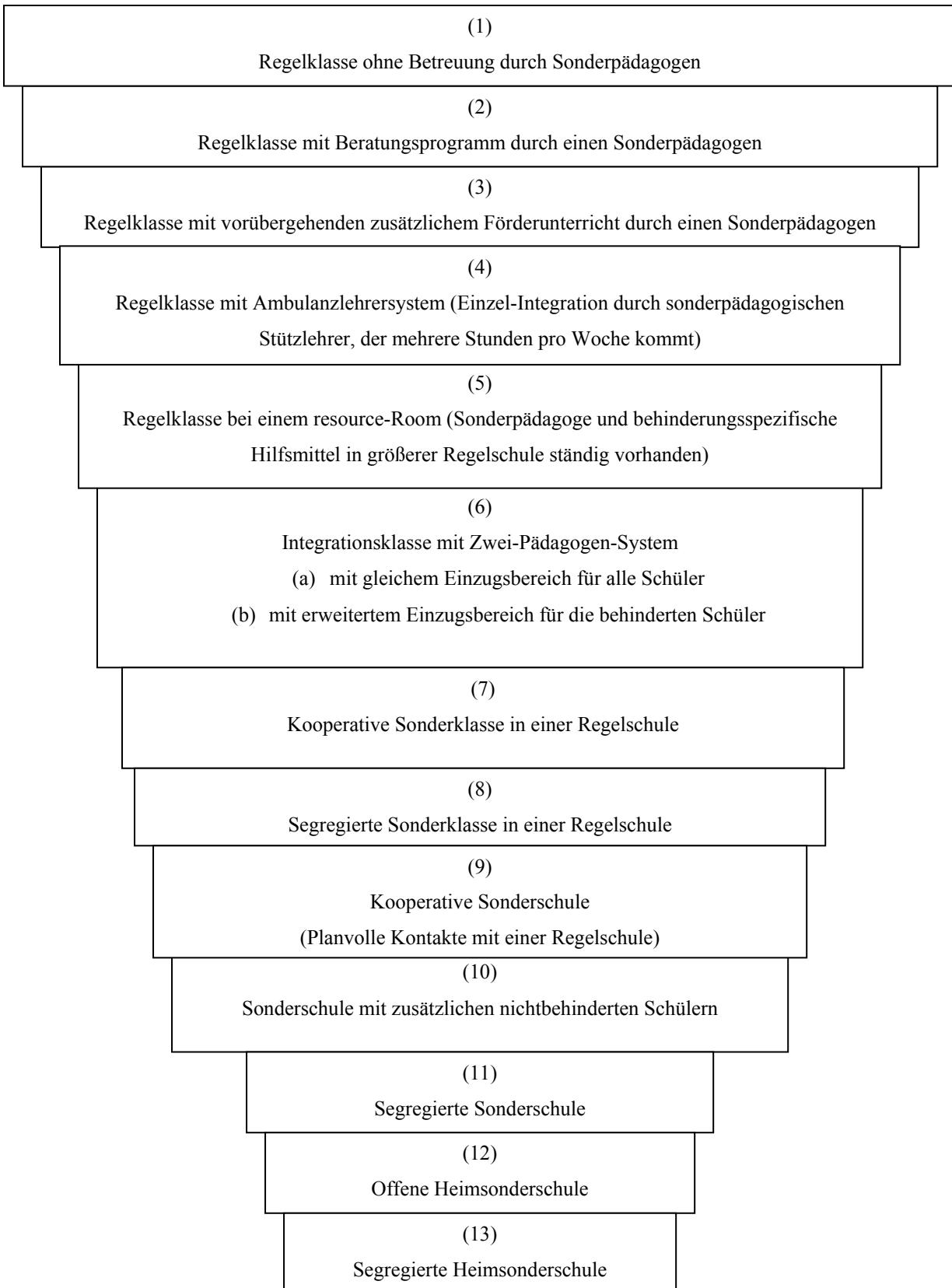


Abb. 10 Formen der schulischen Erziehung behinderter Kinder (in Anlehnung an Dunn 1973,37 und Schindele (1980,36), geordnet nach Möglichkeiten des Sozialkontakte mit nichtbehinderten Kindern (“umgekehrte Pyramide“) (Rosenberger 1998, 56).

Diese Pyramide (**Abb. 10**) zeigt dreizehn mögliche Organisationsformen, in denen Behinderte vom Pol der Integration zum Gegenpol der Separation beschult werden können. Von Form 1 bis Form 13 nimmt der Sozialkontakt mit nichtbehinderten Kindern ab, also Separation entsprechend zu. Die unterschiedliche Breite der dargestellten Formen symbolisiert den Bedarf an Schülerplätzen an integrativen Formen im Vergleich zu separierenden Formen. D.h. von Form 1 bis 13 nimmt der Anteil der Betreuung durch Sonderpädagogen zu, der Kontakt zu Nichtbehinderten ab.

Im deutschen Schulwesen existiert diese Pyramide seit mehr als einem Jahrzehnt, jedoch überwiegt die Beschulung von Behinderten durch die separierenden Schulformen. Die meisten Kinder besuchen die Form 11, trotz der neueren Integrationsbewegung (bes. seit 1980) hat die Sonderschule kaum an Klientel verloren.

Auch die Formen 12 und 13 (stark separierend) und die Formen 9 und 10 (leicht integrierend) sind Sonderschulen. Zwischen den Sonder- und Regelschulen (Formen 1-6) rangieren die Sonderklassen in Regelschulen (Formen 7 und 8). Die Form 6b gab es besonders in den 70er Jahren am Anfang der deutschen Integrationsentwicklung. Die Form 4 nimmt zu, während die Formen 1 und 3 nur dann pädagogisch sinnvoll und angebracht sind, wenn die Behinderung des Kindes sich im vorhandenen schulischen Umfeld nur leicht auswirkt. Festgestellt werden kann, dass alle Schritte, die ein Kind in der Organisationspyramide nach Oben macht ein Schritt zur Schule ohne Aussonderung ist.

Um nun ein Kind in die richtige Stufe der Pyramide einordnen zu können, bedarf es einer fundierten Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (vgl. 4.2). Dieses individuelle Feststellen des Sonderpädagogischen Förderbedarfs erfordert ebenso ein flexibles Schulsystem, denn nur durch dieses wird es einem festgestellten individuellen Förderbedarf gerecht. Grenzen des praktisch Umsetzbaren führten in den Bundesländern zu verschiedensten Gesetzen und einer bundesweiten Erweiterung der schulischen Organisationsformen. Begleitet wurden diese organisatorischen Wandlungen durch die Ständige Konferenz der Kultusminister der deutschen Bundesländer durch interne Diskussionen, erst mit den Empfehlungen der KMK 1994 wird der sonderpädagogische Förderbedarf (vgl. Bleidick 1999; Heimlich 2003; Bundschuh 1994; Bundschuh/Heimlich/Krawitz ²2002) in den Vordergrund gestellt, nicht die Institution. In welcher schulischen Organisationsform ein Kind nun beschult wird, bleibt offen: "Die Erfüllung Sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden; ihm kann auch in allgemeinen Schulen, zu denen auch berufliche Schulen zählen, vermehrt entsprochen werden" KMK 1994, Abschnitt I). Das Ziel sonderpädagogischer Förderung nach diesen Empfehlungen ist nun: "Die Weiterentwicklung

der schulischen Förderung aller behinderten und von Behinderung bedrohten Kinder und Jugendlichen abzusichern und die Bemühungen um gemeinsame Erziehung und gemeinsamen Unterricht für Behinderte und Nichtbehinderte zu unterstützen (a. a. O.)“. So ergeben sich nach der KMK 1994 sechs Formen der sonderpädagogischen Förderung, die im nächsten Kapitel beschrieben werden.

6.9 Formen der sonderpädagogischen Förderung gemäß KMK 1994

Im Abschnitt III. 3 zählt die KMK ausdrücklich sechs Formen und Orte der sonderpädagogischen Förderung auf, die jedoch nicht auf derselben Ebene liegen:

- (1) Sonderpädagogische Förderung durch vorbeugende Maßnahmen
- (2) Sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht
- (3) Sonderpädagogische Förderung in Sonderschulen
- (4) Sonderpädagogische Förderung in kooperativen Formen
- (5) Sonderpädagogische Förderung im Rahmen von Sonderpädagogischen Förderzentren
- (6) Sonderpädagogische Förderung im berufsbildenden Bereich und beim Übergang in die Arbeitswelt.

Zu 1: Dazu machen die Kultusminister wenig eindeutige Angaben. Letztendlich soll Prävention dazu dienen, der Behinderung bei von Behinderung bedrohten Kindern entgegenzuwirken, als auch bei bereits bestehender Behinderung ungünstige Auswirkungen verhindern. Da die Kultusminister nichts zur organisatorischen und personellen Entwicklung sagen, bleibt die Prävention in der Schule eher Programm als Realität. Vielfach tritt Prävention dann auf, wenn Sonderpädagogen, die an Regelschulen für Integrationsmaßnahmen eingesetzt werden um besonderen pädagogischen Bedürfnissen gerecht zu werden, auch die Mitschüler der behinderten Kinder mitversorgen.

Zu 2: Bemerkenswert scheint die Erwähnung des gemeinsamen Unterrichts nichtbehinderter und behinderter Kinder in Regelschulklassen von der KMK vor der traditionellen und verbreitesten Form, der Sonderschule, aufgeführt wird. Schade ist, dass sich die KMK nicht eindeutig für die Schule ohne Aussonderung einsetzt, sondern auf die Einschränkungsbedingungen und -voraussetzungen der Integration eingeht vgl. KMK 1994 Abschnitt III 3.2: “Zu den notwendigen Voraussetzungen gehören neben den äußeren Rahmenbedingungen sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte, individualisierende Formen der Planung, Durchführung und Kontrolle der Unterrichtsprozesse und eine abgestimmte Zusammenarbeit der beteiligten Lehr- und Fachkräfte“. Diese Formulierung gibt den Schulbehörden den Freibrief, mögliche Integration unter dem Deckmantel der

nichtvorhandenen äußereren und personellen Rahmenbedingungen zu verhindern und auf dem separierenden Sonderschulsystem zu persistieren. Eine “Herausnahme“ eines Behinderten aus dem Klassenunterricht zum Zwecke der sonderpädagogischen Förderung entspricht keiner echten Integration. Gemeinsamer Unterricht bedeutet vielmehr, dass behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder möglichst in allen Stunden in einem Klassenraum lernen (Ko-Unterricht: kooperativer Unterricht, Team-teaching vgl. Lütje-Klose, Willenbring 1999; Heimlich 2003).

Zu 3: Sonderschulen kommen laut KMK nur noch dann in Betracht, wenn der sonderpädagogische Förderbedarf so erheblich ist, dass eine Schulung an der Regelschule, selbst mit entsprechenden sonderpädagogischen-integrativen Maßnahmen nicht möglich ist (KMK 1994, Abschnitt III 3.3). D.h. der Sonderschulbesuch hängt nicht nur von dem sonderpädagogischen Förderbedarf ab, sondern auch von den vorhandenen oder herstellbaren Möglichkeiten der Regelschule. Fundierte Förderdiagnostik unter Einbeziehung der Kind-Umfeld-Analyse (Speck 2003, 5.Aufl.; Sander 1991; Sander in Heimlich 1999; 5.1.3) ist daher de facto unerlässlich. Der Alleinanspruch der Sonderschulen auf die Unterrichtung von Behinderten und Behinderung bedrohten Kindern ist also abgeschafft.

Zu 4: Die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in kooperativen Formen wenden sich in erster Linie an Sonderschulen, die ihrerseits den Kontakt zu benachbarten Regelschulen suchen. Einige Bundesländer (z.B. Bayern) bevorzugen kooperative Formen gegenüber integrativen Formen, weil Kooperation das bestehende Schulwesen organisatorisch nicht verändert und die Sonderschule nicht bedroht. Somit stellt diese Form der Kooperation (vgl. 5.1) die konservative Form der Integration dar. So zählen zur Kooperation bspw. ein gemeinsames Schulfest von Sonderschule und allgemeiner Schule sowie gemeinsame Unterrichtsstunden regelmäßig jede Woche. Die KMK hingegen plädiert für eine intensiverer Kooperation:“ Kooperative Formen können den Unterricht und das Schulleben bereichern. Die Durchlässigkeit der Schularten und ihrer Bildungsgänge, die Erhöhung gemeinsamer Unterrichtsanteile und der Wechsel von Schüler und Schülern aus den Sonderschulen in allgemeine Schulen werden hierdurch begünstigt (KMK 1994 Abschnitt III 3.4)“. Bereits 1973 wurden vom Deutschen Bildungsrat (1973, 91; vgl. Heimlich 1999, 7f) regelmäßige integrative Unterrichtsstunden mit Sonderschulkindern als “Teilintegration“ empfohlen. Das Anwachsen dieser Unterrichtsanteile sollte dann zur Integration führen.

Zu 5: Sonderpädagogische Förderzentren werden in der KMK nur sehr vage dargestellt. Richtungsweisende Aussagen werden nicht getroffen. Lapidar wird davon gesprochen, dass sich bei Förderzentren verschiedene Formen ausmachen ließen, was leider für die heutige

Sonderpädagogische Förderzentrum- “Landschaft“ zutrifft. Jedes Bundesland und jeder darin bestehende Sonderschulzweig versucht, seine bildungspolitischen Richtungen in verschiedensten Typen des Sonderpädagogischen Förderzentrums zu institutionalisieren. So heißen viele Einrichtungen dann Sonderpädagogische Förderzentrum, obwohl sich dahinter lediglich eine Sondeschule mit ein paar Sonderaufgaben (Bsp. Elternberatung, Absolventenbetreuung etc.) verstecken. Anderorts fungiert das Förderzentrum als Sammelbecken von sonderpädagogischem Personal, das zur Kooperation und Integration mobil macht. Es lässt sich also keine eindeutige integrationspädagogische Zielsetzung des Förderzentrums (vgl. Heimlich 1996, 50 u. 52; 2003, 61f) feststellen. Es wird in der KMK 1994 Abschnitt III. 3.5 lediglich die Aussage getroffen, dass SFZ als regionale oder überregionale Einrichtungen einzelnen oder mehreren Förderschwerpunkten entsprechen und sonderpädagogische Förderung in präventiven, integrativen, stationären und kooperativen Formen möglichst wohnortnah und fachgerecht sicherstellen sollen“.

Zu 6: Die sonderpädagogische Förderung im berufsbildenden Bereich und beim Übergang in die Arbeitswelt enthält zum Thema Integration wenig. Hauptziel für behinderte Jugendliche in Hinblick auf den Beruf ist, ihnen eine selbstständige Lebensführung zu ermöglichen, wenn nötig auch durch Behindertenwerkstätten (vgl. KMK 1994 Abschnitt III. 3.6.).

Aus den vorangegangenen Kapiteln wird die Vielfalt der integrativen Organisationsformen deutlich. Um nun eine entsprechende Durchführung in den Bundesländern zu legitimieren, bedarf es entsprechender Rechtsgrundlagen und Finanzierung (vgl. Rosenberger 1998; Heimlich 2003, 54ff), die an dieser Stelle nicht explizit aufgeführt werden soll. Jedoch werden die einzelnen Organisationsformen nochmals dargestellt, da sie von großer Bedeutung für das Verständnis der vorliegenden Arbeit bzw. eine bessere Beurteilung des MSD als integrative Einrichtung innerhalb des Schulsystems der BRD zulassen.

6.10 Erklärung einzelner integrativer Organisationsformen

Integrative Förderung stellt sich in seiner ganzen Vielfalt in der Praxis dar, dabei lässt sie sich nach dem jeweiligen Ausmaß der Begegnung zwischen Behinderten und Nichtbehinderten, sowie dem Anteil der sonderpädagogischen Unterstützung differenzieren (vgl. Sander in Rosenberger 1998, 54/55; Heimlich 2003, 61). Im Folgenden werden die einzelnen Organisationsformen (n. Heimlich 2003, 61ff) aufgezählt und in einer Grafik zusammenfassend dargestellt (**Abb. 11**):

- Sonderpädagogische Diagnose – Förderklassen (bzw. Förderklassen oder Kleinklassen): Sie gehören in einigen Bundesländern zu den FS (z.B. Bayern; vgl.

Huber/Frey-Flügge/Schlesier 1997). Durch diese Klassen werden verschiedene Lerngruppen (bspw. Verhalten, Lernbehinderung und Sprache) zusammengefasst und nach dem Grundschulkonzept (nach dem Regelschullehrplan in Bayern) unterrichtet; dieses Konzept gibt es auch an Grundschulen, wo sog. Förderklassen eingerichtet sind (z. B. Bremen). Stoffliche Anforderungen werden von den ersten beiden Schuljahren meist auf drei Jahre ausgedehnt (in Bayern teilweise auch in zwei Jahren). Ziel dieser Förderform ist die Rückführung der FS an die Regelschule (Reintegration). Grundlage dieser Organisationsform ist eine diagnosegeleitete Förderung (vgl. Bundschuh 1994; Werning 2002).

- Kooperationsklassen (in Bayern Außenklassen): Dies sind Klassen, die an einer allgemeinen Schule ausgelagert sind und von einem SoL unterrichtet werden. Sie werden von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf besucht. Größter Vorteil ist die wohnortnahe Beschulung förderbedürftiger Kinder und die guten Aussichten auf Kooperation mit den benachbarten Klassen und Schülern etc. Einen wichtigen Indikator für die Qualität der Kooperation z. B. Vorurteilsfreiheit zwischen den einzelnen Gruppen (Behinderten und Nichtbehinderten), stellt dabei die Qualität der gemeinsamen Maßnahmen (gemeinsamer Unterricht) dar (Cloerkes 1997,102ff). Jedoch gilt auch bei dieser Maßnahme die Lernzielgleichheit, womit diese als System der FS besteht.
- Integrationsklassen (in Bayern Kooperationsklassen Anm. d. V.) "sind Jahrgangsklassen der allgemeinen Schulen, in die mehrere Kinder bzw. Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf aufgenommen werden. Die Klassenfrequenz wird dabei meist abgesenkt, wobei in der Praxis die Vorgaben der Schulversuche aus den siebziger Jahre und achtziger Jahren (maximal 20 Schüler) galten" (Heimlich 2003,63). In diesen Klassen wird im Zwei-Pädagogen-System gearbeitet (vgl. Feuser/Meyer 1987; Wocken/ Antor 1987; Schöler 1999). Jedoch kann festgestellt werden, dass die Realisierung dieser Integrationsklassen sehr individuell gestaltet wird und das Zwei-Pädagogen-System meist nur auf eine bestimmte Anzahl der Wochenstunden erfolgt. Vorteile dieser Maßnahme sind die ungezwungene und spontane Begegnung der Schüler. Ferner können im Vergleich zu den FS bei Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf bessere Leistungen erzielt werden (vgl. Hildeschmidt/ Sander 1996).
- Die Weiterentwicklung der Integrationsklassen stellen "Integrative Regelklassen" dar. Diese Maßnahme favorisiert die wohnortnahe Integration als hauptsächliche

Aufgabenstellung. In diesen werden die Klassenfrequenzen nicht abgesenkt, sondern nach dem Standard der allgemeinen Schule bemessen. Die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in diesen Klassen werden stundenweise gefördert. In dieser Form zeigte sich bspw. in Hamburg, dass die soziale Integration keine Probleme bereitete, aber die Kinder mit erheblichem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen nicht entsprechend gefördert werden konnten (vgl. Hinz u. a. 1998).

- Regelklassen mit heil- bzw. sonderpädagogischer Unterstützung (Beratungs- und Ambulanzlehrer, heilpädagogische Schülerhilfe in der Schweiz, MSD in Bayern): Diese fördern Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf stundenweise. Auch hier bleiben die Klassenfrequenzen an der allgemeinen Schule gleich, im Vordergrund liegt „nur“ die Förderung der Förderbedürftigen. Oft schließt sich nach Beschluss der Förderung eine Beratung an (vgl. Schor 1998; Schor 2002, 123; Troßbach-Neuner, Miksch 2001; Praxisteil dieser Arbeit).
- Regelklassen ohne heilpädagogische- bzw. sonderpädagogische Unterstützung (sog. „graue Integration“; vgl. Heimlich 2003, 65). In diesen Klassen werden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ohne Unterstützung integriert. Der Erfolg dieser Maßnahme hängt dabei stark vom Konzept des gemeinsamen Unterrichts ab und der integrativen Kompetenz der Klassenleitung (vgl. Haeberlin u. a.²1991; Bless 1995).

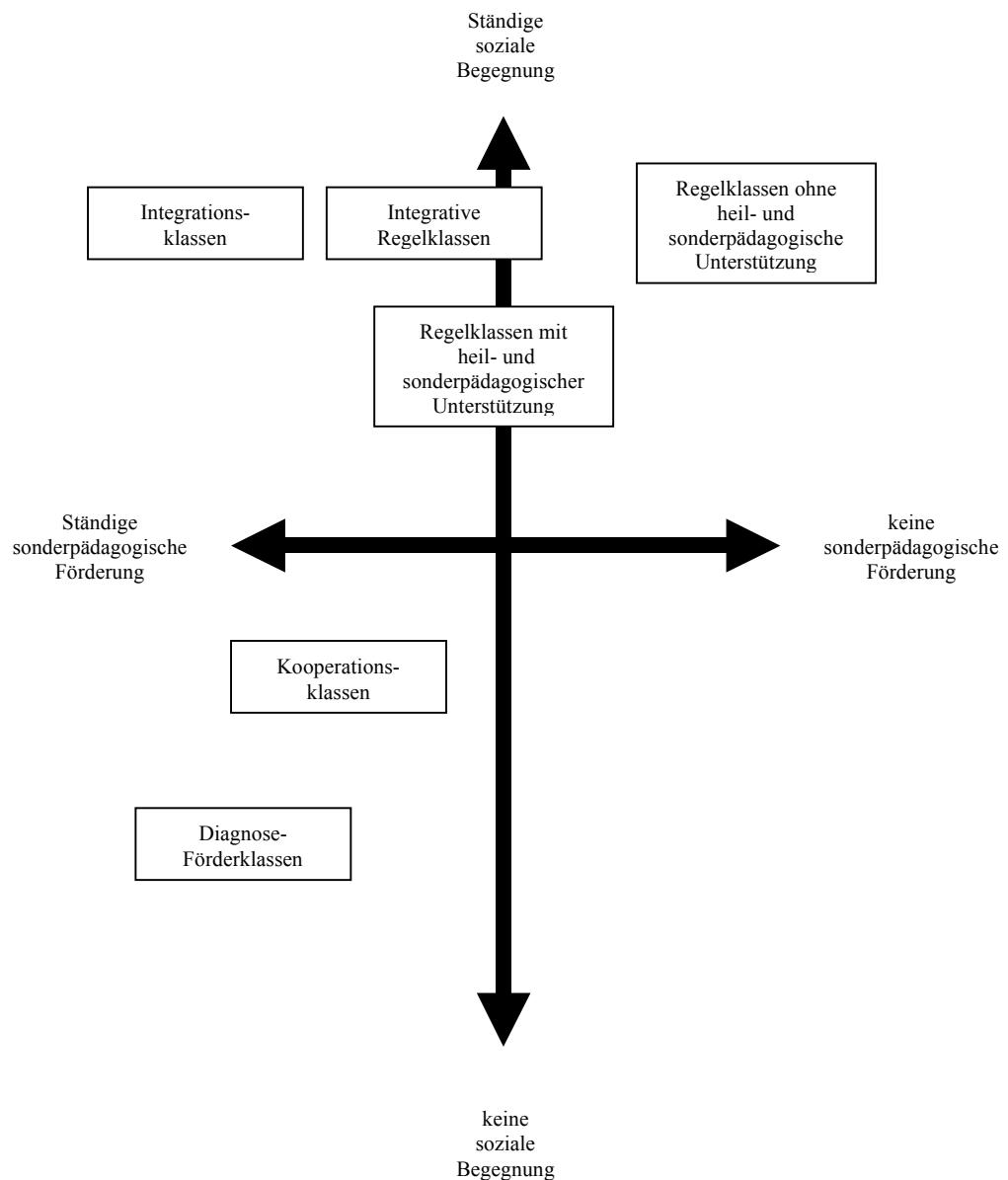


Abb.11 Organisationsformen integrativer Förderung in der allgemeinen Schule (Original in Heimlich 2003,66)

Diese Organisationsformen der schulischen Integration stellen allenfalls die Grundformen der Verwirklichung in der BRD dar. Integrationsklassen müssen nicht zwingend Einrichtungen der allgemeinen Schulen sein, auch FS können Integrationsklassen führen. Werden bspw. FZ weiterentwickelt, können sich weit reichende Formen des gemeinsamen Unterrichts und verschiedener sonderpädagogischer Fördersysteme ergeben (vgl. Schmidt/Wachtel 1996;

Huber/Frey- Flügge/Schlesier 1997 in Bayern). Vor allem unter dem Aspekt der Finanzierung (vgl. Rosenberger 1998, 30ff; Heimlich 2003, 54ff) müssen unterschiedlichste Formen der Integration geschaffen werden, die mit Durchlässigkeit und Flexibilität gestaltet werden müssen.

Bezogen auf die individuellen Förderbedürfnisse des behinderten Kindes entwickelt sich in Bezug auf den Paradigmenzuwachs in der sonderpädagogischen Theorie/Institution auch eine Veränderung in der Sichtweise der Förderbedürftigkeit hin zum sog. Sonderpädagogischen Förderbedarf (KMK 1994; Bleidick 1999, 72ff; 6.9), der zum Eckpfeiler der jeweiligen Beschulungsmaßnahmen werden sollte bzw. zum Hauptkriterium in der Entscheidungsfindung für die jeweilige Beschulungsform geworden ist (vgl. Bleidick 1999, 72ff; Rosenberger 1998, 16; Heimlich 2003, 131ff). So scheint es legitim, an dieser Stelle dem sonderpädagogischen Förderbedarf ein eigenes Kapitel zu widmen.

7 Der sonderpädagogische Förderbedarf

7.1 Eine Begriffsklärung

Die Zeiten der Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit von Seiten der staatshoheitlich beauftragten Sonderschule, bei dem ein Kind auch ohne Willen der Eltern in eine Sonderschule überwiesen werden darf, sind nun vorbei. Dieses sich “selbstdefinierende“ Definitionsrecht ist nun relativiert und zugunsten eines stärkeren Mitspracherechts der Erziehungsberechtigten verändert worden (vgl. Bleidick 1999). Im schulischen Bereich wurde dieses Selbstbestimmungsrecht nach der neuen Verfassungsnorm Art. 3 Abs. Satz 3 GG gestärkt. Ebenso rückt die OECD (OECD-Indikatoren 2000) vom medizinischen Modell zu den speziellen Bildungsbedürfnissen hin und macht zusätzliche Ressourcen geltend (vgl. Rosenberger 1998, 30ff; Friedl, Poehlmann 2004). Es setzt nun eine starke Priorisierung der speziellen, d.h. der individuellen Erziehungs- und Förderungserfordernisse, einschließlich der sozialen Inklusionsbedürfnisse ein. Dem trug auch die KMK von 1994 Rechnung, indem sie von der Sonderschulbedürftigkeit abrückte und den variablen Indikationsbegriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs wählt (**Abb. 12**).

Spezielle Erziehungs- und Bildungserfordernisse	Sonderpädagogischer Förderbedarf
Vom individuellen Kind her	Vom sonderpädagogischen System her
Gemäß der Doppelnorm	Gemäß den vorhandenen sonderpädagogischen Institutionen, bezogen auf zwei Lernorte
Lernförderung individuell differenziert	Sonderschule
Soziale Eingliederung soweit individuell förderlich	Allgemeine Schule (Kann- Vorschrift), abhängig vom sonderpädagogischen System

Abb. 12 Spezielle Erziehungserfordernisse und Sonderpädagogischer Förderbedarf (zit. n. Speck 2003, 5.Aufl., 251)

Speck (2003 5.Aufl.) merkt an, dass die Einführung des sonderpädagogischen Förderbedarfs evtl. nur eine Beschönigung der alten Sonderschulbedürftigkeit darstellt. Trägt der ökologische Ansatz Früchte, so müsste das Sonderschulwesen gravierende Änderungen erfahren. Dazu bedarf es grundlegender Änderung der Sichtweise, nämlich der Ablösung der Separation von förderbedürftigen Kinder/Jugendlichen hin zur Integration (vgl. Art. 3 Abs.3

Satz 3 GG; Speck 2003, 5.Aufl., 252, vgl. Eberwein 2003,339, Heimlich 2003, 7/8). Für das pädagogische Handlungskonzept bei speziellen oder besonderen Erziehungsbedürfnissen bedeutet dies:

- “Eine Lockerung oder unter Umständen eine Überwindung der standardisierten Klassifizierung nach Behinderungsarten und die Aufhebung der starren Trennungslinien zwischen behinderten und nichtbehinderten Personen; eine Abkehr vom Trend, Personen mit Behinderungen primär über Schädigung zu typisieren; eine Lösung vom Leitsystem der neungliedrigen Sonderschuleinteilung.
- Eine Subjektivierung des Handlungsansatzes, da mit besonderen Erziehungserfordernissen das Subjekt zum Bezugspunkt wird, nicht das objektivierende System.
- Eine Verlagerung des Arbeitsansatzes auf das individuell Erforderliche, auf das, was das Kind (oder der Jugendliche) braucht, was ihm entspricht, eine Überwindung der Reduzierung des Kindes auf Defekte, welches nach wie vor durch sein Faszinosum erzieherischen Handeln negativ beeinflussen kann.
- Ein Basisbegriff für eine primär offene, flexible, gestufte, subjektivierende Organisation von Hilfeangeboten.
- Eine Entkrampfung der pädagogischen Diagnostik, soweit sie sich jeweils auf die Feststellung einer Behinderung in Abhebung von Nichtbehinderung zu konzentrieren hatte“ (Speck 2003, 5.Aufl., 257; vgl. **Abb. 12**).

Folge dieser Überlegungen in Hinblick auf eine Veränderung des Behindertenparadigmas von der Selektion zur Integration verhinderte die KMK mit ihren Empfehlungen von 1994 die Begriffe Behinderung und behindert und sprach durchgehend von sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Bleidick 1999, 72ff; Heimlich 2003, 131ff). So war nun auch im schulischen Bereich einem der wichtigsten Praxis-Bereiche der Heilpädagogik, der Begriff Behinderung auch offiziell obsolet. Der Sonderpädagogische Förderbedarf (vgl. Bleidick 1999, 72ff; Bleidick/Rath/Schuck 1995, 254) stellt die Grundlage dar, die Feststellung zu treffen, ob Sonderschulbedürftigkeit besteht (vgl. KMK 1994). So sind die neueren Festsetzungen der gemeinsamen Beschulung von Behinderten und Nichtbehinderten in der allgemeinen Schule (Bleidick 1999, 76) durch den sog. Sonderpädagogischen Förderbedarf festgelegt. Die Schwerpunkte sind: “Zeichen für eine eher personenbezogene, individualisierende und nicht mehr vorrangig institutionsbezogener Sichtweise sonderpädagogischer Förderung. In diesem Prozess ist neben dem Begriff der Sonderschulbedürftigkeit in zunehmendem Maße der Begriff des Sonderpädagogischen

Förderbedarfs getreten. Die Erfüllung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an die Sonderschule gebunden; ihm kann auch in allgemeinen Schulen, zu denen auch berufliche Schulen zählen, vermehrt entsprochen werden“ (KMK 1994, 484-485 in Bleidick 1999, 76). Bleidick (1999, 77) kritisiert die Tautologie des Begriffs/der Definition Sonderpädagogischen Förderbedarfs, welcher/welche gleichzeitig besagt: “Sonderpädagogischer Förderbedarf liegt dort vor, wo Schüler sonderpädagogischer Unterstützung, sonderpädagogischer Förderung bedürfen“. So heißt es in der KMK (1994, 486): “Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihrer Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (Bleidick 1999, 77). Laut Bleidick (1999, 77) sollte der Sonderpädagogische Förderbedarf grundsätzlich die gemeinsame Erziehung von Behinderten und Nichtbehinderten an grundsätzlich allen Schulen herausstellen und damit sicherstellen, dass die Unterrichtung und Erziehung von Behinderten einen allgemeinen Förderbedarf abdeckt und als solches einen speziellen, separaten Förderbedarf unnötig macht (Bleidick 1999, 77). Um der handlungstheoretischen Dimension des Sonderpädagogischen Förderbedarfs gerecht zu werden, braucht es dann auch eines zuverlässigen und validen diagnostischen Kriteriums (Kornmann/Meister/Schlee 1994; Bundschuh 1995; Werning 2002). Anstelle der Platzierungsanweisung von Sonderschulbedürftigkeit sollen individuell Entwicklungspläne im Sinne der sog. Förderdiagnostik treten (Bleidick 1999, 78; vgl. Bundschuh 1995; Eggert 1997; Werning 2002). So postuliert die KMK (1994, 487): “Die Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs umfasst die Ermittlung des individuellen Förderbedarfs sowie die Entscheidung über den Bildungsgang und den Förderort ... Bei der Ermittlung Sonderpädagogischen Förderbedarfs sind die diagnostischen Fragestellungen auf ein qualitatives und ein quantitatives Profil der Fördermaßnahmen gerichtet, das Grundlage sein soll für die angestrebte Entscheidungsempfehlung“ (Bleidick 1999, 78). Diese Forderung scheint für die Praxis unvereinbar, da die Lehrer mit der Erstellung entsprechender Gutachten überfordert sind (Bleidick 1999, 78¹⁵). Die nächsten vier Kapitel befassen sich mit der Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs und enden mit einer Zusammenfassung desselben.

¹⁵ Genaueres/Kritisches zum Thema Begutachtung ist bei einigen Autoren nachzulesen: Rösza/Langfeldt 1998, 194; Langfeldt 1998; Wocken/Antor 1987; Füssel/Kretschmann 1993, 43, 55; Wocken 1996a, 34; vgl. a. Schoor in Grohnfeldt, 2002, 63ff.

7.2 Sonderpädagogische Diagnostik

Auch die sonderpädagogische Diagnostik, ist wie die Entwicklung der Sonderpädagogik einem Wandel unterworfen, insbesondere in Bezug auf die institutionelle Berücksichtigung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Zusammenhang mit der „richtigen Beschulung von behinderten Kindern zwischen Separation und Integration (Bleidick 1999; vgl. Werning, 2003; von Knebel 2002 in Bundschuh, 256ff; Wagner, in Hansen/Stein 1994, 52ff). Weist ein Schüler besonders gute oder schlechte Leistungen auf, oder versagt er in einem Lernbereich bzw. zeigt keine Leistungsfortschritte, „fängt jeder Pädagoge an, sich Gedanken über die Hintergründe, die Ursachen, die Bedingungsfaktoren zu machen. Er beobachtet vielleicht das Verhalten, erinnert sich an Aussagen in der Schülerakte, spricht mit Kollegen, den Eltern und/oder dem Schüler etc. Der Lehrer sammelt also Informationen, die sein weiteres pädagogisches Handeln gegenüber diesem Schüler orientieren sollen“. Die Aufgabe von Diagnostik ist demnach ganz allgemein als fach- und sachkompetente Sammlung handlungsrelevanter Informationen zu verstehen, die interpretiert werden müssen, um daraus pädagogische Handlungskomponenten zu entwickeln. „Solche Formen der Informationssammlung und Interpretation können unterschiedlich systematisch, auf der Grundlage unterschiedlicher Bezugstheorien, mit unterschiedlichen Ziel- bzw. Aufgabenstellungen von unterschiedlichen Personen mit unterschiedlichsten Methoden durchgeführt werden. Mit einem Satz: Was die richtige sonderpädagogische Diagnostik jeweils ausmacht, ist keineswegs geklärt“ (Werning 2002, 319).

Vielfach wird die Diagnostik von der medizinischen Seite aus betrachtet, wobei im Bereich der verschiedenen Pädagogiken immer mehr persönlichkeitsbezogene Informationen miteinbezogen werden, die dem ökologischen Ansatz folgen (vgl. Speck 2003, 5.Aufl., Sander, 1988; Sander in Heimlich 1999, 33ff; Heimlich 2003, 159ff). Die kindliche Entwicklung rückt mit ihrer Kind-Umfeld-Analyse (vgl. Hildeschmidt/Sander und Carle 1997, 711) in den Vordergrund. Natürlich bestimmt trotzdem die Theorie die Diagnostik (z.B. Sprachentwicklung in der Sprachheilpädagogik vgl. Homburg & Lüdtke in Grohnfeldt 2004, 117ff), wobei die Instrumente der Beobachtung verschiedene sein können: Sinnesorgane, technische Beobachtungsgeräte, kognitive Strukturen, Begriffe, Theorien und Weltsichten. D.h. auch die sonderpädagogische Diagnostik wird von Paradigmen geleitet, in denen sich der Diagnostiker bewegt (vgl. Kuhn 2001, 7. Aufl., Hartmann 1995; Lüdtke 2003). „Bei jedem diagnostischen Prozess ist die Aufgabe- bzw. Zielsetzung von besonderer Bedeutung. Prinzipiell kann man hier zwischen der Aufgabe der Selektion und der Aufgabe der

Modifikation differenzieren (vgl. Bundschuh 1999, 35; Werning 2002, 320)“. Bezogen auf die bildungspolitischen Veränderungen und dem daraus resultierenden Wandel in der Heil-/Sonderpädagogik und deren Einrichtung vollzieht sich auch ein Wandel in der Diagnostik von der Test- zur Förderdiagnostik (s. u.). Wie diese Feststellung konkret aussehen kann, wird im folgendem dargelegt – vor allem um die Dimension des sonderpädagogischen Förderbedarfs aufzuzeigen (vgl. Bleidick 1999,76/77).

7.3 Wandel von der Test- zur Förderdiagnostik

In den 60er und 70er Jahren dominierten psychometrische Tests die sonderpädagogische Diagnostik. Sie versuchten Schüler zu Klassifizieren und zu typologisieren. Im Vordergrund stand dabei die Intelligenzdiagnostik, die als Grundlage für die Vorhersagbarkeit der weiteren Schullaufbahn eines Kindes genommen wurde, denn gerade die Intelligenz stellte das Kriterium schlechthin dar, Schulleistung beurteilen zu können. Nach und nach stellte z. B auch Kobi fest, dass die Intelligenzdiagnostik zwar die logische und kognitiven Fähigkeiten eines Schülers messen kann, aber nicht in der Lage ist, die pädagogische Förderung darzustellen. Die personale Kompetenz des Schülers und das schulummanente Aufgabenprofil entsprechen einander nicht (Kobi 1977, 115¹⁶). Aufgrund des Wandels im Behinderungsbegriff folgt Sander (1994, 105) für die aktuelle Diagnostik: “Während die bisherige Sonderpädagogik vom medizinischen Modell geprägt ist, also vor allem die defektiven Eigenschaften der Person untersucht und auf dieser Diagnose ihren pädagogischen Behandlungsplan aufbaut, erfordert das neue Verständnis von Behinderung in jedem Fall auch die sorgfältige Erfassung der Umfeldgegebenheiten und ihre Einbeziehung in den pädagogischen Handlungsplan“. Diese Richtung schlug bereits der Deutsche Bildungsrat (1973) ein, als er eine möglichst gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten vorschlug. Daraus ergibt sich zwingend die Notwendigkeit, die bisher vorrangige Einweisungsdiagnostik in ein separierendes Sonderschulsystem durch eine Förderdiagnostik zu ersetzen (vgl. Bundschuh, 1999, 50). Denn für ein integratives System sind die Kriterien der Förderung wichtig. Die konkrete pädagogische Problemsituation wird Gegenstand des diagnostischen Handelns, die sich nach curricularen, Interaktions- und Modifikationsaspekten unterscheiden. Was heißt nun Förderdiagnostik?

¹⁶ Kobi, E. (1977):Einweisungsdiagnostik – Förderdiagnostik: eine schematisierte Gegenüberstellung In:
Vierteljahresschrift für Heilpädagogik 46, 115-123.

7.4 Förderdiagnostik

Förderdiagnostik ist damit eine Diagnostik für pädagogische Problemsituationen, die insbesondere die Lehr- und Lernprozesse fokussiert, um daraus abgeleitete direkte Ansatzmöglichkeiten für pädagogische Handlungsperspektiven und individuelle Fördermaßnahmen zu entwickeln. Suhrweier und Hetzner (1993¹⁷) definieren folgende Grundsätze für Förderdiagnostik:

- Förderdiagnostik wird von Pädagogen realisiert.
- Förderdiagnostik dient der Optimierung von Lernprozessen bei Behinderung des Lernens.
- Förderdiagnostik orientiert sich am einzelnen Kind.
- Förderbedarf wird erfasst und beschrieben.
- Förderdiagnostik ergründet die Entstehungsbedingungen von Behinderung des Lernens.
- Förderdiagnostik hat die Veränderung von Lernprozessen zum Ziel.
- Förderdiagnostik bietet Grundlagen für Interventionsstrategien.
- Förderdiagnostik überprüft Hypothesen.
- Förderdiagnostik dient dem Interesse des Kindes.
- Förderdiagnostik läuft geplant und spontan ab.
- Förderdiagnostik hat interdisziplinären Charakter.
- Förderdiagnostik wird in ihrer Effektivität am Wert der Fördermaßnahmen gemessen.

Im Gesamtzusammenhang beobachtet heißt dies für Förderdiagnostik, dass bei Beachtung der individuellen Gegebenheiten durch das zu diagnostizierende Kind eine Veränderung vor der klassischen Testdiagnostik zur individuellen Förderdiagnostik (vgl. entwicklungsproximale Therapie Dannenbauer 1998; in Baumgartner/Füssenich² 1999, 165; vgl. Katz-Bernstein in Grohnfeldt 2003, 77ff) stattgefunden hat. Deshalb wird im nächsten Punkt nochmals zusammengefasst dargestellt, wie sich die Förderdiagnostik, die den sog. sonderpädagogischen Förderbedarf bestimmt darstellt.

7.5 Förderdiagnostik als Grundlage des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Die Förderdiagnostik nimmt in der integrativen Beschulung behinderter und nichtbehinderter Kinder einen großen Stellenwert ein. Denn wie bereits aufgezeigt, steht seit

¹⁷ Suhrweier, H.; Hetzner, R. (1993): Förderdiagnostik für Kinder mit Behinderungen, zit. n. Werning 2002.

der KMK 1994 die Betrachtung des Kindes in seiner Umgebung im Vordergrund. Diese folgt der von Sander/Hildeschmidt (1993) aufgestellten Kind-Umfeld-Analyse. D.h. das Kind wird in seinen behindernden Bedingungen erfasst, die sowohl durch die soziale Umwelt als auch durch die materielle Umwelt hervorgerufen werden können (vgl. Sander 1988; Sander in Heimlich 1999, 33f., Grohnfeldt in Suchodoletz 2002; Suchodoletz 2002; Dannenbauer 1998; Baumgartner/Füssenich² 1999, 165; vgl. Katz-Bernstein in Grohnfeldt 2003, 77ff). „Die Untersuchung des Kindes allein, seine Diagnostizierung und Klassifizierung, genügt nicht. Denn auch Kinder mit medizinisch „gleicher“ Schädigung benötigen individuell unterschiedliche pädagogische Förderungen, da sie natürlich in individuell verschiedenen Umweltsystemen leben (Sander 1998,9)“. Diese Diagnostik schafft daher nicht nur den Status Quo der Leistung eines Kindes, sondern zeigt auch Fördermöglichkeiten und die Möglichkeiten zur förderbedarfsgerechten Veränderung der schulischen Lernumwelt auf. Daraus ergeben sich nach Sander, (1998,12) die Beachtung folgender Prämissen:

- „umfassende Kenntnis des Kindes in seinem Alltagsverhalten, in seinem Spiel- und Lernverhalten außerhalb von Schule und Testsituation,
- Kenntnis des Kindes und seines Leistungsverhaltens in Testsituationen und unter fremdgesteuerten Anforderungen,
- Kenntnis der Schule, insbesondere der Klasse, in welche das bestimmte Kind aufgenommen werden soll.“

Um dem Anspruch der Förderdiagnostik gerecht zu werden, ist eine Wiederholung der Diagnostik in bestimmten Abständen notwendig, um im Zusammenhang mit der Kind-Umfeld-Analyse dem Kind gerecht zu werden. „Insgesamt zeigt sich somit in der Entwicklung der sonderpädagogischen Diagnostik eine Abwendung von quantitativ normierender und eine Hinwendung zu qualitativ interpretierender und verstehenden Verfahren (Werning 2002, 327)“. Dies stellt dann die Grundlage für die richtige Beschulung eines Kindes dar, was im folgenden Kapitel kurz zusammengefasst wird.

7.6 Zusammenfassung zum Sonderpädagogischen Förderbedarf

Der sog. Sonderpädagogische Förderbedarf stellt die Grundlage für die Entscheidung, welcher Schule ein Kind zugewiesen wird. Dieser wird innerhalb der BRD unterschiedlich umgesetzt. Der Sonderpädagogische Förderbedarf kann im Zuge des bildungspolitischen Wandels als Chance gesehen werden, behindertenpädagogische Praxis mit der Theorie zu verbinden. Der Sonderpädagogische Förderbedarf muss durch die sonderpädagogische Diagnostik festgestellt

werden und den individuellen Bedürfnissen eines Behinderten gerecht werden. Diese Form der Feststellung des Sonderpädagogischen Fördebedarfs beschreibt auch die KMK von 1994 als diejenige, die den Bedürfnissen der Förderbedürftigen in einem integrativen Sinne gerecht werden kann. Schule ohne Aussonderung stellt für die KMK ein fernes Richtziel dar, das in den Bundesländern der BRD zu einer Vielzahl von Organisationsformen führte, die im nächsten Kapitel beschrieben werden.

8 Schulorganisation zwischen Separation und Integration nach 1994

8.1 Schulorganisatorische Beispiele aus den Bundesländern nach der KMK 1994

Bereits als die KMK 1994 veröffentlicht wurde, gab es vielfältige Formen schulisch sonderpädagogischer Förderung (vgl. Rosenberger, u. a. 1998, 40-139). Der bildungspolitische Pluralismus der 16 Bundesländer¹⁸ lässt dies nicht anders zu (vgl. Heimlich 1999, 2003, vgl. Abb.11). Allerdings muss hervorgehoben werden, dass diese KMK von 1994 den Weg für eine fortschrittliche und kindgerechtere, weniger diskriminierende regionale Schulentwicklung ebnet. Jedes Bundesland setzt sich unter Bezugnahme auf die KMK-Empfehlungen von 1994 verschiedenste Integrationsschwerpunkte, welche alle zwischen Separation und Integration eingeordnet werden können (vgl. Sander in Rosenberger 1998, 56). Einen Einblick in den bildungspolitischen Pluralismus gewähren die nun folgenden Kapitel, welche die jeweiligen schulorganisatorischen Entwicklungen nach 1994 darstellen.

Nach wie vor gehen die Länder ihre eigenen Wege (vgl. Sander 1996, 181f; auch VDS 1994, 1999). Folgende Beispiele finden sich hauptsächlich (Sander in Rosenberger 1998,63/64; vgl. Heimlich 1999, 2003):

- Sonderschulen (Förderschulen, Schulen für Behinderte) mit allen Klassenstufen (z.B. als Durchgangsschulen vor allem die Sprachheilschule),
- Schulvorbereitende Einrichtungen im Sonderschulwesen,
- Integrativer Schulanfang (Schulanfang für alle) im Grundschulbereich,
- Langzeitklassen (Dehnungsklassen) in Sonderschule- und Regelschulen,
- Sonderpädagogische Diagnose- und Förderklassen (DFK),
- Sonderpädagogische Kleinklassen, Sonderklassen, Außenklassen in Regelschulen z.B. Sprachheil-, Beobachtungs-, Ausgleichsklassen,
- Kooperationsformen zwischen Sonder- und Regelschule bis hin zu Verbundssystemen,
- Sonderschullehrkräfte an Regelschulen, stundenweise (ambulant) oder dauerhaft (als Mitglied des Kollegiums),
- Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD),

¹⁸ Die vielfältigen schulischen Formen können in Rosenberger u. a. (1998, 142-351) aufgeteilt nach den 16 Bundesländern mit dem Stand von 1998 nachgelesen werden. Eine diesbezügliche Zusammenfassung enthalten auch die VDS-Materialien von 1999.

- Sonderpädagogische Förderzentren (SFZen) in unterschiedlichen Formen und Aufgabenstellungen s. h. a. o.,
- Integrationsklassen in Sonderschulen (Integration umgekehrt),
- Integrationsklassen in Regelschulen (Zwei-Lehrer-System, Team-teaching, mehrere verschiedene behinderte Kinder und eine zweistellige Zahl nichtbehinderter Kinder,
- Einzelintegration in der wohnortnahmen Regelschule (mit nur stundenweiser sonderpädagogischer Unterstützung) und
- Integrative Regelschulen (mit einigen Sonderpädagogen im Kollegium, jedoch ohne schulbehördliche Erfassung der behinderten Kinder).

Diese Vielfalt von schulorganisatorischen Formen gibt schon einen Hinweis darauf, dass ein Prozess zunehmender Pluralisierung der Orte und Konzepte sonderpädagogischer Förderung von der Separation zur Integration eingesetzt hat (vgl. Heimlich 1996,49), was folglich zu einer Auseinandersetzung der Sonderpädagogik mit dem Thema Integration führen musste.

8.2 Sonderpädagogische Auseinandersetzung mit Integration

Wie mehrfach angesprochen steckte die KMK-Empfehlung von 1994 für die Bundesländer nur den Rahmen für die Erfüllung der Zielvorgabe der Absicherung und Erfüllung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Die Konzeptentwicklung überlässt sie den Bundesländern entsprechend kontrovers und wurde/wird zu diesem Thema in den jeweiligen pädagogischen/sonderpädagogischen Fachrichtungen diskutiert, um den richtigen pädagogisch/therapeutischen schulorganisatorischen Weg einzuschlagen. So unterschiedlich die Diskussion, so vielfältig sind auch die schulorganisatorischen Formen in den Bundesländern, getreu dem Motto: "Denke global, handle lokal" (Grohnfeldt 1991,14). Also werden die möglichen schulischen Organisationsformen den örtlichen Bedürfnissen angepasst.

Betrachtet man die pädagogische Seite dieser unterschiedlichen Organisationsformen, lässt sich zusammenfassend feststellen, dass nicht alle initiierten schulischen Modellprojekte zum Bereich Integration Erfolg versprechend sind. Borchert und Schuck (1992)¹⁹ haben die Analyse verschiedener Modellprojekte der Bund-Länder-Kommission der zurückliegenden 20 Jahre veröffentlicht (Schuck 1995, 227). Kurz gesagt lässt sich im Zusammenhang mit

¹⁹ Borchert, J., Schuck, K.D.: Integration: Ja! Aber wie? - Ergebnisse aus Modellversuchen zur Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher. Mit einer Bibliographie von Andreas Hinz. Band 2 der Reihe Lebenswelten und Behinderung. Hamburg: Curio. 1992.

schulischen Unterstützungssystemen (integrative Formen) sagen, dass unterrichtsintegrierende oder additive Ressourceneinsätze (z.B. MSD; vgl. Heimlich 2003, 65), die zusätzliche pädagogische oder sonderpädagogische Ressourcen im Unterricht zur Geltung kommen lassen, neben der Beratung der unterrichtenden Lehrer, sowie eine spezielle Förderung außerhalb des Unterrichts angezeigt sind. Alle Maßnahmen sollten in einem “Sowohl-als-Auch“ unter klarer Herausstellung der Klasse bzw. der Lerngruppe als Förderort angewendet werden. Ein “Entweder-Oder“ verspricht keinen fördertechnischen Nutzen/Erfolg für die Förderbedürftigen. Große Defizite zeigten sich bei der Bewertung neuer Förderkonzepte hinsichtlich ihrer theoretischen Fundierung vgl. Bleidick 1999; Heimlich 2003). Sie bedürfen einer stetigen theoretischen Fundierung und Evaluierung ihrer Fähigkeiten. Dabei sollten sich die Förderkonzepte in der Praxis bewähren/bewährt haben und unter ständiger theoretischer Reflexion der Theorie Bestand haben. Ferner zeigte sich, dass der Erfolg der Kooperation und Koordination verschiedener Dienste stark von den an dieser Arbeit beteiligten Personen abhing (vgl. Lütje-Klose/Willenbring 1999; Heimlich 2003, 67ff). Erfolg stellt sich nur dann ein, wenn sich alle in gleichem Maße einbringen, zudem muss sich die Arbeit über alle Hierarchien innerhalb der Schule hinwegsetzen. De facto muss davon ausgegangen werden, dass “Kooperation und Koordination (von Förderung) gelernt werden muss. Die Schulversuche zeigen, dass hierzu eine interne Fortbildung (z. B. SCHILF, vgl. Heimlich 1999, 170) genauso wichtig ist wie der Einbezug außerschulischer Kompetenzen in den internen, kooperativen Qualifizierungsprozess“ (Schuck 1995, 227, auch Werning 2002, 341ff; Heimlich 1999; 2003, 69). Da sich die Arbeit, wie bereits mehrfach erwähnt, in erster Linie mit dem sprachheilpädagogischen Arbeitsfeld des MSD beschäftigt, wird in dem nächsten Kapitel auf ihre Auseinandersetzung mit dem Thema Integration eingegangen.

8.3 Sprachheilpädagogische Institutionen und Integration

Natürlich lässt sich 200 Jahre Separierungspraxis nicht sofort durch 20 Jahre Integrationsbewegung überwinden. Wie geht nun die Sprachheilpädagogik institutionsbezogen mit dem Paradigmenwechsel, der Integrationsbewegung um? Dieser Punkt wird in diesem Kapitel behandelt, da er die Grundlage für die MSF darstellt.

Die Sprachheilpädagogik und ihre schulische Organisationen haben nun die Aufgabe der Institutionsbezogenheit (d. h. eine schulische Einrichtung, die sich um sprachbehinderte Kinder und von Sprachbehinderung bedrohten Menschen kümmert), die personenbezogene und individualisierende Förderung voran zu stellen (vgl. Grohnfeldt (Hrsg.) 2003). Jedoch musste sie für sich definieren, welche Förderbedürfnisse in ihrem Förderschwerpunkt Sprache

in den Vordergrund zu stellen sind. Unterstützung gewann sie durch die “Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache“ der Kultusministerkonferenz (vom 26.06.98). In diesen Empfehlungen geht es um die Beschreibung der komplexen Aufgaben der Förderung, Therapie und Erziehung der sprachgestörten Menschen, die Grohnfeldt 1999 differenzierte und in einem Positionspapier der dgs (Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik) vom 25.02.2000 abgegeben wurden. Die Erziehung und Unterrichtung (Sprach-)behinderter soll also künftig in allen Bundesländern nach dem Willen der KMK (1994) verstärkt in den Regelschulen erfolgen. Als “Ergänzungs- und Schwerpunktsetzungsdisziplin“ dient die Sonderpädagogik und damit auch die Sprachbehindertenpädagogik der Regelpädagogik als subsidiär (Günther, H. 1994, 195; Heimlich 1999, 2003). Eine Umstrukturierung der bisherigen Organisationsstruktur der Sonderschulen/Sprachheilschulen wird im Rahmen dieser Vorgaben erwartet (vgl. Friedl, Poehlmann 2004), d.h. in enger Zusammenarbeit aller an der Erziehung von behinderten Kindern und von Behinderung bedrohten Kindern beteiligten Institutionen (auch allgemeine Schulen) und Personen (Lehrer der allgemeinen Schulen). Dem gegenüber darf jedoch nicht die Theorie und Praxis der Sprachbehindertenpädagogik vernachlässigt werden. So darf Integration nur in dem Maße stattfinden, dass keine Förderqualitätseinbußen für alle betroffenen Kinder (Behinderte und Nichtbehinderte) stattfinden. Dabei müssen Sonderschul- und Regelschullehrer gleichermaßen in die Pflicht genommen werden und die Ausbildung dieser müsste entsprechende Inhalte zur Integration auch Kooperation beinhalten (vgl. Heimlich 1999, 163; Haeberlin in Heimlich 1999, 129f; Mahnke in Heimlich 199, 147f; Schor 2002, 139f). Die Sprachheilpädagogik befindet sich ebenso wie alle anderen Behindertenpädagogiken auf dem Weg, den Empfehlungen der KMK von 1994 Rechnung zu tragen, und einen Beitrag von der defekt- bzw. defizitorientierten zur ganzheitlichen Perspektive der Sonderpädagogik zu verwirklichen, und in Richtung integrative Grundschule bzw. integrative Regelschule umzusetzen (vgl. Heimlich 1999; 2003; Braun in Grohnfeldt 2004, 31ff). Grundsätzlich wurden zwei Wege genannt, einmal sollte die Sonderschule ein flexibles Förderangebot mit gestuften und miteinander verbundenen Hilfen durch kooperative Formen anbieten, zum anderen wird auf die Einrichtung von SFZen verwiesen, die einzelnen oder mehreren Förderschwerpunkten entsprechen, d.h. als “Sprachheilpädagogisches Zentrum oder als behinderungsübergreifendes Zentrum für Schüler der ehemaligen Lernbehinderten-, Verhaltengestörten- und Sprachheilschule“ (Grohnfeldt 1994, 222; vgl. a. Schmidt/Wachtel 1996; Huber/Frey-Flügge/Schlesier 1998). Ein Beispiel eines Sprachheilzentrums bzw. Förderzentrums für Sprachbehinderte aus Berlin sehen sie nun (**Abb.13**).

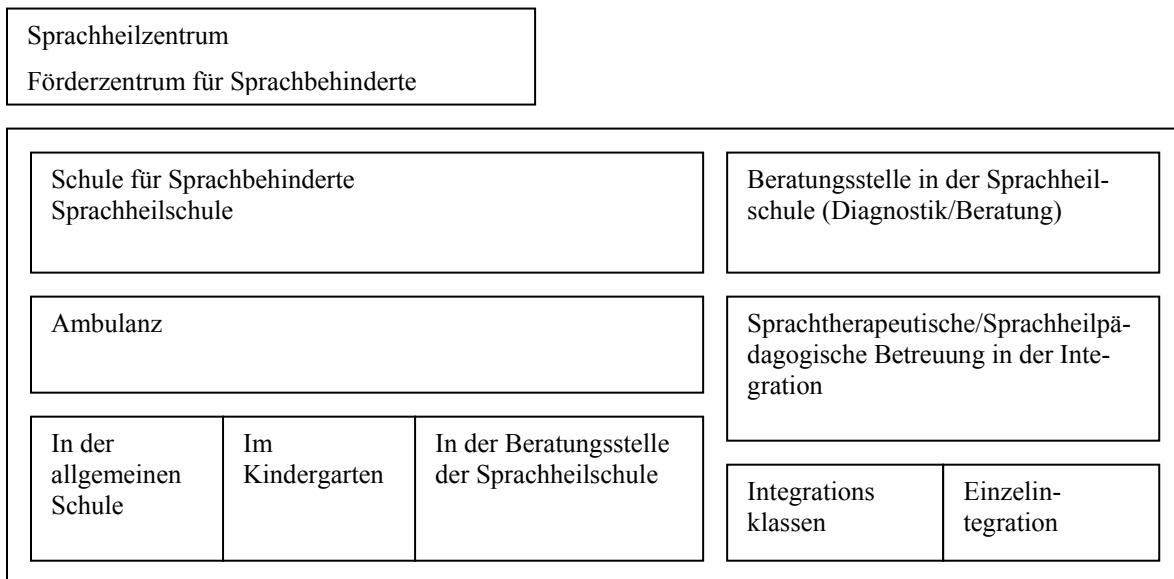


Abb. 13 Sprachheilzentrum bzw. Förderzentrum (aus Gieseke 1992,23 zit. n. Braun/Becker 2000)

Aus dieser **Abb.13** lassen sich die jeweiligen sprachheilpädagogischen Einrichtungen ablesen, die unter einem Dach des Sprachheilzentrums angeboten werden und dementsprechend von einem mehr oder weniger integrativen Anspruch geprägt sind (vgl. Sander in Rosenberger 1998, 56 ff; Wocken in Heimlich 1999, 79f; vgl. a. Huber/Frey-Flügge/Schlesier 1997). Es soll aber nicht unerwähnt bleiben, dass bereits vor den KMK-Empfehlungen 1994 Sprachheilzentren existierten z. B: das Sprachheilzentrum Werscherberg (seit 1957) und das Sprachheilzentrum Ravensburg (seit 1972). Um dem Integrationswunsch von Seiten der Wissenschaft (Bsp. Sander 1985; Feuser 1995; Reiser 1992; Speck 2003, 5.Aufl.; Eberwein 1999a) und der Schulpolitik (KMK 1994) gerecht zu werden, bedarf es einer problemorientierten Auseinandersetzung mit der Integration, bevor der Wunsch in die institutionelle Realität der Sonderschulen verantwortungsbewusst umgesetzt werden kann. Diese Problemorientierte Auseinandersetzung wird nun dargestellt.

8.4 Auseinandersetzung der Sprachheilpädagogik mit Integration

Ausgehend davon, dass die Sprachbehindertenpädagogik traditionell eine zeitweise Separation Sprachbehinderter in einer Sprachheilschule (als Durchgangsschule) als sinnvoll erachtet, gerade um Sprachbehinderte bestmöglich in ihre Lebensumwelt integrieren zu können, steckt sie ausgelöst durch die Integrationsbewegung in einem Dilemma. Nun sollen sich Sprachheilpädagogen in integrativen Förderkonzepten (Bsp. Integrative Regelklassen in Hamburg; vgl. Heimlich 1999; 2003; Rosenberger 1998; vgl. Schneider in Grohnfeldt 2004,

331ff) Sprachbehinderte annehmen. D.h. die elementaren Grundfesten wie therapieimmanenter Unterricht und die unterrichtsbegleitende Therapie eines sprachheilpädagogischen Unterrichts werden durch die Integration als Weg und Ziel erschüttert (vgl. Knura in Bach 1995, 130; vgl. a. Knebel, v. ; Werner, Lüdtke, Welling, Gollwitz in Grohnfeldt 2004, 69ff). Deshalb braucht nach Ahrbeck, Schuck und Welling (1992, 288)²⁰ der sprachheilpädagogische Unterricht eine Revision, wenn er den Sprachbehinderten auch in einer Integrativen Regelschule gerecht werden möchte (vgl. verschiedene Ergebnisse des Erfolgs von den verschiedenen Integrationsformen in Heimlich 2003, 61-67). Die Frage, welche Bedingungen pädagogisch herzustellen sind, damit sprachbehinderte Kinder sich in ihrem Sprachhandeln weiterentwickeln können, ist von immenser Bedeutung für eine verantwortungsbewusste unterrichtliche Planung der Förderung dieser Kinder (vgl. Grohnfeldt 1998; 2003). Die Sprachentwicklung von Kindern und unter welchen Bedingungen sie in welcher Form und warum gestört ist, sollte bei diesen Überlegung grundlegend miteinbezogen werden (vgl. Knura 1974; 1995; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl. etc.). Aus vielfältigen linguistischen, psycholinguistischen, entwicklungslinguistischen, neurophysiologischen und neuroanatomischen Forschungen ergaben sich o. g. Fragen für das sprachbehindertenpädagogische Wissen (vgl. Grohnfeldt/Ritterfeld in Grohnfeldt 2000, 15ff; Grohnfeldt in Grohnfeldt 2001, 17ff). Die Autoren entwerfen deshalb einen handlungstheoretisch fundierten unter erziehungswissenschaftlichen Perspektiven neu interpretierten Sprachhandlungsbegriff. Sprachgebrauch ist danach ein sprachliches Handeln, welches wie jedes menschliche Handeln als zielgerichtetes, begrifflich strukturiertes (Plan geleitetes) und wertorientiertes Tun verstanden wird. Auf dieser Grundlage dieses Sprachhandlungsbegriffes muss in der integrativen Praxis Rücksicht genommen werden (vgl. Knura 1982, 3-64 und Ahrbeck, Schuck, Welling 1992, 299ff²¹). Folglich ergeben sich für die integrative Praxis drei zu berücksichtigende Punkte:

- “Das sprachbehinderte Kind muss sich als erfolgreich in der Entwicklung und Verwendung seiner Sprache erleben können.
- Das Kind muss – zusammen mit seinen Kooperationspartnern – die Möglichkeit haben, seine sprachlichen Produkte als wertvoll zur Lösung gemeinsamer Probleme zu erleben; es darf nicht aufgrund seiner Beeinträchtigung in eine randständige Position

²⁰ Ahrbeck,B., Schuck, K.D., Welling, A.(1992): Aspekte einer sprachbehindertenpädagogischen Professionalisierung integrativer Praxis. Die Sprachheilarbeit 37.287-302.

²¹ a.a.O.

gedrängt werden.

- Die sprachlichen Besonderheiten (Störungen) des Kindes sind veränderungswirksam zu thematisieren“ (ebd. S.299²²).

Diese drei Punkte haben Berechtigung für alle schulorganisatorischen, didaktischen Konzepte, die im Rahmen der Integration bestehen oder neu entwickelt werden. Wie dies nun im Einzelnen geschehen kann, zeigen die von der KMK 1994 veröffentlichten Formen und Orte der Förderung (vgl. Becker/Braun 2000; Heimlich 1999; 2003; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.). Trotzdem sind noch vielfältige verwaltungstechnische und pädagogische Bedingungen veränderungswürdig. Überlegenswert wäre für die Sprachbehindertenpädagogik in Deutschland auch ein Modell aus einem anderen gesellschaftlichen Bereich, bei dem der Sprachtherapeut als Fachpersonal und Ko-Therapeut auftritt und sich nicht als Lehrkraft in einer Klasse verdingt. Ein solches System existiert bspw. in Schottland und Großbritannien, deshalb werden diese in dem nun folgenden Exkurs kurz dargestellt.

8.5 Exkurs nach Schottland und Großbritannien

Exkurs: Betrachtung von integrativem sprachheilpädagogischen Arbeitens in Schottland bzw. Großbritannien

Dort gibt es keine Sprachheillehrer, keine Logopäden und keine Diplomsprachheillehrer. Es gibt “Speech and Language therapists”, die in ganz Großbritannien und Schottland einheitlich ausgebildet werden. Sie kümmern sich um alle Probleme des Sprechens und der Sprache, egal in welcher Konstellation sie auftreten vom Kind bis zum alten Menschen. Ein großer Vorteil dieses Modells besteht darin, dass diese Berufsgruppe sowohl das gleiche Vokabular, als auch das gleiche Handwerkszeug benutzt. In der Schule beraten die Sprech- und Sprachtherapeuten die Lehrkräfte und bieten außerunterrichtliche Hilfen an. Nur in Ausnahmefällen beteiligen sie sich bei “special educational needs“ am Unterricht. Vielfach sind diese Personen in Beratungsstellen mit andern Fachleuten (u. a. Psychologen, Motopädagogen, Ärzten) tätig. Ihre Aufgabe bezieht sich vorwiegend auf den präventiven Charakter der Früherkennung und –betreuung, sowie der Koordination von Hilfen für die betroffenen Familien. So genannte “health-watchers“ betreuen die Familie bereits während der Schwangerschaft und danach in der vorschulischen Entwicklungsphase. In Bezug auf das schulische Leben gibt es “speech and language units“, in denen unterschiedliche Professionen neben den Sprach- und Sprachtherapeuten zusammenarbeiten (Psychologen, Sonderschullehrkräfte). Ihre Aufgabe ist,

²² a.a.O.

an den allgemeinen Schulen soviel Integration wie möglich und so wenig Separation wie nötig zu realisieren. Eine Sprachheilschule gibt es nicht. In diesem System wird par excellence Integration betrieben. Im Vordergrund stehen die “spezial educational needs“ der Kinder (vgl. Opp 1993; Jülich 1996), deren Förderung in einer Hand liegt, wobei sich für die Eltern bspw. auch nur eine Anlaufstelle ergibt, durch die sie alles Nötige erhalten, somit fällt der zermürbende Lauf “von Pontius zu Pilatus“ weg. In Deutschland wurden, neben den vielfältigen Vorschlägen der Formen und Verortung von integrativer Förderung der KMK 1994 (vgl. Rosenberger 1998, 63ff; Heimlich 1999; 2003) ebenso viele Schulgesetze in den jeweiligen Bundesländern verwirklicht.

Aus den o. g. Schilderungen lässt sich der Schluss ziehen, dass individuelle Betreuung von behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern und Jugendlichen zwar ein wohlwollendes Ziel darstellt (“Integration als Weg zum Ziel“ vgl. Heimlich 2003), aber dessen Verwirklichung erhebliche diskussionswürdige Fragen aufwirft, vor allem, wenn bewährte Einrichtungen, wie z.B. Sprachheilschulen dem Integrationsgedanken geopfert werden sollten/sollen. Einen sprachheilpädagogischen Einblick in die Diskussion von wissenschaftlicher und praktischer Seite bietet die Fachzeitschrift “Die Sprachheilarbeit“ in ihren verschiedenen Veröffentlichungen zum Thema Integration, insbesondere ab 1992. Wenn eine fundierte Integration stattfinden soll, darf dies keine “Schnellschuss-Entscheidung“ werden, sondern sollte wissenschaftlich, konzeptionell und pädagogisch wohl durchdacht sein, bevor sie Verwirklichung findet (vgl. Potthast 1992, 20f²³). Inwieweit der fundierten Überprüfung der neu zu gestaltenden Schulkonzepte in der Bundesrepublik bisher Rechnung getragen wurde, kann in Rosenberger (Hrsg., 1998 mit dem Stand von 1998) bzw. in den VDS-Materialien (1999) nachgelesen werden.

Die nächsten Kapitel befassen sich mit dem Schwerpunkt dieser Arbeit, der Einrichtung des MSD. Zunächst wird überprüft, ob er seinem integrativen Anspruch (vgl. Schor 1998, 2002) gerecht wird. Dieser Frage wird anhand des Versuch, den MSD theoretisch zu begründen und der damit verbundenen Klärung des Subsidiaritätsprinzip (vgl. Heimlich 1999) nachgegangen, um dann das MSD-Konzept als solches zu erklären. Sobald dies geschehen ist, wird das bayerische MSD Konzept dargestellt (nur die Bundesländer Bayern und Thüringen favorisieren den MSD als integrative Einrichtung; vgl. Rosenberger 1998). Das bayerische MSD-Konzept ist dann natürlich die Grundlage des oberbayerischen MSD bzw. der

²³ In dieser Untersuchung wird dargestellt, unter welchen theoretischen/praktischen Voraussetzungen Grundschulrektoren und Leiter von Sprachheilschulen integrative Beschulung wie Kooperation oder eine additive Form z.B. MSD für sinnvoll erachten.

oberbayerischen MSF. Dieses wird dann entsprechend dargestellt und dient als Grundlage für die empirische Untersuchung dieser Dissertation.

9 Der MSD – eine integrative Einrichtung?

9.1 Theorie des MSD

Nun soll versucht werden, den MSD theoretisch - wissenschaftlich zu begründen. Im Vordergrund steht die Annahme, dass der MSD nicht nur ein schulpolitisches Konstrukt darstellt, sondern aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse begründet werden kann (vgl. Heimlich 1999, 7f).

Kuhn (2001, 7. Aufl.) folgend muss Wissenschaft Kriterien erfüllen, die es erlauben, sie als wissenschaftlich zu bezeichnen (s. h. Bleidick 1999; vgl. 2.3, 2.5) und deren organisatorischen Elemente durch Gesellschaftstheorien zu begründen. Der MSD folgt den Paradigmata der Sonderpädagogik/Heilpädagogik (vgl. 2.1 ff; Müller 1991; Hartmann 1995; Bleidick 1999; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.; vgl. *Kapitel 3*) und weiteren benötigten Teildisziplinen als sog. Integrationswissenschaften (Medizin, Psychologie, Pädagogik,...vgl. Grohnfeldt in Suchodoletz 2002; Bach 1995; Bleidick 1999). Die Wissenschaftler unterliegen ihrerseits institutionellen und politischen Interessen, so unterliegt der MSD der Institution Sonderschule, die sich aufgrund der sonderpädagogischen Wandlungen von der Selektion zur Integration, einhergehend mit schulpolitischen Wandlungen, der Einrichtung des MSD als eine mögliche integrative, von der Wissenschaft gestützte Einrichtung verpflichtet fühlt. (vgl. Heimlich 1999; 2003; Speck 2003, 5.Aufl.; Schor 1998, 2002; *Kapitel 5ff*). Er dient der Erziehung, der Bildung, der Unterrichtung, der Prävention auf subsidiär-integrativen Wege. Die MSF (entsandt aus der Sprachheilschule) dient, mit den Handlungsfeldern Diagnostik, Prävention, Evaluation, Rehabilitation, Beratung und Erziehung von behinderten und Behinderung bedrohten Kindern und Jugendlichen (sprachauffälligen Kindern und Jugendlichen), im Sinne von Integration (Hartmann 1995; Bach 1995 14. Aufl.; Suchodoletz 2002,39).

Zunächst soll jedoch der wissenschaftstheoretische Ansatz des MSD genauer erklärt werden. Bezogen auf die historische Darstellung des Wandels von der Separation zur Integration lässt sich der MSD wohl am ehesten über den systemtheoretischen Ansatz in der Sonderpädagogik begründen (vgl. Müller 1991; Bleidick 1999; Heimlich 1999).

9.1.1 Systemtheoretische Begründung des MSD

Die Systemtheorie befasst sich mit den Beziehungen der Elemente in einem gegliederten Gefüge, mit ihrer Zusammensetzung und Funktionsweise (Bleidick 1999, 52). Für die Sonderpädagogik bedeutet dies, dass sie von system-soziologischen (gesellschaftsbedingten) Anregungen profitieren könnte, welches Speck (1987) erstmals für die Heilpädagogik als “ökologisch-reflexives System“ darstellt (Speck 2003 5.Auflage). Die Sonderpädagogik ist damit ein theoretischer Überbau sowie eine Differenzierung und Sozialisierung von Allgemeiner Pädagogik (Bleidick 1999, 53ff; vgl. Gröschke 1997; Bach 1995 15.Aufl., 6ff). Der MSD hat demnach systemtheoretisch den Zweck, als schulische Einrichtung (vgl. Heimlich 2003, 65), also als ein soziales System für die Gesellschaft eine erzieherische Aufgabe zu erfüllen. Die FS/SoS ist als “Entsenderin“ des MSD ein “Ort organisierten Lernens, das gegliederte Ganze jeder sozialen Ordnung, ein System mit zugeteilten Aufgaben, die auf verschiedene Systemteile verlagert sind“ (zit. n. Bleidick 1999, 54). Schule soll als Zweck eines sozialen Systems Schüler optimal lehren (vgl. Bach 1995 15. Aufl., 15ff). Sie folgt damit im Sinne der soziologischen Organisationslehre als Organisation, die auf die Erfüllung eines Zweckes (Erziehung und Bildung) ausgerichtet ist (Bleidick 1999, 53). Schule stellt ein Teilsystem der Gesellschaft dar, welche die gesellschaftliche Vermittlung von Lerninhalten zum Ziel hat. Durch eine Entwicklung von sog. Subsystemen, welche die e.g. Aufgabe der Schule noch differenzierter gelingen lassen, entwickelten sich die Sonderschulpflicht und die Sonderschulverfassung gegenüber der allgemeinen Schule (vgl. Bleidick 1999, 54; Rosenberger 1998, 23ff; vgl. Bach 1995 15.Aufl., 79ff; vgl. Lüdtke 2003). Es handelt sich um eine Differenzierung, durch die eine Reduktion von Komplexität stattfindet. Diese Aussage erklärt folgendes Zitat nach Luhmann (1991, 202; zit. n. Bleidick 1999, 54): “Ein System kann sich eine äußerst komplexe Umwelt dadurch vereinfachen, dass es verschiedene Umweltteile unterscheidet und behandelt.“ Folglich ergibt sich eine Vereinfachung des sozialen Systems Schule, um den unterschiedlichen Individuen individualisierend gerecht zu werden. Unterschiede einzelner Schüler bestehen z.B. durch Alter, Geschlecht, Konfession, Leistung, Schulfach, Verhalten und Gesundheit. Eine mögliche Organisationsform, Individualisierung zu realisieren, stellt demnach die FS/SoS dar, die sich aus der Sonderpädagogik rekrutiert (vgl. Speck 2003, 5 Aufl.; Bleidick 1999, 55f). Hervorzuheben ist, dass Schule qua Komplexitätsreduktion Behinderte hervorruft, wenn sie Kranke von Gesunden unterscheidet. Es entwickelt sich die Selektion, die eine bessere Individualisierung ermöglicht (vgl. Bleidick 1999, 57). Historisch abgebildet wird diese Entwicklung der “Sonderbeschulung“ in der Gesellschaft bspw. durch die KMKs von 1960,

1972 und 1994 im Besonderen (vgl. Heimlich 1999, 7). Die Besonderung der Schule dient daher einmal als Hilfe und Schutz für Förderbedürftige, aber zum Zweiten auch als Aussonderung. Jedoch darf nicht angenommen werden, dass mit einer zunehmenden Differenzierung des Systems Schule zwangsläufig der Begriff der Behinderung verbunden ist, sondern lediglich ein mögliches Differenzierungsschema darstellt (Hensle, Vernooij 2002 7. Aufl., 4). Bald entwickelt sich die Sonderschule zu einem selbstregulierenden System in Form von Selbstherstellung, Selbstbestimmung und Selbsterhaltung, genannt “Autopoiesis“ (Treml 1987, 157 zit. n. Bleidick 1999, 59; vgl. Speck 2003 5. Aufl.). In systemsoziologischem Sinne mutiert die Institution der Sonderschule zu einem verselbstständigten System. “Systembedingungen tendieren zur funktionalen Autonomie, zur Verselbständigung ihres Zweckes und zur Erhaltung ihres Systembestandes“ (zit. n. Bleidick 1999, 61). Kritisiert wird an dieser sonderpädagogischen “Autopoiesis“ das zwangsläufige Abwenden von der Allgemeine Pädagogik (vgl. Rosenberger 1998, 23ff).

Im Zentrum dieser Entwicklung steht der Behinderungsbegriff (s. o., Bleidick 1999, 25f), der sich durch verschiedenste Paradigmata (im Sinne von Handlungsweisen) kennzeichnen lässt (Bleidick 1999, 23). Dabei stellen die Handlungsweisen (Modelle) in systemtheoretischer Hinsicht ein defizitäres (Rehabilitationsmodell, medizinisches Modell) bzw. helfend/unterstützendes Modell (caritativ, exorzistisches Modell) dar. Diese Modelle führen zwangsläufig zu einer aussondernden Sonderschule (vgl. Bleidick 1999, 58/59; Hensle, Vernooij 7. Aufl., 22/23; Heimlich 1999, 7f; 2.1.3). Als unterstützendes Beispiel für die systemtheoretische Betrachtung von Behinderung kann aufgeführt werden, dass Lernbehinderung nach dem individualtheoretischen Paradigma (vgl. Hensle, Vernooij 2002 7. Aufl., 20; Bleidick 1999,60) eine gerechtfertigte systembedingte Selektion eines leistungsschwachen Schülers hervorruft, der durch eine Regelschule nicht entsprechend gefördert werden kann. Im Vordergrund dieser Argumentation steht Behinderung vor allem als Systemerzeugnis schulischer Leistungsdifferenzierung (systemtheoretisches Paradigma; vgl. *Abb.2* in 2.1.5). Es ist also nicht verwunderlich, dass im Zuge der e. g. Entwicklung Kritik an der bestehenden selektiven Sonderpädagogik geführt wird und der Ruf nach Integration laut wird.

9.1.2 Integration systemtheoretisch betrachtet

Integration wird eine unabdingbare gesellschaftspolitische und humane Aufgabe (vgl. Bleidick 1999,62; Eberwein 1988, 343; Feuser, Moser, Prengel, Jantzen, Preuss-Lausitz, Eberwein in Albrecht (Hrsg.) 2000, 20-107). Entsprechend dieser e.g. Forderung darf zwar

wissenschaftstheoretisch diskutiert werden, aber Alternativen bzw. Theorienvielfalt (vgl. verschiedene Paradigmata der Sonderpädagogik) dürfen nicht der Einseitigkeit geopfert werden. Bezogen auf die Organisation der SoS/FS bedeutet dies, keinen Monopolanspruch für sich festzuschreiben, aber eine gänzliche Auflösung ihrer Einrichtung wäre auch der falsche Weg (Bleidick 1999, 66). Durch diese Ansicht wird die Individualisierung eines Menschen innerhalb seines sozialen Systems (Gesellschaft) befürwortet, was wiederum in wissenschaftlicher Hinsicht in der Sonderpädagogik zu einem (gleichberechtigt-) begabungsorientierten Paradigma führt, in dem Behinderung als bes. sonderpädagogischer Förderbedarf mit einer Behinderungs- und Erziehungskategorie gesehen wird (Abb. 3, vgl. Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 18). In Bezug auf die Realisierung der sonderpädagogischen Förderung kann insbesondere die KMK 1994 herangezogen werden (Heimlich 1999, 14), die Integration stützt.

So lässt sich die Konzeption des MSD systemtheoretisch mit der Forderung nach Integration erklären. Es werden sog. Fachdienste eingerichtet, die beraten, vorbeugen, fördern und Therapie leisten (Speck 2003, 5.Aufl.; Heimlich 2003; 4.3 vgl. Müller 1991; Bleidick 1999; Schor 1998, 2002).

Ein weiteres Kriterium, das für Integration bzw. integrative Maßnahmen spricht, ist der überblicksmäßige Forschungsbericht von Bless (1995) zur Wirksamkeit der Integration (in: Opp/ Freytag/ Budnik Hrsg.: Heilpädagogik in der Wendezeit 124-132; mit den Ländern Skandinavien, Großbritannien, Kanada, USA). Für Integration spricht die positive Lernentwicklung der Probanden, keine negative Auswirkung für Nichtbehinderte, keine Entwurzelung (Kind-Umfeld *Kapitel 4*; vgl. Sander 1991, in Heimlich 1999; Speck 2003, 5.Aufl.) und die Eltern äußerten sich positiv über diese integrativen Maßnahmen. Persönlichkeitsvariablen auf Seiten der behinderten und nichtbehinderten Probanden veränderten sich nicht und die Einstellung der Lehrer war neutral zwischen Integration oder Selektion (vgl. Heimlich 2003, 61ff). Negative Tendenzen zeigten sich lediglich bei der Integration von lernbehinderten und/oder verhaltengestörten Kindern, die natürlich eine erhebliche Aufmerksamkeitsfokussierung von Seiten des Lehrers verlangen (vgl. Hinz u. a. 1998; Heimlich 2003).

Um das MSD-Konzept wissenschaftlich noch genauer zu begründen, muss meiner Meinung nach noch das Subsidiaritätsprinzip in der Sonderpädagogik (vgl. Heimlich 1999, 14) aufgeführt werden, welches auch Schor (1998, 10f; 2002, 15f) als Hauptkriterium für die Beschreibung des MSD als subsidiäre präventiv-integrative Maßnahme heranzieht.

9.2 Begründung des MSD nach dem Subsidiaritätsprinzip

Systemtheoretisch betrachtet kann im Zusammenhang mit Integration das in der Sonderpädagogik gültige Subsidiaritätsprinzip (Heimlich 1999, 14)²⁴ herangezogen werden. Es ist eng mit der Begründung des MSD (Schor 1998, 10f; 2002, 15f) verbunden. Warum dem so ist, zeigen die folgenden Ausführungen. Für die sonderpädagogische Förderung meint das Subsidiaritätsprinzip, dass ein behinderter Mensch, so lange er Aufgaben selbstständig, aus eigener Kraft bewältigen kann, von Fremdbestimmung frei zu halten ist. Im Grunde handelt es sich um einen ethischen Grundsatz für professionelle Hilfeleistung d. h. als Subsidiaritätsprinzip wird diese als “Hilfe zur Selbsthilfe“ verstanden (Menne 1989, 172). Daraus leitet Wocken (1994) in der Verbindung mit der Diskussion der SFZ die Nachrangigkeit von Sondereinrichtungen ab und begründet damit das “Primat der Integration“ (Heimlich 1999, 15/16; vgl. Schor 1998, 10; 2002, 16). Institutionell gelingt die Umsetzung dieser Förderung wissenschaftstheoretisch begründbar mit ambulanten Unterstützungssystemen. Erst wenn die Möglichkeiten der Regelschule ausgeschöpft sind, sollen ambulante Unterstützungssysteme greifen (Bach/Pfirrmann 1994, 29ff). Trotzdem bleibt das Spannungsverhältnis zwischen Aussonderung und Integration erhalten. Folglich kann behauptet werden, dass Subsidiarität “ein Plädoyer für die optimale soziale Größe ihrer Organisationsformen und zwar eingebunden zwischen den Möglichkeiten der Selbsthilfe auf der einen Seite und der gesellschaftlichen Ansprüchen auf gesellschaftliche Unterstützung andererseits“ (Heimlich 1999, 19) ist. Schule ist in systemtheoretischer Sicht ein System, das gesellschaftliche Aufgaben übertragen bekommt (vgl. Gudjons 1995 4. Aufl., 260 zit. n. Heimlich 1999, 20). In diesem System Schule wird geschichtlich belegbar (vgl. Heimlich 1999, 20-24) den individuellen Bedürfnissen der Schüler Rechnung zu tragen, und damit eine integrationsfähige Schule zu bilden, die der Heterogenität der Schülerschaft gerecht werden kann. Dabei werden bspw. in die Regelschule sonderpädagogische Kompetenzen übertragen, damit das System Regelschule in ihrer Funktionalität (Erziehung u. Bildung aller Schüler) nicht gestört wird. Denn die Praxis zeigt die Zunahme von Lern-, Verhaltens- und Sprachschwierigkeiten in der Regelschule, was die Kompetenz der dortigen Lehrer überfordert (Schöler 1993; Schöler in Heimlich 1999, 65f; Huber/Frey-Flügge/Schlesier

²⁴ Subsidiarität stammt aus dem Lateinischen und bedeutet Hilfe, Unterstützung, Beistand oder Hilfsmittel. Das Adjektiv meint zusätzlich behelfsmäßige Lösung. “In politischer und soziologischer Hinsicht verweist das Subsidiaritätsprinzip auf den Grundsatz, nach dem übergeordnete gesellschaftliche Einheiten (bes. Staat) nur solche Aufgaben an sich ziehen dürfen, zu deren Wahrnehmung untergeordnete Einheiten (bes. die Familie) nicht in der Lage sind“ (zit. n. Heimlich 1999,14).

1997). Dieser Sachverhalt fordert systemtheoretisch betrachtet eine Auslagerung von Kompetenz von den SoS/FS an die Regelschule, welche dort wiederum zu einer Kompetenzerweiterung führt, ebenso ist aber der umgekehrte Fall denkbar. Systemtheorie ist damit als Erklärung der Pluralisierung schulischer Organisationsformen (auch MSD/MSF) denkbar, aber gilt nicht als deren Legitimation. Entsprechend dieser vielfältigen Organisationsformen braucht es entsprechende sonderpädagogische Handlungsformen. Im Zuge der Integration bietet sich als Neuorientierung ein Dienstleistungsmodell an, welches die Personen nach freier Entscheidung in Anspruch nehmen können. Die Ausreifung eines solchen Modells nach dem Motto: "Der Kunde ist König", ist zwar auf den Weg gebracht, aber noch nicht am Ende des Ziels. Sonderpädagogische Förderung muss daher im Sinne der KMK 1994 intensiviert werden. Diese Intensivierung kann aber nur innerhalb der regionalen Gegebenheiten Verwirklichung finden. Festzustellen ist, dass in mittelfristiger Perspektive ein heil- und sonderpädagogisches Fördersystem entsteht, das zwischen Separation und Integration vielfältige Organisationsformen heil- und sonderpädagogischer Förderung zulässt. Diese möglichen Organisationsformen schildert Sander (1996, 175f) in einer "Integrationsstufen"-Pyramide (in Rosenberger 1998, 56). Dort stünde der MSD als eine dieser genannten Organisationsformen auf der Stufe vier der Pyramide (von möglichen 13 Integrationsstufen, wobei die letzte Stufe die höchste integrative Form darstellt vgl. **Abb. 10/11** dieser Arbeit), bezogen auf die KMK 1994 trifft viertens zu (Sonderpädagogische Förderung in kooperativen Formen; vgl. Heimlich 2003, 66). Grundlage des Handelns stellt dabei der sonderpädagogische Förderbedarf dar (vgl. KMK 1994; Bleidick 1999; Heimlich 2003, 61ff., 6.5f). Unter Beachtung dieser Kriterien entstand der MSD als Institution, der demnach eine bedingte Integration darstellt, um im Sinne des Bayerischen Ministeriums für Unterricht und Kultus zu sprechen, MSD ist "Integration auf dem Weg" (Lindermeier 1995, 153 f, vgl. www.schule.bayern.de/foes/) bzw. eine präventiv - integrative Maßnahme (vgl. Schor 1998; 2002; Heimlich 2003; Speck 2003, 5.Aufl.). Systemtheoretisch gesehen dient der MSD als Möglichkeit, das Regelschulsystem in seiner Funktionalität zu unterstützen und aufrecht zu erhalten (vgl. Luhmann 1991 4. Aufl., 640, zit. n. Heimlich 1999, 24). Der MSD erfüllt damit einmal den angesprochenen Dienstleistungscharakter und das Subsidiaritätsprinzip, womit er wissenschaftlich begründet ist (vgl. Bleidick 1999; Heimlich 1999). Am Ende des *Kapitel 9* wird nun der MSD als integratives Element dargestellt.

9.3 MSD als integratives Element

Der MSD stellt also eine Mittlerstellung zwischen einer besonderen Beschulung an Sonderschulen/Förderschulen und einer integrativen Unterrichtung an allgemeinen Schulen (Huber/Frey-Flügge/Schlesier 1997, 39; Wocken in Heimlich 1999, 79ff) dar. Der MSD dient nicht der Besonderung bzw. Aussonderung von Schülern, sondern als integrativ-prophylaktische subsidiäre Leistung (Schor 1998, 2002). In diesem Sinne konkurrieren integrierende Förderung und sonderpädagogische Förderung nicht, „sondern wirken komplementär im Sinne einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung von Schülern mit Behinderung“ (Schor 1998, 7). Laut Schor (1998, 13ff) kann hinsichtlich des MSD in der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur keine umfassende theoretische Konzeption ausfindig gemacht werden. Trotzdem lässt sich der MSD auch wissenschaftlich begründen (vgl. 9.1). Einsichtig jedoch wird, dass die Lebens- und Lernbedingungen von Schüler in der Schullaufbahnfeststellung besser beleuchtet werden sollen und demnach eine bessere Individualisierung der Förderung des Schülers in seiner jeweiligen Schullaufbahn gewährleistet werden kann (vgl. KMK 1994; vgl. Bleidick 1999; Heimlich 1999). Das bedeutet einmal, dass ökologisch in der sonderpädagogischen Diagnostik umgegangen wird (vgl. Sander 1988; Sander in Heimlich 1999, 33 ff; Speck 2003, 5.Aufl., Bundschuh 1995, Werning 2002, Dannenbauer 1998; /Füssenich 1999, Grohnfeldt 2000,...), indem Diagnostik vorwiegend der Prävention von Behinderung dienen soll/kann und zum anderen, dass behindernde situative Gegebenheiten des Schülers/der Schülerin so verändert werden, dass die Lernsituation individuell angemessen wird (Braband/Kleber 1986, 160). Bundschuh (1995, 579) schreibt: „man muss verstärkt das große Feld der behindernden Bedingungen ins Auge fassen und analysieren“.

Aus dieser Sichtweise ergibt sich ein dreifacher Prozess, der das gemeinsame Handeln der Erziehungsverantwortlichen kennzeichnen soll:

- Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs durch Diagnostik,
- Beratung und Intervention,
- diagnosegeleitete Förderung.

D.h. im Vordergrund steht die individuelle Förderung bzw. Beratung des Schülers unter Berücksichtigung seiner individuellen Kommunikationsstrukturen, seiner Interaktionsstrukturen, seiner subjektiven Erlebnisweisen, individuellen Lern- und Lebensumständen etc. (vgl. Braband/Kleber 1986, 161).

Eine weitere Begründung für den MSD stellt die Tatsache dar, dass Schulversagen ein Bündel von Verursachungen hat. Es gibt interne (schülerbezogene) und externe (lernfeldbezogene)

Bedingungen (vgl. Zielinski 1996,369ff, in Schor 1998, 2002), also unterschiedliche Ursachenvariablen, für Lernschwierigkeiten und Leistungshemmungen, “die sich zu Schulversagen auswachsen können, wenn den Kindern nicht rechtzeitig durch angemessene präventive Stütz- und Fördermaßnahmen begegnet wird“ (Schor 1998,15; 2002).

Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit der Schaffung einer pädagogischen Einrichtung, durch die das Schulversagen durch präventiv-integrative Maßnahmen eingedämmt werden kann. Die Historie seiner Einrichtung, die Konzeption und seine Gesetzesgrundlagen werden in den folgenden Kapiteln genauer beschrieben. Unter Berücksichtigung dieser wissenschaftlichen Grundlagen entwickelt sich ein entsprechendes MSD-Konzept (vgl. Schor 1998, 2002), welches nun ausführlich dargestellt wird.

10 Das MSD-Konzept

10.1 Sonderpädagogische Grundlagen

Der Paradigmenwechsel (Schor 1998)/Perspektivenwechsel (Schor 2002, 24) ergibt sich aus den Fragen, die die Integrationspädagogik (vgl. Heimlich 2003; Speck 2003 5.Aufl.) der traditionellen Sonderpädagogik (vgl. Bleidick 1999; Hensle, Vernooij 2002 7. Aufl.)/ eher Selektionspädagogik (vgl. Schor 1998, 9; 2002, 15) aufwirft. Sonderpädagogik ist nun bestrebt, eine Intensivierung gemeinsamen Lernens von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung zu verwirklichen. Integration nimmt einen erhöhten Stellenwert in der Gesellschaft ein (Schor 2002, 15). Zahlreiche Formen des Miteinander Lernens werden bereits in hohem Maße wirksam und zunehmend nachhaltig betrieben. „Aus diesem Grund werden – auf nationaler und internationaler Ebene – große Anstrengungen unternommen, die integrativen Anteile im Bereich von schulischer Bildung und Erziehung in der Zukunft zu erhöhen (Schor 2002, 15)“. Das Maß an Normalität von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen zu erhöhen und sie besser an der Öffentlichkeit und Gemeinschaft teilhaben zu lassen, „wird gleichsam zur Triebfeder für Intensivierung und Optimierung von schulischer Integration (Schor 2002, 15)“. Insbesondere die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 1994 haben dazu beigetragen, neue Sichtweisen zu eröffnen.

Sonderpädagogik wird demnach durch äußere Veränderungstendenzen zur Entwicklung und Erneuerung ihrer Positionen in Hinblick auf Theorie und Praxis bewogen.

Sonderpädagogik verzichtet weitgehend auf Separation und verstärkt die Hinwendung zu offenen Angebotsformen sonderpädagogischer Förderung, „die sich zwischen den Polen von Separation und Integration entfalten“ (vgl. Rosenberger 1998; Schor 2002,16).

Laut Schor begreift sich Sonderpädagogik als subsidiäre (begleitend - unterstützende) Hilfe (Heimlich 1999, 13ff; Schor 2002,16). Dies bedeutet de facto eine vorrangige Förderung von jungen Menschen in der allgemeinen Schule zu sichern und integrativ zu begleiten (vgl. Heimlich 2003, 17). Heimlich spricht (1996, 48) gar vom „Primat der Integration“, unter diesem sich die Sonderpädagogik hin zu einer subsidiären-integrativen Pädagogik entwickelt. Unterstützt wird dies Entwicklung auch durch die Entschließung des europäischen Rates vom Mai 1990: „Die Arbeit der Sonderschulen und – Einrichtungen für behinderte Kinder und Jugendliche ist als Ergänzung der Arbeit der allgemeinen Bildungssysteme anzusehen“ (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft 90/C 162/02). Einen weiteren Meilenstein für das Vorantreiben der integrativen Maßnahmen im Deutschen bzw. auch Bayerischen Schulsystem stellt die Entscheidung des Bundesverfassungsgericht (BVerfG) vom 08.November 1997 dar,

in der ausdrücklich integrative Maßnahmen beglückwünscht und für realisierungswürdig beurteilt werden: „Ungeachtet auch kritischer Stimmen wird die integrative Beschulung ..., von der pädagogischen Wissenschaft wie von maßgeblichen politischen Gremien überwiegend positiv beurteilt und als verstärkt realisierungswürdige Alternative zur Erziehung und Unterrichtung in Sonder- und Förderschulen befürwortet.“

Somit ergibt sich für Schor (2003,16/17) ein Perspektivenwechsel in der Sonderpädagogik, der sich wie folgt auf vielfältige Weise gestaltet:“

- Moderne Sonderpädagogik definiert sich in ihrem Selbstverständnis als ergänzende, beratend -unterstützende Pädagogik (vgl. Heimlich 2003).
- Moderne Sonderpädagogik verzichtet – abseits von Defektorientierung und Selektionsbestreben – auf die kategorisierende Zuweisung von Kindern und Jugendlichen in einzelne Behinderungsarten.
- Moderne Sonderpädagogik negiert jede Form subjektorientierter Etikettierung und Stigmatisierung; sie benennt unterschiedliche Förderschwerpunkte (vgl. Bleidick 1999).
- Moderne Sonderpädagogik meidet den (obsoleten) schulorganisatorischen Begriff der Sonderschulbedürftigkeit und bedient sich der wertneutralen Bezeichnung des individuellen, sonderpädagogischen Förderbedarfs (vgl. Bleidick 1999; Heimlich 1999; Werning 2002; nächstes Kapitel).
- Moderne Sonderpädagogik sucht Nähe und Verbindendes mit der allgemeinen Schule (vgl. Kooperation in Heimlich 2003; Lütje-Klose, Willenbring 1999).
- Moderne Sonderpädagogik zielt darauf ab, die Anteile gemeinsamen Lernens stetig zu erhöhen. Moderne Sonderpädagogik ist von der Maxime geleitet: So viel integrative Förderung wie möglich, so viel spezifische Förderung wie nötig (vgl. systemtheoretische Begründung des MSD; Heimlich 1999, 14ff).
- Moderne Sonderpädagogik verinnerlicht das Leitmotiv: Die Existenz der Förderschulen begründet sich nicht aus sich selbst (vgl. Autopoiesis; Bleidick 1999). Förderschulen haben einzig dienende Funktion: nämlich für Schüler mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten subsidiär zu wirken“.

Aus der Veränderung der Sonderpädagogik hin zur „modernen Sonderpädagogik“ (Schor 2002) ergibt sich nun zwangsläufig eine veränderte Sichtweise bei der Beschulung von Behinderten. Bezogen auf die gemeinsame Erziehung und Bildung von behinderten und „normalen“ Schülern ergeben sich für beide Schularten zehn beachtungswürdige Punkte, die grundlegend für eine gemeinsame von gegenseitigem Verständnis geprägtem Schulpraxis

sind. Die zehn Grundsätze für sonderpädagogisches Handeln, die ebenso der „Pluralisierung sonderpädagogischer Förderkonzepte und Förderorte“ (Heimlich 1996, 48f; 1999; 2003, 61f) in der Schulwirklichkeit Rechnung tragen sind:

- „Verständnis von Sonderpädagogik als Element einer umfassenden Schulpädagogik
- Erhöhung integrativer Anteile im Bildungsgeschehen
- Unentbehrlichkeit valider Diagnostik
- Vielfalt von Förderkonzepten
- Komplexität sonderpädagogischer Bildungsangebote
- Bandbreite und Durchlässigkeit unterschiedlicher Förderorte
- Dezentralisierung und Regionalisierung der Lernorte
- Vorläufigkeit von Schullaufbahnentscheidungen
- Revidierbarkeit von Lernfestlegungen
- Mitverantwortung und Mitwirkung aller Erziehungsverantwortlichen, auch Eltern und Erziehungsberechtigten bei der Schullaufbahnfindung (Schor 2002, 17; vgl. *Kapitel 3ff*)

Die angesprochene Hinwendung der Sonderpädagogik zu einer subsidiär, präventiv-integrativen Sonderpädagogik verlangt praktische Konsequenzen in der schulischen Wirklichkeit. Dies soll jedoch nicht heißen, dass die Selektion durch Integration aufgehoben werden soll (Reiser 1997, 268), sondern „beide Wege sollen zur gesellschaftlichen Integration führen – und sicher ist eine moderne Leistungsgesellschaft weder ohne Schonräume noch ohne Erfahrungsräume für die nachwachsende Generation vorstellbar“ (Heimlich 2001, 4).

Nach Heimlich (1996, 49; Speck 2003, 5. Aufl.) ist es unabdingbar, einen Wechsel von einer institutionsbezogenen Gestaltung sonderpädagogischer Förderung hin zu einer personenbezogenen Gestaltung sonderpädagogischer Förderung. Daraus ergibt sich ein Handlungsansatz für den MSD. Er soll als regionales Verbundkonzept integrativ fördern, also als sonderpädagogisches Angebot zum förderbedürftigen Kind an die allgemeinen Schulen kommen (vgl. Schaar 1997, 410). Bach (1995 14. Auflage, 5) beschreibt diesen Handlungsbedarf sehr plastisch. Die „Alles- oder Nichts-Entscheidung“ des Besuchs einer Regelschule oder Sonderschule befindet sich zwischen einem Niemandsland, in dem nicht eindeutig entschieden werden kann, wo das Kind nun beschult werden soll. Da diese Aufgabe nur dürtig von Seiten der allgemeinen Schulen bewerkstelligt werden kann, bedarf es einer Zwischeninstanz, die ein Bindeglied zwischen stationärer (Sonderschule/Förderschule) und der wohnortnahmen allgemeinen Schule darstellt. Hierzu eignet sich eine mobile integrative Förderung. Einen Weg dieser praktischen – sonderpädagogischen Neuorientierung stellt der

MSD dar, der als Plattform für die integrative Aufgaben der Sonderpädagogik gesehen wird (Schor 2002, 23). Dessen Konzept wird nun in den folgenden Kapiteln in seinen inhaltlichen, rechtlichen und strukturellen Grundlagen dargestellt.

10.2 Institutionelle Grundlagen

“Eine Konservierung der Sonderschulen in den bisherigen Formen erweist sich im Hinblick auf die ... neuen Erkenntnisse trotz ihrer bisherigen Arbeit und besonderen Leistungen als nicht zweckmäßig, da sie in relativer Isolierung, in weitgehender perspektivischer Fokussierung ihrer Arbeit ohne die Möglichkeit breiterer präventiver Arbeit, ohne intensive Einbeziehung der Elternschaft und des Umfeldes ihre Aufgabe wahrnehmen“ (Bach 1995 14. Aufl., 6 f.).

Deshalb soll in Hinblick auf eine präventiv – integrative Förderung auf eine institutionsbezogene, einengende und separierende Sonderpädagogik verzichtet werden. Der MSD soll nun eines dieser zukunftsweisenden Instrumentarien sein (vgl. Wocken in Heimlich 1999, 79ff; Heimlich 1999, 19).

Der MSD stellt ein integratives Bindeglied zwischen der Förderschule und der Regelschule dar, da er mobil in die Regelschulen hinausgeht, um vor Ort förderbedürftige Schüler zu fördern und dabei integriert. Trotzdem hat die Institution Sonderschule/Förderschule als "stationäre" Einrichtung ihren Platz, d.h. sie wird nach wie vor benötigt, um erheblich förderbedürftige Schüler zu beschulen, denn nicht alle Kinder können durch den MSD entsprechend gefördert werden (vgl. Bleidick 1999, 57ff). "Der MSD bildet gleichsam die zweite, gleichwichtige Säule in der ganzheitlichen Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (...)" (Schor 1998,11). Der MSD ergänzt also das Angebot der sonderpädagogischen Förderung vor Ort und verhindert eine reine Selektionssonderpädagogik zugunsten einer ganzheitlich geprägten individuumsbezogenen integrativen Förderung (vgl. Eberwein 1988, 343 in Bleidick 1999, 62). Der MSD versteht sich als subsidiäres Bildungsangebot (vgl. Heimlich 1999, 14-19), das sonderpädagogische Fachkompetenz anbietet und nicht aufkroyiert, er dient in erster Linie dem Wohl des förderbedürftigen Kindes.

Mit dem Vorteil, dass dieses Kind in seiner gewohnten Umgebung trotz seiner Förderbedürftigkeit gefördert werden kann. Das e. g. kann nicht ausreichen, den MSD als wirklich integratives Modell im Sinne von Sander (1985; in Heimlich 1999, 33ff), Feuser (1995), Reiser (1992), Speck (1991, 2003 5. Aufl.) etc. zu bezeichnen. Er nimmt eine Mittlerstellung zwischen Separation und Integration ein. D.h. er versucht, über additive

Maßnahmen (Kobi 1993) ein förderbedürftiges Kind in der allgemeinen Schule zu integrieren (vgl. Heimlich 2003, 65). Im nächsten *Kapitel 10.3* erfahren sie Genaueres über den MSD als integrative Organisationsmaßnahme innerhalb des zukunftweisenden Integrationsnetzwerkes des Schulsystems (vgl. Heimlich 1999,24-29 s. h. dort Abb.2, 28).

10.3 Inhaltliche Grundlagen

Nachdem der MSD als integrative Plattform in der Sonderpädagogik gelten soll, ergeben sich für die Konzeption des MSD wie bereits angesprochen drei Säulen, die die Arbeit des ambulanten Dienstes bestimmen: Interaktions- und Förderdiagnostik, Konsultation (Beratung) und Intervention (Schor 2002, 31).

Eine dieser wichtigen Säulen des MSD stellt die Diagnostik (nach Schor 2002, Interaktion- und Förderdiagnostik; vgl. Heimlich 2003, 110ff) dar, die dazu dient, den Schüler entsprechend seiner Fähigkeiten der richtigen Beschulung zuzuführen. Wird schulisches Lernen unter transaktional - ökologischem Gesichtspunkt betrachtet (Schor 2002,23), wendet sich sonderpädagogische Diagnostik hin zur Erhellung der Lebens- und Lernbedingungen des Schülers, damit beim sonderpädagogischen Handeln die Lernbedingungen so verändert werden, dass sie sich den Förderbedürfnissen des Kindes individuell anpassen (Schor 2002,24). Daraus folgt - jenseits von “Entweder – oder – Entscheidungen“ – eine neue förderdiagnostische Strategie für zukünftiges professionelles sonderpädagogisches Handeln (vgl. Bundschuh 1995, 35; Werning 2002, 320; Speck 2003, 5.Aufl.; Schor 2002, 16; 7ff).

Dieser zukunftgerichteten Einschätzung folgend, wird

- zuerst der sonderpädagogische Förderbedarf ermittelt,
- sodann werden hieraus die individuellen Förderschwerpunkte abgeleitet,
- zuletzt erfolgen Prüfung und Entscheidung, an welchem Lernort die entsprechenden Fördermaßnahmen durchgeführt werden.

Diese Projektion von sonderpädagogischem Handeln setzt

- auf die Vielfalt von sonderpädagogischen Konzepten,
- auf die Bandbreite von unterschiedlichen Förderorten,
- auf die Vorläufigkeit von sonderpädagogischen Entscheidungen. (Schor 1998, 9/10, 2003, 23)

Einmal bedeutet dies, wie bereits eben angesprochen die Hinwendung zu einer personenbezogenen Förderdiagnostik, die sich in Bezug auf das präventiv-integrative Arbeiten des MSD für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie sozial-emotionale

Entwicklung auf das unabdingbare Element der Interaktionsdiagnostik erweitert. D.h. sie widmet sich primär der Konsultation und Beratung (Schor 2002, 24). Nach Braband/Kleber (1986, 161) stellt sie subjekt- und situationsbezogene Aspekte von pädagogischen Prozessen in den Vordergrund z.B. Kommunikationsstrukturen, Interaktionsstrukturen, subjektive Erlebensweisen, individuelle Lern- und Lebensumstände. Die Arbeit des MSD umfasst damit im Wesentlichen drei Phasen komplexer Prozesse, die Sonderpädagogik als ambulant und subsidiär begreifen (vgl. Wocken 1991; Schaar 1997, 409; Heimlich 1999, 14ff). Diese drei Phasen umfassen: Diagnostik, Konsultation und Intervention. Dabei bildet die Diagnostik (Interaktionsdiagnostik, Förderdiagnostik Schor 2002,24/25; vgl. Heimlich 2003, 110ff) die elementare Grundlage für Konsultation mit allen Personen, die für die Lebens-, Lern- und Erziehungsstrukturen der jungen Menschen verantwortlich sind. Die Konsultation hingegen stellt den kontinuierlichen Prozess der Beratung, die sowohl individums- und situationsbezogene Elemente umschließt. Eine Intervention ist dann nötig, wenn die Möglichkeiten und Mittel der allgemeinen Schule nicht mehr ausreichen, um Veränderungen und Optimierungen der schulischen und außerschulischen Lerngegebenheiten sowie der Kind-Umfeld-Bedingungen zu erreichen. Die eben genannten drei Phasen in der Arbeit des MSD stehen in ständiger Wechselwirkung. Für die Arbeit des MSD ergeben sich aber noch weitere Bedingungsfaktoren, die für die Konzeption des MSD, die im nächsten Kapitel beschrieben werden von Bedeutung sind. Diese Bedingungsfaktoren führt Zielinski (s. u.; zit. n. Schor 1998, 15; 2002, 26) als Beeinträchtigungsfaktoren für Schulversagen an, die ihrerseits den MSD als angemessene Stütz- und Fördermaßnahme rechtfertigen (Schor 2002, 25), aber auch Ansprüche an seine Konzeption stellen, um das Unternehmen MSD Erfolg versprechend zu gestalten. D.h. eine Konzeption für den MSD zu gestalten, die in der Lage ist, der subsidiär präventiv – integrativen Aufgabe gerecht zu werden. Im *Kapitel 10.4* werden nun das Berufsbild und die Arbeitsfelder des MSD erklärt.

10.4 Berufsbild und Arbeitsfeld MSD

Das Berufsbild und Arbeitsfeld im MSD ergibt sich aus den Aufgaben und dem Adressatenkreis des MSD. Dabei stellen Diagnostik, Konsultation und Intervention die Aufgaben dar und die Lehrer der allgemeinen Schule, die Schüler, Eltern und alle an der allgemeinen Schule beteiligten Personen (Schulleiter, Beratungslehrer etc.) den Adressatenkreis (vgl. in Schor 2002, 85). Entsprechend ergeben sich für das mobil, präventiv–integrative Handeln folgende Merkmale in der Förderung und Beratung (vgl. Schor 2002,84). Förderung bedeutet dabei:

- Beschäftigung mit dem Schüler,
- Unterstützung bei der Aneignung von Bildungsgütern und Lerngegenständen,
- eine duale Beziehung zwischen Schüler/Lerngruppe und Lehrer,
- eine Entfaltung eines engen, kontinuierlichen, unmittelbaren und pädagogischen Bezug zwischen Lernendem und Lehrendem, zwischen Schüler und Lehrer,
- einen internen Vorgang, der curriculare und didaktisch-methodische Aspekte mit einschließt, dabei sollte die Hauptverantwortung auf der des Klassenleiters der allgemeinen Schule liegen (Reiser 2001, 7).

Beratung heißt in diesem Zusammenhang:

- Handlung zu Gunsten des Schülers
- Zuständigkeit, Verpflichtung und Verantwortlichkeit bei der Suche nach Problemlösungen,
- erfolgt in einem komplexen Beziehungsgeflecht, an dem ein innerschulischer Personenkreis (Schüler, Klassenlehrer, Kollegium, Schulleitung) und außerschulische Partner (Elternhaus, Fachdienste) teilhaben,
- zeitliche Befristung, sie ist temporär begrenzt und sucht nach wirksamen und raschen Lösungen, womit ein hohes Maß an Beziehungsdistanz, Unabhängigkeit sowie All- und Überparteilichkeit gegenüber Schüler und allen in den Beratungsprozess involvierten Personen vom MSD verlangt wird,
- sie konzentriert sich als externe Maßnahme des MSD „auf die Herstellung geeigneter Förderbedingungen für dieses Kind, auf die Befähigung aller Beteiligten, die jeweils angemessenen Lösungen zu finden, auf die Zusammenarbeit der Beteiligten und auf die Chance des Kindes, sich in der Regelschule zurechtzufinden“ (Reiser 2001,5f).

Eine weite Aufgabe des MSD stellt das Unterrichten dar (vgl. a. MSD in Bayern n. d. BayEUG Art.21 Abs. 1 Satz 2). Die Erfahrungen zeigen jedoch, dass in der Praxis die Unterrichtung von förderbedürftigen Kinder durch den MSD eher in den Hintergrund treten, laut Schor (2003,86) trifft dies in erster Linie nur bei der Unterrichtung kranker Schüler und bei der Unterrichtung autistischer Kinder zu.

Sämtliche Aufgaben des MSD sind in ihrer ungefähren Ausprägung in der folgenden Abbildung (**Abb. 14**) dargestellt.

Förderschwerpunkt	Beratung	Förderung	Unterricht
Sprache	ausgeprägt	ausgeprägt	entfällt
Emotionale und soziale Entwicklung	Sehr ausgeprägt	begrenzt	entfällt
Lernen	Sehr ausgeprägt	begrenzt	entfällt
Sehen	Sehr ausgeprägt	ausgeprägt	begrenzt
Hören	Sehr ausgeprägt	ausgeprägt	begrenzt
Körperliche und motorische Entwicklung	Sehr ausgeprägt	ausgeprägt	entfällt
Geistige Entwicklung	ausgeprägt	begrenzt	ausgeprägt
Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen	Sehr ausgeprägt	begrenzt	begrenzt
Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler	begrenzt	Sehr ausgeprägt	Sehr ausgeprägt

Abb. 14 Formal –globale Quantifizierung der Aufgaben im MSD (original in Schor 2002, 87)

In dieser Abbildung wird deutlich, dass zwischen der Trias Beratung, Förderung und Unterricht innerhalb der Förderbereiche unterschiedlichste Ausprägungen bestehen.

Entsprechend dieser Aufgaben ergeben sich für die Sonderschullehrer vielfältige Anforderungen, die im nächsten Kapitel aufgezeigt werden sollen.

10.4.1 Der Sonderschullehrer in der MSD - Arbeit

„Die Tatsache, dass alle SoL bei ihren mobilen Handlungen in einem weitgehend neuen Arbeitsfeld agieren, über das kein kontinuierlicher und deshalb nicht hinreichend gesicherter Erfahrungshintergrund vorliegt, verlangt einen hohen zweifachen Anspruch:

- (1) Identität stiftende Persönlichkeitsbildung und
- (2) Mobile sonderpädagogische Professionalität.“ (Schor 2002, 92)

Zu (1): Identität stiftende Persönlichkeitsbildung

Alle SoL brauchen in der MSD – Tätigkeit eine ausgeprägte Persönlichkeit, die von Echtheit,

Zielgerichtetetheit und Zielstrebigkeit, sowie Kooperationsvermögen und Integrationsfähigkeit gekennzeichnet ist. Dies sind wichtige Grundlagen für eine vertrauensvolle Basis in der Zusammenarbeit mit Schülern, Lehrern, Eltern und Erziehungsberechtigten, sowie aller außerschulischen Erziehungspartner des Förderbedürftigen, die dem SoL im MSD meist eine sehr hohe Erwartungshaltung entgegensemmt. Der SoL bleibt dabei natürlich immer SoL (Authentizität). Ein “top-down“ muss in ihrer Arbeit vermieden werden. Er sollte auf “gleicher Augenhöhe“ mit Kindern und allen Beteiligten arbeiten, ihr Denken und Handeln sind “keine hierarchisch bestimmte Einflussnahme, sondern Anregung und Entwicklungsassistenz“ (Bach 1992, 525).

Der MSD strebt an allgemeinen Schulen an, das Bewusstsein zu wecken, dass sonderpädagogische Förderung gemeinsamer Bildungs- und Erziehungsauftrag von allgemeiner Schule und Förderschule ist. Dies hat insbesondere dann eine hohe Bedeutung, wenn die Empfehlungen von schulischer Kommunikation und Kooperation zur Arbeit in den Grundschulen herangezogen werden, welche die enge Zusammenarbeit, die Durchlässigkeit und den gemeinsamen Unterricht verschiedener Schulformen beinhalten (Beschluss der Kultusministerkonferenz 1994b, 19 in Schor 2002, 94).

Weiter ist für die MSD – Arbeit des SoL intentionales Handeln (erzieherische Handeln) von immenser Wichtigkeit. Mit Beharrlichkeit, Kontinuität und Nachhaltigkeit sollte der MSD zum Wohle des förderbedürftigen Kindes, der Eltern, der Erziehungsberechtigten und Lehrern tätig werden. Dabei sollte der SoL nicht bereits Vorgegebenes aufnehmen, sondern mit Eigen- aber auch Fremdverantwortung Entscheidungen treffen, für diese einstehen und gegebenenfalls revidieren. Handlungsbasis dafür ist die Reformbereitschaft der Grundschule und ihre Fähigkeit, sonderpädagogische Fragestellungen, Ziele und Arbeitsformen aufzunehmen und die Anschlussfähigkeit der Sonderpädagogik an die Reformbestrebungen der Grundschule (vgl. Reiser 1997, 267). Dies gilt natürlich auch für alle andern Schularten.

Leider sind diese Aufgaben von Seiten der allgemeinen Schule noch nicht in ausreichendem Maße internalisiert: vielfach setzt diese auf schnelle Erfolge und Wunder, oder wünscht eine Überweisung des förderbedürftigen Kindes an die Förderschule (vgl. Huber/Frey-Flügge/Schlesier 1997, 201 und Frey-Flügge 1999). Hieraus lassen sich nun wichtige Forderungen und Konsequenzen für das Selbstverständnis und das Aufgabenprofil des SoL ableiten:

“Alle Sonderschullehrer legen ihren Partnern in der allgemeinen Schule offen, dass sie nicht primär temporärere Entlastungsfunktion übernehmen, sondern erst dann mobile sonderpädagogische Professionalität subsidiär und wirkungsvoll zum Tragen bringen, wenn

dort alle verfügbaren Möglichkeiten und Mittel von Beratung und Förderung ausgeschöpft worden sind.

Alle SoL vermeiden die Erwartungen, in der Rolle eines Therapeuten zu agieren, der gleichsam im Eilverfahren ein Patentrezept für rasche Lösungen bereithält.

Alle SoL verneinen die unreflektierte Wahrnehmung und irrige Vorstellung vom privaten Stütz- oder Nachhilfelehrer, der das sog. Problemkind partiell aus seinem sozialen Kontext herauslöst und dem Vorbild eines “Wunderheilers“ gleichen – in isolierter, punktueller Einzelbehandlung das belastende Symptom beseitigt.

Alle SoL erzeugen das Bewusstsein, dass sich präventiv – integrative, mobile Dienstleistung als “Hilfe zur Selbsthilfe“ (vgl. Subsidiaritätsprinzip, vgl. Heimlich 1999, 14ff) versteht.

Alle SoL erkennen und artikulieren die Grenzen ihres subsidiären Handelns. Zugleich eröffnen sie bedarfsbezogenen Kontakt und Zugang zu spezifischen fachkompetenten Partnern außerschulischer Fachdienste“ (Schor 2002, 95/96, vgl. auch Bach 1992, 525).

Ferner braucht der SoL im MSD eine sensible Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit um wirkungsvoll interagieren zu können, dies setzt wiederum eine gelungene Kontaktaufnahme voraus. Diese Fähigkeiten müssen zwingend auf beiden Seiten (SoL, L der allgemeinen Schule) bestehen (Kündig 1979, 200, Simmen 1990, 95 und Haeberlin 1992, 31, Schor 2002, 97).

Letztendlich steht der SoL im Fokus der Öffentlichkeit. Sein Handeln wird sicher von seiner eigenen Lebensgeschichte, seinen subjektiven Seins- und Sichtweisen geprägt. Er ist Mittler in der Interdisziplinarität bzw. empfiehlt evtl. weitere Personen und Dienste für die Intervention und/oder Beratung der Eltern, Lehrer und Schulleitungen, die sich um den Schüler bemühen. Er ist somit Fachmann/-frau für diese Netzwerke wie z.B. Jugend- und Sozialamt, Schulaufsicht, Schulpsychologie, Erziehungsberatungsstellen, Polizei und Justiz, Gesundheitsamt/Medizin, Logopädie, Kinder- und Jugendpsychiatrie.

Aus diesen vielfältigen Aufgaben wird ersichtlich, dass der MSD vom SoL ein erhebliches Maß an Professionalität verlangt. Wodurch diese mobile sonderpädagogische Professionalität gekennzeichnet ist, zeigt der Punkt (2).

Zu (2): Mobile sonderpädagogische Professionalität

Da für das Handeln im MSD die Aufgaben Interaktionsdiagnostik, Förderdiagnostik, Konsultation im Sinne von Beratung und Intervention im Sinne von Förderung notwendig sind, ist es obsolet, dass der MSD – Mitarbeiter die e.g. Trias beherrschen sollte (vgl. Heimlich 2003, 110-122 bzw. 95-100). Bezogen auf die Interaktionsdiagnostik in der mobilen Arbeit bedeutet dies, dass die Diagnose zur Aufgabe hat, die den Lernprozess störenden

Faktoren herauszufinden, um “eine Grundlage für Beratung von Schülern und Lehrer mit dem Ziel, beiden Partnern konkrete Handlungshilfen zur Verbesserung von Lern-Interaktionsprozessen im Unterrichtsgeschehen verfügbar zu machen“ (Schor 2002, 99). Im Vordergrund liegt daher die Berücksichtigung der Kind-Umfeld-Analyse (vgl. Sander 1991, in Heimlich 1999, 33f; Speck 2003 5. Aufl.; Heimlich 2003, 111ff). Ebenso sollte auf die Stärken des jeweiligen Kindes geachtet werden, damit latente Ressourcen vom Kind positiv im Interventionsprozess genutzt werden können. Also muss der SoL umfangreiche Kenntnisse über aktuelle Testinstrumentarien und Beobachtungsmethoden (vgl. Bundschuh 1994; Werning 2002, Hensle, Vernooij 2002 7. Aufl.) haben, die sowohl das Verhalten, die Schulleistung, die Sprachfähigkeiten, Konzentration, motorische Fähigkeiten und Persönlichkeitsverfahren abzutesten beherrschen.

Mit der Verschiebung der schulischen Entwicklung hin zur integrativen Erziehung (vgl. Heimlich 2003,103ff; Reiser 2001,6), geht die Tendenz bei der Förderung von Kindern mehr in Richtung Beratung als Intervention. Entsprechend zu dieser Entwicklung wird die Rolle des SoL mehr eine Beraterrolle als eine Lehrerrolle. Sie verlangt daher eine Grundqualifikation für beide Rollen (Reiser 2001,15), die sich von einer bloßen Sender–Empfänger–Mentalität unterscheidet (Myschker 1996,246). Beratung in der mobilen integrativen Arbeit bedeutet also sowohl Personenberatung als auch Umfeldberatung (Eltern, Erziehungsberechtigten). Ebenso gehören Lehr- und Lernberatung und Schullaufbahnberatung dazu. Schor sieht in diesem Zusammenhang eine große Chance durch das Modell “Interne Schulentwicklung durch Externe Beratung“ (ISEB) (Schor 2002,103), das zur Aufgabe hat, den MSD als Mittler und Berater der Kollegien der allgemeinen Schulen, Sensibilität für subsidiäre, präventiv – integrative Sonderpädagogik zu generieren und elementare fachwissenschaftliche Kenntnisse der Sonderpädagogik in die allgemeinen Schulen zu transferieren, um den Kindern und Jugendlichen ein “gutes Leben“ (von Hentig) zu gewähren (Schor 2002, 104). Beratung ist einer der wichtigsten Eckpfeiler des MSD. Nach Brunner, Schening (1990; zit. n. Werning (Hrsg.) 2003, 348) ist Beratung ein zielgerichtetes, spezifisches und temporäres Handeln in der pädagogischen oder psychologischen Arbeit mit Personen, die Unterstützung bei der Lösung eines Problems suchen. Grundlage der Beratung ist das Beratungsgespräch, das laut e. g. Autoren eine besondere zwischenmenschliche Interaktionsform ist, die im Gegensatz zum Alltagsgespräch planvoll, fachkundig und methodisch geschult durchgeführt werden muss. Voraussetzung dafür ist ein beidseitiges arbeitsförderndes Vertrauensverhältnis, das Verbindlichkeit und Verantwortung beinhalten muss. Beratung ist also keine bloße Informationsvermittlung und geht über fremdbestimmte Erziehung hinaus (Mutzek 1996, 7 in

Werning 2002).

Für die Intervention gelten indirekte Maßnahmen, die sich vornehmlich auf die Veränderung von Hemmfaktoren im Lernen, im sozial-emotionalen Handeln und in der kindlichen Sprache beziehen und entsprechende positive Rahmenbedingungen schaffen. Direkte Maßnahmen sind Interventionen, die eine unmittelbare Unterstützung des Kindes nach diagnosegeleiteten Fördegrundsätzen bedeuten (vgl. Bach 1995 14. Aufl., 6; Heimlich 1996,48; Schor 2002, 104/105).

Das folgende Kapitel befasst sich nun mit der Stellung des Lehrers der allgemeinen Schule in der Zusammenarbeit mit dem MSD bzw. den notwendigen professionellen Voraussetzungen, die eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen SoL und L ermöglichen.

10.4.2 Der Lehrer der allgemeinen Schule in Verbindung zum MSD

Hier ist in erster Linie darauf hinzuweisen, dass die Schüler, die vom MSD betreut werden, Schüler der allgemeinen Schule sind und bleiben (sollen). D.h. die Förderung von förderbedürftigen Kindern obliegt zunächst den allgemeinen Schulen. Sie besitzt die Bildungs- und Erziehungsverantwortung für ihre Schüler, woraus sich Konsequenzen für die Einschaltung des MSD ergeben. Die allgemeine Schule muss daher Vorleistungen erbringen, bevor sie den MSD in Anspruch nimmt, dabei stehen ihr schulinterne und schulexterne Beratungs- und Interventionsmöglichkeiten zur Verfügung (Beratungslehrer, Schulpsychologe, Jugendämter, Erziehungsberatungsstellen, ...). Erst wenn sie alle erdenklichen möglichen Maßnahmen ausgeschöpft hat und kein Erfolg abzusehen ist, sollte sie den MSD beanspruchen. Dabei sind immer die Eltern und Erziehungsberechtigten mit einzubeziehen. Der Klassenleiter in der allgemeinen Schule muss dabei ebenso die Dokumentationspflicht der Vorfeldarbeit wahren, wie der SoL in der MSD - Arbeit. Dies verhindert eine Doppeldiagnostik und eine Verschwendung der Ressourcen, zudem gilt die Dokumentation als Gesprächsgrundlage für den MSD und ausformuliert als schriftliche Stellungnahme als Arbeitsgrundlage für den Schulleiter der FS, der nach Beratung mit dem MSD-Team der FS eine Einschaltung des MSD befürwortet. Die Stellungnahme der allgemeinen Schule sollte alle förderrelevanten Bereiche beinhalten und sämtliche bisherigen Maßnahmen und Gespräche protokollieren und deren Auswirkungen darlegen. Für das Gespräch mit dem MSD sollte dann Schülerakt zum Nachvollzug der Schullaufbahn einsehbar sein. Erst nach diesen genannten Vorleistungen kommt es zu einem Erstgespräch zwischen dem MSD und der allgemeinen Schule. SoL und L bilden dabei ein Team, das die Eingangsdiagnostik bespricht und intervenierende Variablen festlegt, sowie Besprochenes den

am Förderprozess Beteiligten klar macht. In Abstimmung mit allen Beteiligten werden dann die weiteren Maßnahmen besprochen und in angemessenen zeitlichen Abständen offen gelegt. Die Maßnahmen müssen so gestaltet werden, dass sie die Beteiligten nicht überfordern, sondern im Umgang mit dem förderbedürftigen Kind eine Erleichterung darstellen, die dann unweigerlich zu einem Erfolg führen können wie z.B. die Verbesserung der Eltern-Kind Beziehung, Entlastung der Alleinerziehenden, Freizeitplanung, Hausaufgabengestaltung, Nachmittagsbetreuung und das Angebot von Heilpädagogischen Tagesstätten (HPT) und Tagesstätten. Sind nun alle Maßnahmen zur subjektiven Zufriedenheit aller am Konsultations- und Interventionsprozess Beteiligten erfolgt und sind diese Erfolge objektiv feststellbar, sollte die Ablösung des MSD von seiner dortigen Aufgabe stattfinden. Die nun folgende Abbildung (**Abb. 15**) stellt zum Abschluss dieses Kapitels die Aufgaben der jeweiligen Schulen beim Zusammenwirken in der MSD – Arbeit nochmals zusammenfassend dar.

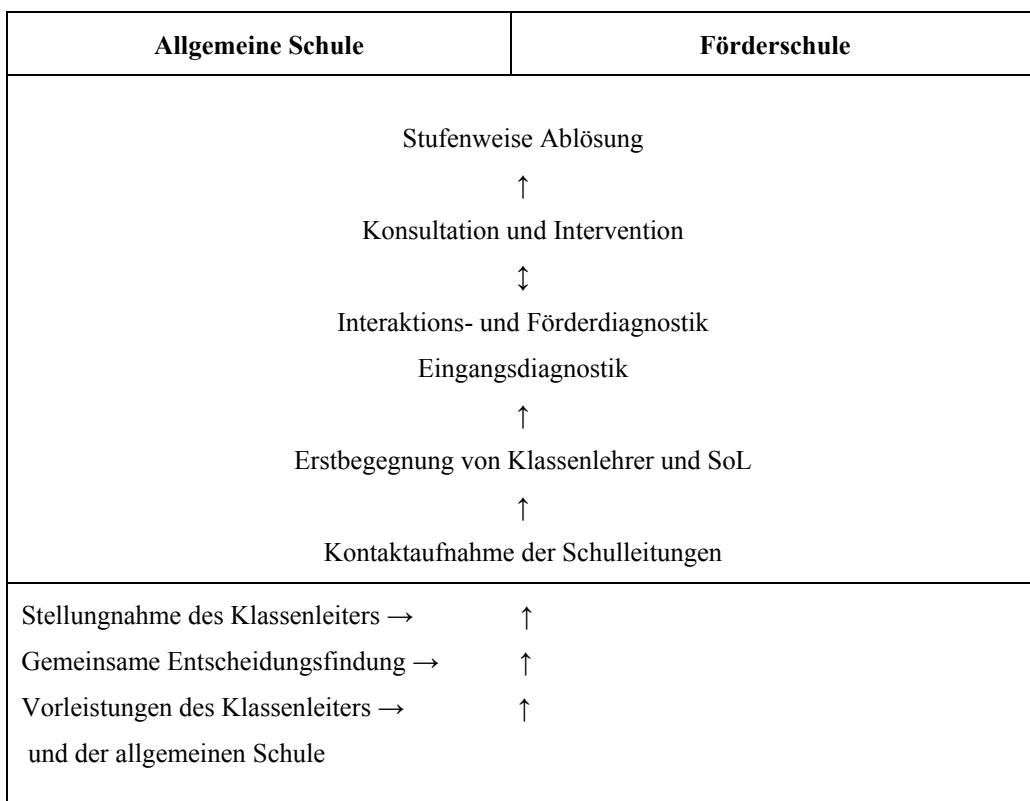


Abb. 15 MSD im Zusammenwirken von allgemeiner Schule und FS Original in Schor 2002, 138

In diesem Kapitel wurde nun über die Lehrkräfte berichtet, die mit der MSD-Arbeit betraut sind bzw. diese in Anspruch nehmen. Damit jedoch diese Zusammenarbeit erfolgreich geleistet werden kann, gibt es einige unabdingbare inhaltliche und strukturelle Voraussetzungen für die MSD-Arbeit.

10.5 Voraussetzungen für erfolgreiches Arbeiten im MSD

10.5.1 MSD – Arbeit im Kontext seines inhaltlichen Beziehungsgefüges

Damit MSD – Arbeit Erfolg versprechend durchgeführt werden kann, stellt Schor (2003) fest, dass sich MSD – Anbieter inhaltlichen Prämissen und Bedingungsfaktoren unterwerfen müssen/sollten, die aus der fachlichen Expertise und der beruflichen Qualifikation (1), der Freiwilligkeit der SoL für die MSD – Aufgabe (2), aus der Kontinuität (MSD - erfahrener SoL bleibt langjährig tätig) statt Rotation (3), aus der Zeitbudgetierung (4), Vertrauen (5), entsprechender Beurteilung der MSD – Leistung (6), Bündelung von Kompetenzen und Professionen (7) und Kräftehaushalt beim SoL (8) bestehen.

Zu (1): Die Berücksichtigung von fachlicher Expertise, also sonderpädagogischer Grundqualifikationen und Basiskompetenzen schwankt regional zwischen hoher Fachkompetenz und fachlichem laissez-faire (Schor 2002, 106). Dabei liegt die Verantwortung bei den Institutionen, die MSD anbieten und den Schulleitern, die aber Ressourcenzwängen unterworfen sind und oftmals zwar wissen, dass sie nur fachkompetente SoL einsetzen sollten, es jedoch aber nicht können, da sie kein entsprechendes Personal zur Verfügung haben (vgl. Heimlich, Roebe 2003; Anm. d. V.).

Zu (2): Freiwilligkeit statt Dienstverpflichtung meint in diesem Zusammenhang, dass sich freiwillig meldende SoL der an sie gestellten großen und verantwortungsvollen Aufgabe im MSD eine intrinsische Motivation und daher eine bessere Professionalisierung bedingen (vgl. zusammenfassendes Aufgabenprofil in Schor 2002, 108). Ebenso verhält es sich mit dem Punkt (3).

Zu (3): Kontinuität statt Rotation meint, die Verweildauer der SoL im MSD sollte langfristig sein, da er zwischen den Schülern, Eltern und Erziehungsberechtigten, den Lehrern der allgemeinen Schulen, der Schulleitungen, der Schuladministration, sowie bei außerschulischen Fachdiensten eine Beziehung aufbaut, die aus gegenseitigen Vertrauen bestehen sollte und wie bereits erwähnt auch von der jeweiligen Persönlichkeit abhängig ist. Wird nun im MSD-Personal zu stark rolliert, wird gewonnenes Vertrauen evtl. aufgegeben. Auch die Zeitbudgetierung stellt den Stellenwert des MSD dar.

Zu (4): Um den MSD erfolgreich zu installieren, muss ihm ein entsprechendes Zeitbudget zugestanden werden, was nur gelingt, wenn die Schulleitungen mit Lehrstunden entsprechend haushalten (vgl. Heimlich, Roebe 2003, 6; Schor 2002, 112).

Pädagogisch ist dieser Ansicht zuzustimmen, jedoch in Bezug auf die Ausstattung der jeweiligen Förderschulen müssen auch Abstriche gemacht werden, wenn die Versorgung mit Förderstunden an der Förderschule selbst nicht gewährleistet ist, wo sich Kinder mit

erheblichem sonderpädagogischen Förderbedarf befinden. Schor (2003, 112/113) zeigt daher mögliche förderliche Maßnahmen der Zeitbudgetierung auf: In der Phase des Einstiegs hat es sich bewährt, wenn die SoL mit vollen Stundendeputat in den MSD gehen (derzeit je nach Alter 27; Anm. d. V.; vgl. Huber/Frey-Flügge/Schlesier 1997, 203). Dabei könnte ein Debütant einen bereits MSD-erfahrenen SoL begleiten. Förderlich ist auch eine mindestens einmal wöchentliche Rückbindung an die Stammschule, um den Kontakt an die Förderschule nicht zu verlieren, wobei er auch eine Mittlerfunktion einnimmt, bei der er seinen Kollegen von seiner Arbeit berichtet und evtl. ausbildet und Interesse für diese Tätigkeit weckt. Vorteile ergeben sich ob unterschiedlicher regionaler Gegebenheiten und unterschiedlicher personeller Bedingungen bei einem Stundenkontingent von mindestens der Hälfte der Stunden eines SoL. Ebenso hängt das erfolgreiche Arbeiten des MSD von der vertrauensvollen Zusammenarbeit zwischen Schulleitung der FS und dem jeweiligen SoL ab, wobei das Motto gelten sollte: "Kontrolle ist gut – Vertrauen ist besser (Schor 2002, 113)."

Zu (5): Schulleitungen und Schulaufsicht sollten mit dem SoL zusammen seine Auswahl für den MSD mit allen Beteiligten abstimmen. Voraussetzung für eine gute Arbeit sind dabei die Kooperation und intakte problemfreie Beziehungsebenen zwischen Schulaufsicht, Schulleitung und SoL im MSD. Da der MSD-Mitarbeiter der Dienstpflicht als Beamter untersteht, muss er über seine Tätigkeit im MSD einen lückenlosen Nachweis seiner Leistungen erbringen. Er sollte seine Arbeitspapiere seinem Dienstvorgesetzten immer wieder zugänglich machen, was wiederum der vertrauensbildenden Maßnahme dient. Transparenz ist also unabdingbare Voraussetzung für eine offene Zusammenarbeit, denn die Gefahr bei mobiler Arbeit ist groß, dass die Ein- und Anbindung an das Kollegium des SoL darunter leidet und eine Isolation stattfindet. Des Weiteren muss dem SoL im MSD nicht nur eine entsprechende Arbeitsbasis geschaffen werden, sondern auch eine Grundlage seine Arbeit angemessen zu honorieren und zu beurteilen. Dies zeigt der Punkt (6).

Zu (6): MSD ist nicht mit "herkömmlichem" Unterricht zu vergleichen der gut planbar ist. Mobiles Handeln ist vielmehr eine subsidiär-mobile Leistung, die ein hohes Maß an Flexibilität und Spontanität, an unvermitteltem Sich-Einstellen und Sich-Umstellen auf immer neue Personen und Situationen verlangt (vgl. Schor 2002, 115). Vor allem ist das mobile Handeln des MSD ein Handeln mit Außenwirkung, das sich als Image pflegend herausstellt und sein Misserfolg und sein Erfolg damit von der Professionalität des MSD – Mitarbeiter abhängt. Dies sollte in der Beurteilung des SoL entsprechend gewürdigt werden, wozu laut Schor das jetzige Punktesystem für die Beurteilung von Lehrern ungeeignet ist, und außerdem zum Tragen kommt, dass die Schulaufsicht noch keine ausreichende Erfahrung mit der MSD-

Arbeit hat, geschweige denn, ein valides Beurteilungssystem (Schor, 2003, 116). MSD bewegt sich in einem weit verzweigten Netz von Personen und Einrichtungen, die um der Arbeit Erfolg zu garantieren nicht als isolierte Zellen im Netz betrachtet werden dürfen. Eine Vernetzung ist daher empfehlenswert (vgl. Heimlich 1999, 27-29).

Zu (7): MSD ist also ein Faktor eines Netzwerkes von Beziehungsgefügen, einmal zwischen den Lehrkräften, die kommunizieren, kooperieren und interagieren, wobei sein Ziel sein sollte, die jeweiligen Kompetenzen zu vereinen, zu bündeln, gleichsam zu interdisziplinärem Handeln hinzuführen und zum Zweiten, unterschiedliche Personen und Institutionen im selben pädagogischen Spektrum zu einem interdisziplinären Beratungssystem zusammenzuführen (vgl. Heimlich 1999, Heimlich 2003, 117ff). Neben diesen genannten sieben Punkten der MSD–Arbeit, darf die Zuständigkeit, die Verantwortlichkeit, die Belastbarkeit und Distanz des SoL nicht vergessen werden (s. u.).

Zu (8): SoL stehen in der MSD–Arbeit in einem komplexen Kommunikationsprozess und differenzierten Interaktionsgeschehen. Entsprechend wird von ihm ein erhöhtes Engagement und eine stetige Positionierung in seinem Arbeitsfeld verlangt. Diagnostik, Konsultation und Intervention stützen sich dabei auf seine eigene Professionalität und sein persönliches Urteilsvermögen. Pausen finden im Auto statt. Telefonate, Beratungsgespräche mit allen Beteiligten, die Erstellung von Beratungsberichten und Gutachten beanspruchen den Nachmittag und reichen nicht selten bis in die Nacht (Schor 2002,118). Verkraftbarkeit und Verträglichkeit des SoL sollte daher immer im Mittelpunkt der mobilen Aktivität stehen. Schor (2003,118) nennt deshalb für die “Psychohygiene“ folgende Ratschläge:

- Zielvereinbarungen klar definieren,
- Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten eindeutig beschreiben,
- Privatsphäre von Beginn an hinreichend schützen,
- eigene Grenzen erkennen und anerkennen.

Nun hängt die MSD – Arbeit nicht nur an den inhaltlichen Beziehungsgefügen, sondern auch an strukturellen Voraussetzungen, die für eine optimale subsidiäre und mobile Arbeit erforderlich sind. Diese werden im kommenden Kapitel näher beleuchtet.

10.5.2 MSD – Arbeit im Kontext seines strukturellen Beziehungsgefüges

Wird das strukturelle Beziehungsgefüge des MSD betrachtet, ist es zunächst wichtig, eine Flexibilität und Offenheit für alle Schulstandorte zu verwirklichen. D.h. der MSD sollte nicht für einen Tag/eine Woche fest an einer Schule tätig sein, denn dann handelt es sich nicht mehr

um eine temporär begrenzte Präsenz, sondern um eine Beziehung auf Dauer, was zu Abhängigkeiten führen kann, worunter die geforderte Unmittelbarkeit, Variabilität und Flexibilität leidet und zudem Chancengleichheit und Subsidiarität gefährdet wird (vgl. Schor 2002, 119; Reiser 2001, 12). Weiter muss unbedingt die Einbindung des SoL an seine Stammschule (die jeweilige Förderschule) gewährt bleiben, damit eine Rückbindung an das Stammkollegium erhalten bleibt. Vor allem ergibt sich daraus der kontinuierliche Dialog aller Lehrer im Kollegium und einer Isolierung wird entgegengewirkt. Dabei gehen das Know-how über Formen und Methoden des Lehrens nicht verloren und ein möglicher gegenseitiger Austausch führt zu einer Qualifikationsverbesserung. Mit letzterem Punkt ergibt sich eine Art internes Bildungsangebot für die einzelnen FS, womit sie quasi zu einem internen Beratungssystem zwischen den einzelnen FS avancieren.

Ein weiterer beachtenswerter Aspekt der MSD – Arbeit ist ihre Strukturierung und Koordinierung der Arbeit und seiner Handlungsfelder. Der SoL im MSD muss seine Arbeit präzise vorbereiten, da eine langfristige Planung der mobilen Arbeit nach Schor unrealistisch ist (Schor 2002, 123). Voraussetzung dafür ist die Auswahl der Personenzahl, des Beratungs- und Förderumfangs. Damit die Quantifizierung den SoL bzw. die MSD-Arbeit nicht überfordern, definiert Schor (2003, 125) entsprechende Kernaufgaben für den MSD:

- Durch die Diagnostik, Konsultation und Intervention sollen möglichst viele Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der wohnortnahmen Schule verbleiben.
- Sie reflektieren kontinuierlich, ob die Arbeit des MSD für den jeweiligen Förderbedarf des Schülers die ausreichende Dienstleistung ist.
- Sie erkennen die Grenzen ihrer Arbeit und Überweisen einen förderbedürftigen Schüler, wenn nötig an die Förderschule.

Neben der Beachtung der Kernaufgaben müssen mobile Dienstleistungen dokumentiert, evaluiert und kontrolliert werden (vgl. Heimlich 2003, 95-108). Diese Notwendigkeit rekrutiert sich aus der völlig anderen Arbeitsweise im Vergleich zum SoL an der Schule heraus. Damit werden fünf wesentliche Punkte bei der Leistungsdokumentation der MSD – Arbeit notwendig, die ihrerseits auch zur Kontrolle für den Dienstvorgesetzten dienen und das MSD–Vorgehen transparent machen, sowie eine Evaluation der Schülerzahlen und jeweiligen Förderungen zulassen. Diese folgen nun:

- “Sie strukturieren alle Arbeitschritte vorausschauend. Zugleich bewahren sie Realitätsnähe, indem sie aktuelle Gegebenheiten und etwaige Unwägbarkeiten weitestgehend berücksichtigen.

- Sie protokollieren alle angewandten Testverfahren sowie deren Auswertungen und Interpretationsergebnisse.
- Sie notieren alle geplanten und vollzogenen Termine für Kontaktnahme, Beratungsgespräch und Interventionsmaßnahmen mit Namensnennung des Klienten und mit exakter Datumsangabe.
- Sie zeichnen den gesamten Konsultations- und Interventionsverlauf auf. Hierbei fixieren sie exakte Angaben über konkrete Beratungsimpulse, über gezielte, individuelle Interventionstipps sowie über persönlich durchgeführte Fördermaßnahmen (bei Bedarf).
- Sie erstellen auch ein Abschlussprotokoll für jeden einzelnen Beratungsfall“ (Schor 2002,126).

Für die gesamte Arbeit gilt absolute Verschwiegenheit und Diskretion. Nun sollen auch noch die Arbeitsbedingungen und Finanzressourcen angesprochen werden.

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen der SoL im MSD zeigen sich deutliche regionale Unterschiede in der mobilen Arbeit. Für eine optimale Ausstattung des MSD lassen sich einige Punkte zusammenfassen, die zu einem entspannten Ausführen der MSD–Arbeit beitragen:

- Sämtliche Beratungsgespräche und die Interventionen sollten an der Regelschule stattfinden, was Ängste vor der Einweisung in eine Förderschule nimmt.
- Die Regelschule muss für den MSD einen hellen, freundlichen und störungsfreien Raum zur Verfügung stellen.
- Dem SoL sollte auch an der FS ein Raum zur Verfügung stehen, in dem dieser ungestört vertrauliche Daten, Material etc. verschließen kann und wo er Telefon, Fax, Anrufbeantworter und Internetanschluss zur Benutzung hat.
- Ferner wäre ein regionaler Konsens notwendig, was die Vorgehensweise, Versicherungsschutz, Aufwendungserstattung und Referentenhonorare angeht.

Werden die genannten Punkte berücksichtig, erfolgt eine Leistungsoptimierung automatisch und evtl. Missverhältnisse im Arbeitsaufwand eines SoL im MSD und eines SoL ohne MSD werden ausgeglichen (Schor 2002, 128). Trotz aller Bemühungen der SoS/FS und der allgemeinen Schule können Probleme in der Zusammenarbeit auftreten, die nun kurz geschildert werden.

10.6 Probleme der Zusammenarbeit des MSD mit den allgemeinen Schulen

Aus den vorherigen Kapiteln dieser Arbeit wird deutlich, dass das Verhältnis der angebotenen Dienstleistung und der daraus entstehenden Arbeit für die Schulleitungen der Förderschulen, die Lehrkräfte der MSD im Vergleich zu den Aufgaben der Schulleitungen und der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen unverhältnismäßig mehr erscheinen. Es darf keine “Zwei-Klassen-Gesellschaft“ zwischen FS und allgemeiner Schule herausgebildet werden, die sich in monolithischer Einschätzung entfaltet, so dass die FS Geberin ist und die allgemeine Schule Nehmerin (vgl. Schor 2002, 141). Aus der Auflistung der Aufgaben des MSD wird allein schon quantitativ deutlich, dass es sich um vielfältigste Aufgaben handelt. Einmal geht es um die Fördertätigkeiten, die der im MSD tätige Sonderschullehrer aus seiner sonderpädagogischen Ausbildung kennt, aber zudem wird von ihm zusätzlich zu dieser Kompetenz ein gesundes Selbstverständnis seiner Lehrerrolle, kooperative Fähigkeiten und Bereitschaft zum interdisziplinären Zusammenarbeiten verlangt und er soll sogar die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen in ihrer sonderpädagogischen Kompetenz fortführen. Dies führt nicht immer zu einem gleichberechtigtem miteinander zwischen Sonderschullehrer und Lehrer der allgemeinen Schule.

“I see always the tendency and sometimes I hear it in our group: I am the more competent teacher and I am going to show you – little teacher colleague – how pedagogy works. You only now the way standing up front teaching, I show you differentiating lessons” (Reiser, Wernig 2000 www.isec2000.org.uk, Reiser 2001, 12 in Schor 2002, 119).

Zudem fühlt sich der Sonderpädagoge in seiner Rolle nicht immer wohl: ”My problem is that primary school teacher has her role in the school and I am the new teacher who has no role and I have to find it“ (a.a.O.).

Vielfach ist der Wunsch der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen nicht in erster Linie der Verbleib der förderbedürftigen Kinder an der wohnortnahmen Schule, sondern die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs zum Zweck der Aufnahme an der Förderschule (Frey-Flügge 1999, 10). Denn sie fühlen sich vielfach mit den an sie gestellten Aufgaben durch ein förderbedürftiges Kind überfordert. So sind sie bspw. nicht in der Lage, Mitarbeitern des MSD ein Kind mit seinen Förderbedürfnissen genau zu beschreiben. Sie scheinen für solche Aufgaben nicht sensibel genug (vgl. Huber/Frey-Flügge/ Schlesier 1997, 238; vgl. auch zwingende Vorleistungen der allgemeinen Schulen s. h. Schor 2002, 138). Allerdings darf nicht vergessen werden, dass die allgemeine Schule in erster Linie Kinder nach Erfolg und Misserfolg einteilt (Luhmann/Schor 1985). “Pädagogische Selektion spielt sich ein, über Lob und Tadel, Noten und Zeugnisse, Versetzung und Abschlüsse“

(Luhmann/Schor 1985, 252). Überall dort, wo diese pädagogische selektive Haltung nach wie vor im Vordergrund steht, wird der Weg zur Integration durch den MSD erschwert sein. Hier stoßen die Sonderschullehrkräfte des MSD deshalb auch auf eine ablehnende Haltung von Seiten der allgemeinen Schule und es muss viel Informationsarbeit von Seiten der Sonderschullehrer geleistet werden. Wird nun der MSD vor Ort (an der allgemeinen Schule) tätig, müssen die äußeren Gegebenheiten für die Förderung stimmen. D.h. die Förderschule stellt das Know-how, den Sonderschullehrer und das entsprechende Material. Die allgemeine Schule muss die Räumlichkeiten zur Verfügung stellen, sowie für einen Informationsaustausch sorgen beispielsweise, wenn das betreute Kind krank ist. Findet diese Kooperation nicht statt, führt dies leicht zu Animositäten, die vermeidbar wären. Auch muss in dieser Zusammenarbeit eine gemeinsame Reflexion über die Probleme des Schülers möglich sein, wozu die Bereitschaft von Seiten der Lehrkraft der allgemeinen Schule vorhanden sein muss, nicht immer stößt dies auf Zustimmung, so dass eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten erschwert ist. Oftmals scheint die Bereitschaft zu Mehraufwand von Seiten der Sonderschullehrer aufgrund ihres sonderpädagogischen Selbstverständnisses mehr zu sein, als das der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen (vgl. Huber/Frey-Flügge/Schlesier 1997,240 und Schor 1998,54/55 Schor 2002,127 Arbeitsplatzbedingungen). Zur Verdeutlichung werden deshalb, die Aufgaben des MSD bzw. der allgemeinen Schule zusammengefasst.

10.6.1 Zusammenfassung der Aufgaben bei Einschaltung des MSD

Aus den *Kapiteln 10.5 ff* dieser Arbeit wird klar, welche Aufgaben auf SoS/Förderschulen/ Sonderpädagogische Förderzentren im Zusammenhang mit dem Anbieten des MSD zukommen. Jede Schule wird die Kompetenzen anbieten, die sie zur Verfügung hat (vgl. Schor 1998, 28, Schor 2002,35f). Einmal, was die Ausstattung der jeweilige Schule als Institution angeht, zum Anderen, was die personelle Ausstattung anlangt. D.h. um fundierten MSD zu gestalten, braucht die jeweilige Schule Sonderschullehrer aus den entsprechenden Fachrichtungen und mit entsprechender Beratungskompetenz und Erfahrung. Dieses Unterfangen ist vielerorts mit Schwierigkeiten verbunden, da es bekanntermaßen eine Ressourcenknappheit im Bildungsbereich (vgl. Schor 2002, 127; Heimlich, Roebe 2003,6) gibt. Daraus ergeben sich folgende Konsequenzen für die Förderschule, die MSD anbieten/anbieten wollen, sowohl als Institution, als auch für die Sonderschullehrer. Ebenso kristallisieren sich für die allgemeine Schule entsprechende Aufgaben heraus, auch sie hat Verpflichtungen zu erfüllen, die mit der Einschaltung des MSD verknüpft sind (vgl. **Abb. 20**

linke Seite der Tabelle; vgl. 12.3.2). Dazu kann der MSD aus zwei Perspektiven betrachtet werden, einmal aus Sicht der SoS, zum anderen aus Sicht der allgemeinen Schule.

10.6.2 MSD aus Sicht der SonderSchulen

Aufgrund der allgemeinen “Verschlechterung der Schullandschaft“ wie, größerer Klassen, weniger Lehrer können die Pädagogen den Kindern in ihren individuellen Bedürfnissen, besonders den leistungsschwächeren Kindern nicht mehr nachkommen. So steigt die Nachfrage für Hilfen durch den MSD. Auch hier leidet das System unter Personalmangel, was zur Folge hat, dass zuerst die Förderschule ihre Klassen mit Lehrern ausstatten muss und deshalb weniger Stunden/Sonderschullehrer für den MSD zur Verfügung stehen, vor allem, da auch vielerorts an den Förderschulen Grund- bzw. Hauptschullehrer eingesetzt werden, die aufgrund fehlender sonderpädagogischer Ausbildung erst gar nicht für den MSD in Frage kommen sollten (vgl. Huber/Frey-Flügge/Schlesier 1997, 1998, s. a. Schor 2002; Heimlich, Roebe 2003,6). Daraus ergibt sich für die Institution Schule die Schwierigkeit, das richtige Maß zwischen der Personalausstattung der eigenen Schule und der Personalausstattung des MSD mit Sonderschullehrern zu finden. Bezeichnend dafür ist die Aussage von ebengenannten Autoren. “Da die Versorgung der Schüler des eigenen Sonderpädagogischen Förderzentrums aus Sicht der Kollegien in Notsituationen leider auch vielen Schulleitungen im Vordergrund steht, ist eine personelle und fachliche Kontinuität des Mobilen Dienstes oft nicht gewährleistet; darunter leidet die Zusammenarbeit mit den allgemeinen Schulen, bis hin zu Vertrauensverlust“ (vgl. Untersuchung über das Ansehen des MSD in den allgemeinen Schulen von Frey-Flügge 1999)²⁵.

Zudem stellt dies natürlich auch ein Problem bei der Auswahl entsprechend kompetenten Personals dar, an das, wie nun im Folgenden dargestellt werden wird, hohe Anforderungen gestellt werden.

Auch in der Funktion des MSD bleibt der Sonderschullehrer seinem Beruf treu. Er ist bestrebt, mit der allgemeinen Schule zusammen das Bewusstsein zu wecken, dass sonderpädagogische Förderung ein gemeinsamer Bildungsauftrag von Förderschule und allgemeiner Schule (vgl. a. BayEUG 1994) ist.

“Viele Grund- und Sonderschulen sind dabei, eine enge pädagogische Zusammenarbeit aufzubauen... Die Durchlässigkeit der Schulformen und ihrer Bildungsgänge, die Erhöhung gemeinsamer Unterrichtsanteile und der Wechsel von Schüler und Schülern aus den

²⁵ Diese Aussage trifft nicht nur für das Sonderpädagogische Förderzentrum zu, sondern für sämtliche Arten der in Bayern existierenden Förderschulen

Sonderschulen in Grundschulen werden hierdurch begünstigt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz 1994 b, 19, vgl. Schor 1998, 2003).

Der Sonderschullehrer braucht deshalb entsprechende Berufskompetenzen, als unabdingbare Voraussetzungen für das Arbeiten im MSD. Hierzu gehören:

- Identifikation (er/sie ist von seiner präventiv-integrativen Aufgabe überzeugt)
- Projektion (er/sie ist kompetent, eigeninitiativ, kreativ und sensibel in seiner/ihrer Aufgabe und bildet sich entsprechend fort)
- Intentionalität (er/sie handelt zielgerichtet für den Erfolg zum Nutzen der Schüler, Eltern und Lehrer d. allgemeinen Schulen)
- Sozialkompetenz (er/sie hat die Fähigkeit zu zielgerichteter und wirkungsvoller Kommunikation und Interaktion zwischen allen Beteiligten mit gegenseitiger Anerkennung aller Beteiligten)
- Diagnostikkompetenz (er/sie muss hinreichend Kenntnis über sämtliche Testinstrumentarien besitzen, um der Förderdiagnostik gerecht zu werden)
- Beratungskompetenz (er/sie berät die Person und dessen Umfeld, Lehrer mit Lehr- und Lernberatung, er gibt Schullaufbahnberatung, er kann sich auch als Systemberater anbieten z.B. als Supervisor und Entwickler zum Schulsystem)
- Förderkompetenz (er fördert indirekt durch Beratung und direkt durch Intervention und Arbeit am Schüler, Bach 1995,6).

Die Auflistung macht sehr deutlich, welche Kriterien ein Schulleiter einer SoS zu berücksichtigen hat, um einen MSD zur Verfügung zu stellen (vgl. Schor 1998, 38f, 2002, 138). D.h. für die SoS die kompetentesten SoL als MSD auszusenden, wodurch eventuell eine schlechtere Kompetenz-Versorgung an der eigenen Sonderschule entsteht, die Kinder mit einem erheblichen sonderpädagogischen Förderbedarf zu fördern hat. Nun sollte aber auch die Seite der allgemeinen Schule beleuchtet werden.

10.6.3 MSD aus Sicht der allgemeinen Schulen

Diese o. g. Zusammenfassung macht sehr deutlich, dass die Erschaffung eines MSD mit erheblichem konzeptionellen, personellen und materiellen Aufwand verbunden ist, möchte man der Papierform und den sicher sinnvollen Zielen, die eine wohnortnahe Beschulung von behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern und Jugendlichen verantwortungsbewusst und konsequent vorsieht, gerecht werden. „In dieser Phase muss die Sonderschullehrkraft alle für Erziehung und Bildung verantwortlichen Personen und

Einrichtungen (allgemeine Schule, vgl. Schor 1998, 61f) zur Mitarbeit gewinnen, damit die Eingangsdiagnostik möglichst breit und gezielt angelegt werden kann“ (www.stmukwk.bayern.de/schule/foerders.htm 2001).

Die Lehrer der allgemeinen Schule brauchen daher die Kompetenzen, die körperliche Entwicklung, das Lern- und Leistungsvermögen, das Arbeits- und Sozialverhalten, das soziale Umfeld richtig einzuschätzen.

Sie müssen in der Lage sein, entsprechende pädagogisch geleitete Elterngespräche zu führen und die bisher angewandten pädagogischen Maßnahmen und deren Wirkungen auf das betroffene Kind für den MSD entsprechend darzulegen, so dass eine wie oben angesprochen fundierte Eingangsdiagnostik stattfinden kann.

“Mit der Erstellung einer Eingangsdiagnose erfolgt die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über die entsprechend notwendige diagnosegeleitete Förderung. Beides mündet in eine differenzierte Förderplanung, die ihrerseits mit den übrigen Beteiligten abzustimmen ist. Förderspezifische Maßnahmen werden sowohl von der allgemeinen Schule wie auch vom MSD durchgeführt. Die pädagogische Gesamtverantwortung verbleibt bei der allgemeinen Schule. Erweist sich die Förderung als erfolgreich, muss sich nach einer gewissen Zeit der Stabilisierung die Ablösung der Sonderschullehrkraft ergeben. Dies bedeutet, dass sie sich mehr und mehr aus der Förderung zurücknimmt. Sie muss rechtzeitig erkennen, wann und wie sie diesen Weg des Ablösens zu beschreiten hat“. D.h. auch die Lehrkraft der allgemeinen Schule sollte erarbeitete pädagogische Konzepte und Förderpläne fortführen und die abgeschlossene Förderarbeit des MSD beim betroffenen Kind stabilisieren und die Förderbedürftigkeit des Kindes nach und nach auflösen (vgl. Schor 1998, 11, 2002; Huber, Frey-Flügge, Schlesier 1997, 93; 12ff). Da es aufgrund der Aufgabenverteilung und der Kompetenzüberschneidungen der Tätigkeiten der Sonderschullehrkräfte und der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen zu Differenzen kommt/kommen kann, habe ich mich als MSD - Tätige zur Aufgabe gemacht, den MSD insbesondere die MSF aus der Sicht der Sonderschulen im Regierungsbezirk Oberbayern genauer in Bezug auf die Praktikabilität des MSD/der MSF sprich Theorie und Praxis zu untersuchen. Dazu ergaben sich für mich folgende Vorüberlegungen für die Untersuchung (s. u.).

Aus der gesamten Schilderung der Aufgaben des MSD werden der Facettenreichtum und die Schwierigkeiten deutlich, die mit dem Angebot des MSD zusammenhängen. Daher ist es umso wichtiger, eine gute bzw. verbesserte Qualifizierung der Lehrer der FS und allgemeinen Schulen sowie der angehenden Lehrer zu gewährleisten. Deshalb widmet sich das letzte

Kapitel zur Konzeption des MSD der Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrern und auszubildenden Lehrern, die vom MSD “betroffen sind/in Zukunft vermehrt betroffen sein werden“.

10.6.4 Professionalisierung und Qualifizierung für den MSD

Wie im Theorieteil dieser Arbeit bereits angesprochen, müssen allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik und damit allgemeine Schulen und FS ihre Trennschärfe überwinden (vgl. Eberwein in Rosenberger 1998, 23) sich nähern und Integration und Inclusion (vgl. Opp 1993; Jülich 1996) in einer integrativen Schulpädagogik zu vereinen (vgl. Heimlich 2003, 129f, Schor 2002, 139). Beide Pädagogiken sind also mit einem Perspektivenwechsel (vgl. Schor 2002, 139) und nicht einem, wie es oft für die Sonderpädagogik formuliert wurde Paradigmenwechsel im Sinne Kuhn (2001, 7. Aufl.; vgl. a. Bleidick 1999; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.) konfrontiert. Sowohl die Sonderpädagogik, als auch die allgemeine Pädagogik bedürfen eines strukturellen Umbaus (vgl. Schor 2002, 18; Heimlich 2003; 103ff). Aus diesem Grund müssen sich auch die Ausbildungsmaßnahmen für beide Lehrämter den praktischen Erfordernissen anpassen. Die Professionalisierung des SoL sollte nicht in einer Sekundär-Qualifikation stattfinden, sondern bereits in die universitäre Ausbildung mit einfließen und die Gliederung der Ausbildung in die einzelnen Behindertenrichtungen sollte nochmals genauestens überdacht und der Realität angepasst werden. Schor (2002, 140) nennt dazu praktische Beispiele für die Erlangung einer präventiv-integrativen Fachkompetenz, wozu folgendes Grundwissen gehört:

- Grundwissen über die Bandbreite mobiler Dienstleistungen von der pädagogischen Frühförderung bis zur beruflichen Eingliederung,
- Grundwissen über unterschiedliche Förderschwerpunkte und deren Komplexität,
- Grundwissen über sämtliche Arbeitstechniken (Moderationstechniken, Gesprächsführung,...),
- Grundwissen über die allgemeinen Schulen,
- Grundwissen über sämtliche Personen und Institutionen, die am mobilen Prozess von Prävention und Integration involviert sind.

Auch sollte bereits in der sonderpädagogischen und der allgemeine Lehrerbildung auf Kooperation Wert gelegt werden, um eine einseitige Mentalität von autonomer, wissensbesitzender sonderpädagogischer Geberin zu verhindern und die allgemeine Schule nicht zu einer wissensabhängigen allgemein pädagogischen Nehmerin zu degradieren.

Ein solches Kooperationsmodell (**Abb. 16**) zeigt Schor (2003, 143). Er nennt es “Kooperationsmodell interdisziplinärer Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung in vier Phasen“.

	Förderschule (FS)	Allgemeine Schule (AS)
Phasen	Inhalte	Inhalte
1. Phase der Lehrerbildung in der Universität	Studium der Sonderpädagogik: Grundwissen über die MSD	Studium der Grundschulpädagogik und der Hauptschulpädagogik: Grundwissen über die MSD
2. Phase der Lehrerbildung im Studienseminar	Vertieftes Wissen über die MSD sowie deren Handeln in der AS und in der FS	Vertieftes Wissen über die MSD sowie deren subsidiäres Angebot für die AS
3. Phase Lehrerfortbildung durch Koordinatoren (FS, AS) mehrjährige Vorbereitung auf die mobile Dienstleistung	Expertenwissen <ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung der fachlichen Expertise • Praxisorientierung in den MSD 	Expertenwissen <ul style="list-style-type: none"> • Kooperation mit den MSD • Optimierung der schulinternen Förderkompetenz
4. Phase Lehrerweiterbildung in den MSD durch Koordinatoren (FS, AS)	Regelmäßige Weiterbildung zu	
	<ul style="list-style-type: none"> • Allen Förderschwerpunkten • Zuständigkeit von MSD und AS • Kooperation zwischen MSD und AS 	

Abb. 16 Kooperationsmodell interdisziplinärer Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung (Original in Schor 2002, 143; vgl. a. Heimlich 1999, 170ff)

Aus dieser Abbildung wird deutlich, dass in allen Phasen der Lehrerbildung eine Neuorientierung und Umstrukturierung erforderlich ist.

In der Praxis zeichnen sich bereits erste Verwirklichungen dieser Forderungen an. Einmal wird ein erhöhtes Kontingent an Personalressourcen für den MSD zur Verfügung gestellt und es haben sich sog. Koordinatoren, die in Dillingen fortgebildet wurden, rekrutiert, die ihr erworbenes Wissen an die SoL in Bezug auf die MSD weitergeben sollen. Dabei haben sie eine dreifache Funktion Einmal eine Multiplikatorenfunktion, in der sie Neueinsteiger inhaltlich für ihre Aufgabe vorbereiten, weiterqualifizieren und beraten. Zum Zweiten haben sie eine Kooperations- und Kommunikationsfunktion, in der sie Teams und deren Kooperation unterstützen und eine informellen und fachlichen Austausch zwischen den MSD-SoL ermöglichen und drittens haben sie eine Beratungs- und Unterstützungsfunction, sie

rekrutieren neues Personal und sind für die Öffentlichkeitsarbeit zuständig (vgl. Schor 2002, 145). Ferner sind sie Mittler zwischen der Schuladministration und dem MSD, sie sorgen für Durchlässigkeit, orten einen Veränderungsbedarf im MSD, coachen sich gegenseitig und optimieren die Teamarbeit für den Bereich des MSD als präventiv-integrative Maßnahme. Nun wurden alle wesentlichen Aufgaben des MSD genannt und beschrieben. Es folgt nun die Schilderung des MSD-Konzepts in Bayern, sofern sich im Vergleich zum *Kapitel 10* Änderungen ergeben. Dieses Konzept ist dann die Grundlage für den MSD in Oberbayern, der die an späterer Stelle dieser Dissertation folgende Untersuchung bestimmt.

11 Der MSD in Bayern

11.1 Konzeptentwicklung des MSD

Für die Konzeptionsentwicklung des MSD sieht Schor (1998, 15 ff, 2002, 22ff) zwei schulische Modellprojekte aus Rheinland-Pfalz und Bayern verantwortlich.

Unter Berücksichtigung der das Schulversagen verursachenden Tatsachen orientieren sich die zwei Modellprojekte an den Ergebnissen²⁶ von Zielinski 1996 (vgl. Schor 2002, 25) und untermauern nach Schor (1998, 2002, 28ff) die Entfaltung des MSD als präventiv-integrative Stützmaßnahme empirisch.

Zum Ersten handelt es sich um den Modellversuch des Kultusministeriums von Rheinland-Pfalz: "Erprobung einer Förderschule im Verbund mit integrierten Fördermaßnahmen an allgemeinen Schulen (1990)". Ziel dieses Versuchs war es, wohnort- und familiennah zu unterrichten und individuell zu fördern. Orientiert wurde sich an einem sonderpädagogischen Förderbedarf, der einmal von dem Aspekt des Umfang und zum anderen vom Schweregrad des Förderbedarfs geprägt war/ist. In diesem Konzept gab es vier Stufen der Unterscheidung:

- Besonderer Förderbedarf: Er wird vom Lehrer der allgemeinen Schule erfüllt.
- Spezieller Förderbedarf: Es steht ein sonderpädagogisches Additum von zwei Stunden bereit.
- Erhöhter Fördebedarf: Es steht ein sonderpädagogisches Additum von drei bis sechs Stunden zur Verfügung.
- Besonderer umfänglicher Förderbedarf: Er wird in Förderschulen erfüllt.

Zum Zweiten sollen das Modellvorhaben und die Schulversuche des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus genannt werden.

²⁶ Zielinski geht in Anlehnung an Haertel, Walberg und Weinstein 1983 von sechs Beeinträchtigungsfaktoren aus, die ein Schulversagen bedingen:

- mangelndes Instruktionsverständnis (d.h. der Schüler versteht die Anweisungen nicht),
- mangelnde aufgabenspezifische Vorkenntnisse (d. h. der Schüler hat Wissenslücken, die durch neu hinzukommenden Stoff immer größer werden und nicht mehr von der Klassenleitung aufgefangen werden können – besonders hier bietet sich die Unterstützung von Fachleuten an)
- mangelnde Lernmotivation (aus schulischer Erfolglosigkeit wird die Anstrengungsbereitschaft und Eigeninitiative in Erwartung auf Misserfolge dezimiert, es kommt zur Resignation)
- nicht ausreichende Lernzeit (nicht alle Schüler kommen mit der angeboten Lernzeit aus)
- mangelnde Unterrichtsqualität (ineffektives Klassenmanagement und Unterrichtsstörungen)
- Zusatzbedingungen (ungünstiges soziales Umfeld, Beeinträchtigungen im familiären Umfeld).

Dazu gehören:

- die Konzeption und Eingliederung von sprachbehinderten Kindern mit Teilleistungsstörungen (vgl. Frey-Flügge/Fries 1989)
- die Integration von teilleistungsgestörten Kindern, die von Lernbehinderung bedroht sind (1988) und
- die Schule für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf – Sonderpädagogisches Förderzentrum (Frey-Flügge/Huber/Huber 1995)²⁷

In diesen Projekten konnte festgestellt werden, dass

- “Lernerschwierisse in basalen Bereichen (Teilleistungsstörungen) begründet sein können,
- eine Wechselwirkung zwischen Lernen, Sprache und emotional-sozialer Entwicklung besteht,
- Sonderpädagogischer Förderbedarf an unterschiedlichen Lernorten individuell angemessen erfüllt werden kann“ (Schor 1998, 19, 2002, 42).

Aus den Ergebnissen dieser Modellvorhaben und den Ausführungen von Zielinski 1996 konnten für die Theorie und Praxis verbindende Erkenntnisse abgeleitet werden:

- es gibt multifaktorielle Verursachungen von Lernschwierigkeiten,
- Diagnostik muss als erweitertes Medium für Beratung gelten,
- die Intervention und Förderung bedarf einer anderen Sichtweise,
- Sonderpädagogik soll Segregation vermeiden,
- durch Prävention und flankierenden Fördermaßnahmen kann schulische Integration gelingen (vgl. Speck 2003, 5.Aufl.; Werning 2002; Bundschuh 1995; Heimlich 2003, 110-118ff; vgl. Bleidick 1999).

In Bayern wurde deshalb neben den Sonder-/Förderschulen und Sonderpädagogischen Förderzentren (vgl. Huber/Frey-Flügge/Schlesier 1997; Wocken in Heimlich 1999, 79ff) der MSD ins Leben gerufen. Dieser sollte als subsidiär, präventiv-integrative Stütz- und Fördermaßnahme (vgl. Heimlich 1999, 11ff) in der allgemeinen Schule das Schulversagen von Schülern, das durch interne (schülerbezogene) und externe (lernfeldbezogenen) Bedingungen hervorgerufen werden kann und damit Ursachenvariable für Lernschwierigkeiten und Leistungsanhemmungen sein kann, verhindern (vgl. Zielinski 1996; vgl. Bleidick 1999, 57ff). Die Institutionalisierung des MSD zeigt das nächste Kapitel auf.

²⁷ Im Zuge dieser Arbeit wird auf die genauen Inhalte der Modelle nicht eingegangen, nachzulesen sind diese bei den in Klammern angegebenen Autoren.

11.2 Institutionalisierung des MSD in Bayern

Der MSD dient den allgemeinen Einrichtungen mit dem im Sonderschulwesen gewonnenen Fachwissen (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 90/C 162/02). Es wird also fachkompetente Diagnostik, Beratung, Intervention und Förderung (vgl. Schor 2002, 25) angeboten. In diesem Sinne stellt Sonderpädagogik nicht eine Selektionspädagogik dar, sondern nimmt ein verändertes Selbstverständnis auf (Schor (2002, 17) nennt diese Sonderpädagogik "Moderne Sonderpädagogik"), das zu einer breiteren Öffnung und Hinwendung zu Beratung führt, da Beratung besonders bei Lern- und Verhaltensstörungen den "Königsweg" darstellt (vgl. Reiser 1996, 184). Nun ist für die Einführung eines solchen Dienstes im Schulbereich als staatliche Institution eine gesetzliche Grundlage notwendig, die in Bayern wie folgt aussieht. Zu bedenken in diesem Zusammenhang ist, dass eigentlich nur Bayern und Thüringen den MSD als integrative Einrichtung favorisieren. Bezug nehmend auf die in dieser Arbeit folgenden Untersuchung zum MSD vom Schuljahr 2000/01 wird der MSD anhand des BayEUG (Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen) von 1994 beschrieben, da dies sonst die Ergebnisse der Untersuchung in Hinblick auf die Arbeitsbewertungen der Lehrer im MSD unzulässig verändern würde und es aus rechtlichen Gründen nicht zulässig ist, die damals bestehende Rechtsgrundlage, nämlich das BayEUG von 1994 durch das neue BayEUG von 2003 zu subsumieren. Selbst Schor in seiner neuen Veröffentlichung von 2002, zeigt den MSD wie bereits in seinem Buch zum MSD von 1998 unter der rechtlichen Grundlage des BayEUG von 1994. Da die Aktualität der Gesetzesgrundlage des MSD für diese Arbeit unabdingbar ist, werden in den folgenden Kapiteln zunächst die Grundlagen des MSD im Sinne des BayEUG von 1994 und im Anschluss daran die Grundlagen nach dem neuen BayEUG von 2003 besprochen und sich daraus ergebende Veränderungen in der Konzeption und Arbeit des MSD geschildert, die dann wiederum den derzeitigen MSD und den Ausblick der MSD - Arbeit in der Zukunft bestimmen.

11.3 Gesetzliche Grundlage des MSD in Bayern

In Bayern wurden Aufgabenfelder und Zielsetzungen im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG, 1994²⁸) niedergelegt:

“(1) Die allgemeinen Schulen können Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, wenn zu erwarten ist, dass die Schüler die Lernziele dieser Schulen erreichen und wenn der sonderpädagogische Förderbedarf in Zusammenarbeit mit den Mobilen Sonderpädagogischen Diensten erfüllt werden kann.

Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste beraten im Rahmen der Aufgaben nach Satz 1 die Lehrkräfte, Erziehungsberechtigten und Schüler und unterrichten und fördern Schüler.

Mobile Sonderpädagogische Dienst werden von den Schulen für die entsprechenden Behindertengruppen geleistet“ (BayEUG Art. 21, Abs. 1 Satz 1-3) (vgl. Schor 1998, 21f; 2003,32/33).

So stellt der MSD also zusammengefasst beurteilt, eine additive (subsidiäre) integrative Einrichtung dar, die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. 6.5) fördert, therapiert, mit der allgemeinen Schule kooperiert (im Sinne von Zusammenarbeiten) und berät (vgl. Schor 1998, 2003, 25).

Die Kultusministerkonferenz empfiehlt dazu: “Vorbeugende sonderpädagogische Maßnahmen in der Schule können neben der Förderung der Kinder und Jugendlichen auch die gemeinsame Beratung der Sonderschullehrkräfte mit Lehrkräften der anderen Schulen, mit den betroffenen Eltern und Erziehungsberechtigten sowie besonderer Förderung einer Schülerin bzw. Schülers umfassen“ (vgl. Drave/Rumpler/Wachtel 200,35, Schor 2002, 32; heimlich 1999, 7ff).

Ebenso existiert ein Beschluss des Bayerischen Landtags zum MSD (Landtagdrucksache 13/11927, 11248 vom 08. Juli 1998; s. Dirnaicher/Karl 2000,11.30, 49 in Schor 2002, 33). In diesem heißt es: “Viele Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf können mit sonderpädagogischer Unterstützung an allgemeinen Schulen verbleiben. Der weitere Ausbau der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste ist ein wesentlicher Teil der Prävention und der Integration. Zur Differenzierung des Angebots der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste können auch Heilpädagogen im Sonderschuldienst eingesetzt werden.“

Aus diesen genannten rechtlichen Grundlagen wird der erwünschte Stellenwert des MSD als

²⁸ Für die folgenden Kapitel wird das BayEUG von 1994 zugrundegelegt, da es für die Arbeit und die empirische Untersuchung die gesetzliche Grundlage darstellt. Im Jahr 2003 (März) wurde das Bay EUG erneuert, Veränderungen werden dann erklärt, wenn sie für diese Arbeit relevant sind (ab Kapitel 15).

präventiv-integrative Maßnahme vom Gesetzgeber eindeutig hervorgehoben. Für das gewachsene Bayerische System des MSD, das es bereits ohne eindeutige rechtliche und konzeptionelle Vorgaben aufgrund des Engagements der Sonderschullehrer gab (vgl. Schor 2002, 22), kristallisieren sich analog zu den bestehenden Sonderschultypen (vgl. Speck 2003, 5.Aufl.; Hensle/Vernooij, 2002 7. Aufl., 2) die entsprechenden MSD –Konzepte heraus (vgl. Schor 2002, 34).

11.4 Das bestehende Konzept des MSD in Bayern

In Anlehnung an das bestehende Sonderschulwesen in Bayern ergeben sich aus der Gesetzesgrundlage für den MSD fünf Teilbereiche:

- Mobile Sehgeschädigtenhilfe (für blinde und sehbehinderte Schüler)
- Mobile Hörgeschädigtenhilfe
- Mobile Sprachbehindertenhilfe
- Mobile Erziehungshilfe
- Mobile Körperbehindertenhilfe (vgl. Dirnaicher/Karl, Hrsg. 1997,11.30,3; ebenso 63.001ff.)

Dies bedeutet, dass der MSD natürlich dem traditionellen, differenzierten System der Förderschulformen entwachsen ist. Bundschuh (1995, 577) kritisiert deshalb, “Vernetzung und der damit verbundene notwendige Erfahrungsaustausch finden in viel zu geringem Maße statt.“ 1999 wird in einem kultusministeriellen Schreiben konstatiert, dass “bei der Wahl des geeigneten Förderortes der allgemeinen Schule der Vorzug zu geben ist“ (Schor 2002, 34) (dies findet den expliziten Ausdruck im neuen BayEUG von 2003; Maiss-Verlag; Anm. d. V.) Ebenso werden zu den verschiedenen Förderbereichen die Aufgabenfelder der jeweiligen Förderschwerpunkte definiert (vgl. KMS IV/8 – IV/7 –o 8205-4/18977 vom 26. März 1999,7 in Schor 2002, 34). Anzumerken bleibt aber auch, dass zwar die MSD entsprechend ihrer Fachrichtung aufgefächert sind, aber es rekrutieren sich auch an den jeweiligen Förderschulen meist auch entsprechend ausgebildete Fachleute (Sonderschullehrer mit der behindertenspezifischen Ausbildung), die entsprechendes Wissen in der Förderung und Beratung mit Kindern einbringen/einbringen können. Dabei ist aber nicht ausgeschlossen, dass bei multikausalen Behinderungen/Beeinträchtigungen der Schüler im interdisziplinären Team gearbeitet wird.

Um dieser spezifizierten Sichtweise der einzelnen Behinderungsformen entgegen zu wirken, wurden in Bayern vor dem Hintergrund neuer sonderpädagogischer Erkenntnisse, valider

Ergebnisse aus aktuellen Modellversuchen (Schor 1998; 2002, 28ff) und unterrichtspraktischer Erfahrungen die komplexe Sicht von Behinderung im Lebensumfeld der Betroffenen der tradierten Einschätzung von isolierter, behinderungsspezifischer Förderung vorgezogen. Deshalb wurden in Bayern unter anderem die Diagnose Förderklassen an sog. Förderzentren eingerichtet (vgl. Brand/Breitenbach/Maisel 1988; Huber/Frey-Flügge/Schlesier 1997; Wocken in Heimlich 1999,79; Schor 2002, 35). In diesem Konzept werden zumindest drei oft nicht trennbare Förderschwerpunkte zu einem offenem Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs an einem Ort „behandelt“. Es handelt sich um Lernbehinderung, Sprachbehinderung und Verhaltensauffälligkeit. D.h. man schloss sich den von Zielinski (1996, 382; Schor 2002,35) bereits genannten Verursachungsbedingungen, der Wechselbeziehung zwischen Lernen, Sprache und sozial-emotionaler Entwicklung an (s. Beschluss der Kultusministerkonferenz 1994a, 10f.).

Das sog. Sonderpädagogische Förderzentrum dient dabei als stationäre Einrichtung, eine zweite Einrichtung wird die mobile Förderung (im Überblick in der **Abb. 17** zu sehen).

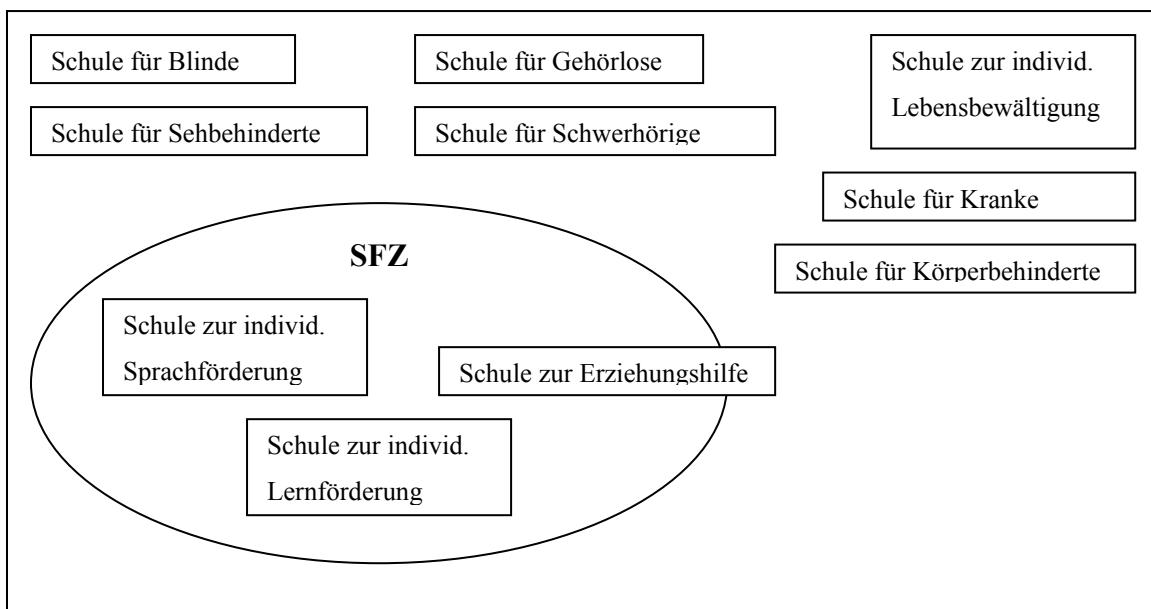


Abb.17 SFZ in Huber/Frey-Flügge/Schlesier 1997, 14 (Namensgebung nach dem BayEUG von 1994, Anm. d. V.)

Nach Brandl (1997, 408) stellt das Sonderpädagogische Förderzentrum die Zentrale für ambulante und mobile Dienste für die Kinder, „deren Sonderpädagogischer Förderbedarf auch in der allgemeinen Schule jedenfalls mit zusätzlicher sonderpädagogischer Assistenz erfüllt werden kann“, dar (a. Schor 2002, 36). D.h. Integrationsbemühungen liegen auf der Seite der Förderschulen/-zentren, die am Lernort der allgemeinen Schulen erbracht werden sollen (vgl.

Schaar/Schor 1991; Frey-Flügge/Huber/Huber 1992; Bundschuh 1995). So bilden sich also im MSD die o. g. Förderschwerpunkte ebenso ab. Denn auch der MSD verlangt nach einer kooperativen interdisziplinären Vernetzung (Schaar 1997, 410). Dies meint nicht die Aufgabe von Fachkompetenz zu einer Vermischung der einzelnen Kompetenzen zu einem willkürlichen Ganzen, sondern eine Kompetenzerhöhung durch Kompetenzaustausch (vgl. Heimlich 1999, 24).

So ergibt sich aus den bisherigen Erkenntnissen ein umfassendes Qualitätsprofil und ganzheitlicher Förderansatz des MSD²⁹ zwischen den/mit den drei Bereichen: Mobile Erziehungsförderung, Mobile Lernförderung und MSF. Der Mobilen Lernförderung sind natürlich dann Grenzen gesetzt, wenn durch eingehende Diagnostik abgeklärt werden kann, dass der Förderbedarf eines Schülers so erhöht ist, dass eine Beschulung an der allgemeinen Schule, mit Förderung durch den MSD nicht ausreichend ist. Einen Überblick zeigt die folgende Abbildung (**Abb. 18**)³⁰.

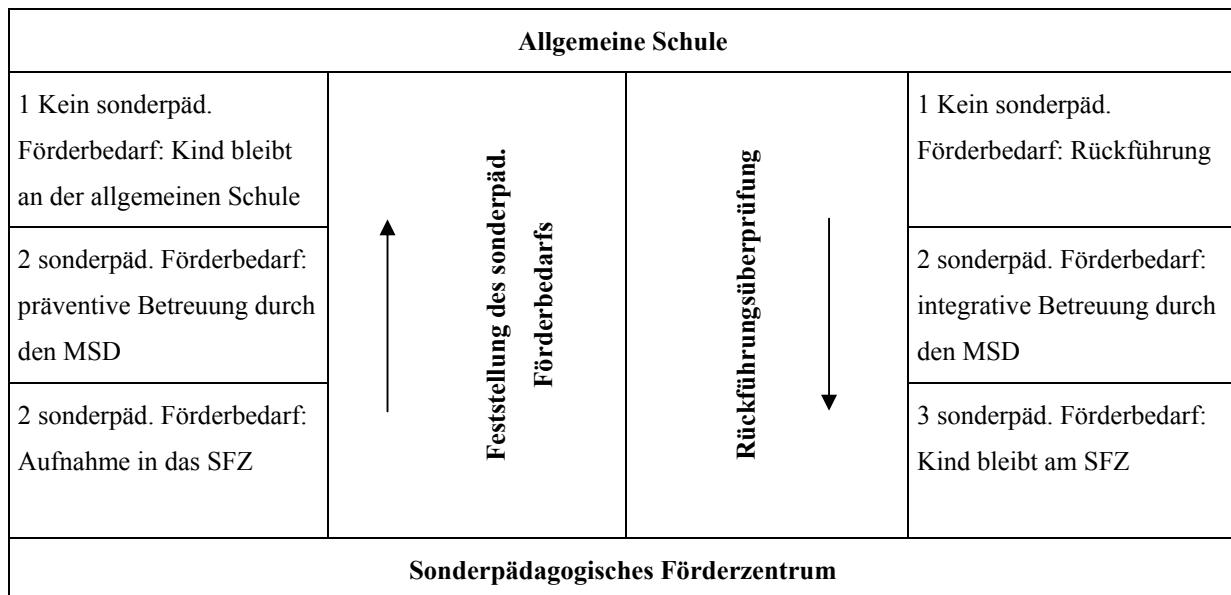


Abb. 18 Sonderpädagogischer Förderbedarf nach Huber/Frey-Flügge/Schlesier 1997, 40

MSD wird also von sog. Sonderpädagogischen Förderzentren, von Förderschulen (Schulen zur individuellen Sprachförderung, Schulen zur individuellen Lernförderung, Schulen zur Erziehungshilfe) und aus Schulen für Sehgeschädigte, Hörgeschädigte und Körperbehinderte

²⁹ Wie o.g. gibt es die fünf Bereiche in denen der MSD aufgefächert ist; Schor (1998, 28) gibt ihnen nur andere Bezeichnungen, die eine Stigmatisierung auf Behinderung verhindern sollen: Mobile Sehgeschädigtenförderung, Mobile Hörgeschädigtenförderung, Mobile Körperbehindertenförderung, MSF, Mobile Erziehungsförderung.

³⁰ Diese Aussage muss für alle Bereiche des MSD gelten.

gestellt. Daraus ergibt sich dann ein MSD – System aus sechs Teilbereichen:

- Mobile Sehgeschädigtenförderung
- Mobile Hörgeschädigtenförderung
- Mobile Körperbehindertenförderung
- MSF
- Mobile Erziehungsförderung
- Mobile Lernförderung

Die letzten drei genannten gelten als ganzheitlicher Förderansatz des MSD (lt. Schor 1998, 31, vgl. a. Abb.18) entsprechen dem Bayerischen Modell eines SFZ (mit der Konzeption L, V, S Abkürzungen s. 8). Schor (2003) spricht in diesem Zusammenhang von einem ganzheitlichen Förderansatz mit den drei genannten Förderschwerpunkten im kompensatorischen Bereich unter einem Dach des SFZ, der damit auch im mobilen Bereich, also dem MSD zum Tragen kommen muss. „Dies hat zur Folge, dass sich – ebenso wie innerhalb des SFZ – auch im Aufgabenfeld des MSD – also gleichsam außerhalb – diese drei Förderschwerpunkte abbilden müssen. Hieraus erwächst die Pflicht, dass die MSD diesen umfänglichen Förderauftrag mit den drei Förderschwerpunkten in ganzheitlichem Verständnis erfüllen“ (Schor 2002, 36/37). Dies kommt der Feststellung nach, dass „einuntersuchtes Kind mit Schulleistungsproblemen Förderbedürfnisse in mehreren Förderschwerpunkten gleichzeitig aufweist“ (Heimlich 1996, 38). Gleiches gilt für die Koinzidenzrate von Lernhemmnissen mit sozial–emotionalen Störungen, was heißt, dass auch hier keine isolierte Betrachtungsweise von Lernen und Verhalten stattfinden darf (vgl. Schaar 1997, 410, vgl. Bender/Smith 1988). Als Verfasserin dieser Arbeit und Praktikerin stimme ich dieser Sichtweise in sofern zu, dass oftmals eine ganzheitliche Behandlung der Probleme erforderlich ist, aber sehr wohl auch die alleinige MSF (mit isolierter Sprachtherapie) als auch die Mobile Erziehungshilfe (mit Verhaltenstherapien) ihre Berechtigung hat, wobei noch anzumerken ist, dass die kompetente und verantwortungsbewusste Durchführung einer Sprach- und Verhaltenstherapie nie ohne Berücksichtigung der menschlichen Ganzheit stattfinden würde (vgl. Schor 2002, 37). Wie nun die Aufgaben, die Organisationsstrukturen und Wirkungsbereiche der mobilen Dienstleistungen aussehen, wird im Folgenden beschrieben.

11.4.1 Die Aufgaben des MSD nach dem BayEUG und den Empfehlungen der KMK

Laut des Artikels 21 Abs. 1 Satz 2³¹ (BayEUG 1994) bzw. laut Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (1994a, 14)³² steht der Aspekt der Beratung (Primat der Beratung, Schor 2002, 77) im Vordergrund. Adressatenkreis dieser Beratung ist also:

- der Lehrer der allgemeinen Schule
- die Eltern und Erziehungsberechtigten
- der Schüler der allgemeinen Schule.

Der zweite Aspekt ist die Förderung sowohl einer Gruppe von Schülern, als auch eines Einzelnen, somit ergibt sich für den MSD die Aufgabe der Einzel- bzw. Gruppenförderung. Trotzdem sollte diese “Förderarbeit“ nicht im Vordergrund stehen, sondern MSD dient dazu, “die Problemlage, die Kapazitäten, die Motivationsstrukturen des Kindes zu erkunden, um gemeinsam mit dem Klassenlehrer geeignete Lernumstände zu arrangieren, Interventionen zu erfinden, im Klassenunterricht (d. allgemeinen Schule) förderliche Strukturen auszubauen“ (Reiser 1996, 6).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es für Bayern im Zusammenhang mit der Arbeit des MSD einen zweifachen Auftrag gibt:

- Beratung und
- Förderung.

Anzumerken ist, dass es in den amtlichen Bestimmungen zur Diagnostik keine Erwähnungen gibt, trotzdem stellt Diagnostik natürlich die Grundlage jeglichen Beratens und Intervenierens dar (Schor 2002, 77).

Dieser Auftrag fordert von den an dieser Aufgabe Beteiligten, insbesondere vom Sonderschullehrer/ von der Sonderschullehrerin vielfältige Kompetenzen und ein erhebliches Fachwissen und Beraterfähigkeiten.

In Bayern hat sich aus dem Schulversuch “Mobile schulische Erziehungshilfe“ des Regierungsbezirks Schwaben (Beginn 1980/81) ein Netz ambulanter sonderpädagogischer Dienste entwickelt, das mittlerweile alle sonderpädagogischen Fachrichtungen umfasst. Die Entwicklung lief aber in den sieben Regierungsbezirken Bayerns verschieden. So ersetzte in

³¹ „Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste beraten... die Lehrkräfte, Erziehungsberechtigten und Schüler und unterrichten und fördern die Schüler.“

³² „3.1 Sonderpädagogische Förderung durch vorbeugende Maßnahmen

Vorbeugende Maßnahmen in der Schule können neben der Förderung der Kinder und Jugendlichen auch die gemeinsame Beratung der Sonderschullehrkräfte mit Lehrkräften der anderen Schulen, mit den betroffenen Eltern sowie besondere Förderung einer Schülerin bzw. eines Schülers umfassen.“

Schwaben die Mobile Erziehungshilfe weitgehend die Schule zur Erziehungshilfe, in Niederbayern und in der Oberpfalz werden Kinder mit Förderbedarf im Bereich der Sprache fast ausschließlich ambulant behandelt.

Bereits im Jahr 1988 wurde in der Konzeption der Sonderpädagogischen Förderzentren die Beschreibung der MSD aufgenommen (KMBek vom 05.08.88 Nr. III/11-4/51 333).

Im Abschnitt II der o. g. Bekanntmachung heißt es:

“Die Schule (Schule für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf – Sonderpädagogisches Förderzentrum) umfasst...

...mobile Sonderpädagogische Hilfen für behinderte Kinder in den Grund- und Hauptschulen...“.

Zu den Zielen des Versuchs wird im Abschnitt III aufgeführt: “Ziel des Versuchs ist es...

... zu erproben, welche Organisationsformen zweckmäßig sind, auch um möglichst wohnortnahe sonderpädagogische Hilfen anbieten und Schulwege der Schüler möglichst kurz halten zu können,

... zu erproben, wie weit sonderpädagogische Hilfen in dem in den Abschnitten IX-XII genannten Umfang ausreichen, einen erfolgreichen Besuch der Grund- und Hauptschulen zu gewährleisten“.

In den Abschnitten IX und X werden die Aufgaben der MSD sowie deren Rahmen festgelegt:

“(1) Die Versuchsschule leistet sonderpädagogische ... Hilfen für die in Abschnitt IV genannten behinderten Schüler in den Grund- und Hauptschulen des Sprengels, bei denen Beratung, Stütz- und Förderunterricht im längerfristigen durchschnittlichen Umfang von höchstens zwei Lehrerstunden pro Woche ausreichen, um die Ursachen der Behinderung möglichst zu beseitigen oder deren Auswirkungen wenigstens auszugleichen und so einen erfolgreichen Besuch der Grund- und Hauptschule zu ermöglichen.

(2) Voraussetzungen für zusätzliche sonderpädagogische Hilfen sind:

- ein sonderpädagogisches Gutachten
- Zustimmung der betreffenden Grund- und Hauptschule
- Anhörung der Erziehungsberechtigten“.

Für den Förderunterricht von Sprachbehinderten gilt:

“(1) ... sind Unterrichtsgruppen mit in der Regel 3-5 Schülern zu bilden. Die Unterrichtsgruppen dürfen klassenübergreifend sein.

(2) Der Förderunterricht kann in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe bis zu zwei, in der

dritten und höheren Jahrgangsstufe eine Wochenstunde betragen“.

Abschnitt XI widmet sich Schülern mit Lernbeeinträchtigungen. Folgende Arbeitsschwerpunkte und Arbeitsweisen werden hervorgehoben:

- Diagnose
- Beratung des Schülers, seiner Lehrer, der Erziehungsberechtigten und der Mitschüler
- sonderpädagogischer Stütz- und Förderunterricht
- sonstige Fördermaßnahmen

Arbeitsweisen sind:

- das Übernehmen einzelner Unterrichtsstunden im Einvernehmen mit dem zuständigen Lehrer
- eine langfristige Beobachtung des Schülers in seiner Umgebung
- die Abstimmung mit dem Klassenlehrer, wobei die Verantwortung beim Klassenlehrer bleibt
- die Zusammenarbeit mit anderen Stellen, wenn Eltern dazu ihre Einwilligung geben

Mobile Erziehungshilfe hat hingegen zum Ziel, dauerhafter seelisch-geistiger Fehlentwicklung vorzubeugen und den Besuch der Grund- und Hauptschule zu gewährleisten.

Hilfen dazu sind:

- Aufbau von Beziehungen zur Umwelt, Eingliederung in die Umgebung
- Stärkung der Motivation, Hilfen zur eigenverantwortlichen und selbstständigen Problembewältigung
- Heranführen an Lern- und Leistungssituationen und Aufholen von Lern- und Leistungsrückständen
- Aufgeführt werden natürlich auch Hinweise auf den Datenschutz, Verwahrung der Unterlagen sowie der Verschwiegenheit.

Absatz XII nennt Hilfen für die Rückführung von Schülern aus Förderschulen in die Grund- und Hauptschulen.

“Die Lehrer der Grund- und Hauptschulen sollen mit den Belastungen des Schülers vertraut gemacht werden; soweit erforderlich, kann dem Schüler Stütz- und Förderunterricht für eine befristete Zeit erteilt werden. Die Nachbetreuung dauert höchstens ein Schuljahr und wird im Laufe dieses Schuljahres allmählich abgebaut“. Der Abschnitt XIV beschäftigt sich mit den

mobilien sonderpädagogischen Hilfen für den Kindergarten (MsH).³³

Aus diesem Abschnitt wird ersichtlich, welches breite Spektrum an Aufgaben der SoL im MSD zu erfüllen hat. In Anlehnung an diese Vorgaben gestalten auch die Schulen aus dem Regierungsbezirk Oberbayern den MSD. Allerdings gibt es Abweichungen in den Ausführungen der Arbeit, die von den regionalen Bedingungen um die jeweilige Förderschule abhängen, die diesen Auftrag (MSD) erfüllen möchte (vgl. Grohnfeldt, 1991, 14 “Denke global, handle lokal“). So entwickelt jeder “Anbieter“ sein eigenes Profil im MSD, wobei die Grundkonzeption: Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs durch Diagnostik, Beratung und Intervention und diagnosegeleitete Förderung die Hauptpfeiler der Arbeit bilden.

Trotzdem zeichnen sich für die organisatorischen Rahmenbedingungen verbindliche Kriterien ab, die lt. Schor (2002, 46/47) einzuhalten sind. Dazu gehören:

- “Konsultations- und Interventionsleistungen stets nach schriftlicher Zustimmung der Eltern und Erziehungsberechtigten
- Gewährleistung absoluter personeller Kontinuität
- Planung und Organisation ganztägiger mobiler Beratungs- und Förderaktivitäten
- Einbindung und Einbettung des Sonderschullehrers in ein Fachteam
- Verpflichtende Termine für regelmäßige Teambesprechungen
- Bereitstellung von Dienstwagen in geeigneter Anzahl“.

Nun werden die einzelnen Teilbereiche des MSD genauer in ihren Organisationsstrukturen und ihrem Wirkungsbereich beschrieben.

11.5 Organisationsstrukturen und Wirkungsbereiche der MSD- Teilbereiche

Der MSD mit seinen Teilbereichen kann zunächst einmal in zwei große Gruppen eingeteilt werden. Erstens der MSD, der von der jeweiligen Förderschule vor Ort entsandt wird. Dazu gehören die MSD für den Förderschwerpunkt Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung, die im Rahmen des ganzheitlichen Förderansatzes tätig werden (Schor 2002,43). Sie werden also regional tätig. Zweitens die MSD die überregional tätig werden, dazu gehören die MSD in den Förderschwerpunkten Sehen, Hören und körperliche und motorische Entwicklung (vgl. Schor 2002, 46). Eine genauere Darstellung folgt nun.

³³ Die Aufgaben dieses MsH sind für diese Arbeit nicht relevant, daher wird auf sie nicht näher eingegangen, wobei sich die Aufgaben den Aufgaben des MSD weitgehend gleichen außer, dass die betreute Klientel nicht aus der Schule stammt, sondern aus dem Kindergarten vgl. Schor 2002, 38, 75.

MSD für den Förderschwerpunkt Sprache

In diesem MSD werden sämtliche Aufgabenfelder der sprachbehindertenpädagogischen Arbeit in Hinblick auf Diagnostik, Therapie und Beratung zu Grunde gelegt (vgl. Kurzzusammenfassung Knura in Bach 1995 14. Aufl., 130f).

MSD für den Förderschwerpunkt Lernen

Zum Aufgabenfeld dieses Bereiches zählt in erster Linie die Entwicklung von Informationsverarbeitungsstrategien und Informationsverarbeitung, die Steuerung der Lernprozesse und Handlungsanleitungen (vgl. Schor 2002, 41).

MSD für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Dieser hat zur Aufgabe; in ganzheitlicher Betrachtungsweise das Verhalten eines zu Betreuenden so zu beeinflussen, dass er sozialkompetent in sei Umfeld integriert werden kann.

Bezogen auf das ganzheitliche Konzept (vgl. Schor 2002, 44f) möchte Schor den MSD für den Förderschwerpunkt Lernen – Sprache – emotionale und soziale Entwicklung verwirklichen.

Förderschwerpunkt Lernen – Sprache – emotionale und soziale Entwicklung

Als präventiv–integrative Maßnahme rekrutiert sich der MSD für den genannten Förderschwerpunkt aus seinen verschiedenen Förderschulformen:

- Aus dem SFZ, in dem aus den genannten Teilbereichen SoL eingesetzt sind, oder werden sollen, die dann den entsprechenden MSD bewerkstelligen sollten
- Aus dem Sonderpädagogischen Teilzentrum, dabei handelt es sich um eine verkleinerte Form des SFZ, das nicht alle drei geforderten Teilbereiche (Sprache, Lernen soziale und emotionale Entwicklung) abdecken kann
- Aus einzelnen Förderschulenformen, die den jeweiligen Förderschwerpunkt ihrer Schule als MSD anbieten.

MSD für den Förderschwerpunkt Sehen

In diesem Förderschwerpunkt sind/sollen SoL tätig/sein, die ein abgeschlossenes sonderpädagogisches Studium der Fachrichtung Blindenpädagogik oder Sehbehindertenpädagogik vorweisen. Aussendende Standorte sind Nürnberg, Unterschleißheim und Würzburg. Dieser MSD betreut alle Kinder und Jugendliche mit

Sehschädigungen in allen Schularten aller Schulstufen mit Diagnostik, Beratung, Förderung sowie Hilfsmittelintervention (vgl. Schor 2002, 47f).

MSD für den Förderschwerpunkt Hören

In diesem Förderschwerpunkt gilt in der Ausstattung und Organisation Gleisches, wie im Förderschwerpunkt Sehen, jedoch gibt es mehr sonderpädagogische Einrichtungen in Bayern, diese sind in: Augsburg, Bamberg, München, Nürnberg, Straubing und Würzburg. FZ gibt dazu in: Hilpoltstein, Hohenwart und Ursberg (vgl. Schor 2002, 52f).

MSD für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

Ausgangspunkt der präventiv-integrativen Maßnahmen neben der stationären Beschulung sind die jeweiligen FZ für Körperbehinderte. Sie werden bei Körperbehinderungen mobil tätig. Unterschiedlich zu den anderen Teilbereichen des MSD liegt in Bezug auf die Diagnostik bereits eine umfassende Diagnostik vor. Im Vordergrund dieses MSD liegt die Team-Kooperation zwischen den am Kind tätigen Fachkompetenzen (Medizin, Psychologie, Therapie, Krankengymnastik, Logopädie usw.). Die Intervention wird durch kooperative Beratung und individuelle Förder- und Unterrichtsmaßnahmen bestimmt (Schor 2002, 57f).

Werden alle Förderschwerpunkt zusammenfassend betrachtet, stehen drei zentrale Punkte für die Arbeit des MSD im Sinne des Gesetzgebers und der Praxis fest:

- Die Arbeit des MSD wird durch die drei Säulen Interaktionsdiagnostik, Beratung und Intervention bestimmt (vgl. Schor 2002, 25),
- die tätigen SoL sollen eine entsprechende fachspezifische Ausbildung und bereits Berufserfahrung haben (vgl. Schor 2002, 35f) und
- die MSD - Mitarbeiter sollen sich und andere fortbilden (vgl. Schor 2002, 35f).

Wird das deutsche und damit auch bayerische Sonderschulsystem betrachtet, kann festgestellt werden, dass die Förderbereiche für geistige Entwicklung, für die Erziehung und Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten und für den Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler fehlt (vgl. Schor 2002, 64f). Dazu ist zu sagen, dass in Bezug auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung meist eine Einzelintegration stattfindet oder in erprobten Integrationsmodellen durch Kooperation im Zwei-Lehrersystem individuelle Förderung dem Probanden zu teil wird. Schor fordert auch für diesen Bereich einen MSD, der bspw. auch Förderschulen unterstützt und berät. Dies wird mit dem neuen BayEUG ab 2003 sogar gesetzlich festgelegt, worauf aber erst zum späteren Zeitpunkt dieser Arbeit eingegangen wird (Anm. d. Verf.). Ebenso verhält es sich mit dem Förderschwerpunkt

für Autismus, für den Schor (2002, 67) vier Beratungsaufgaben ausdrücklich aufführt:

- Der allgemeinen Schule und der Förderschule muss unentbehrliches Grundwissen über diese Mehrfachbehinderung zur Verfügung gestellt werden.
- Es sollen konkrete Hilfen für eine gezielte Förderung dargeboten werden.
- Es muss eine individuelle Beratung in Hinblick auf die Schulaufbahnfindung stattfinden und es muss zu guter letzt ein
- Kontakt mit außerschulischen Fachdiensten stattfinden.

Auch fordert Schor einen MSD für die Unterrichtung von Kranken, der eine lückenlose Förderung von Hausunterricht und Krankenhausunterricht bewerkstelligen soll, falls vor Ort keine Krankenhausschule zur Verfügung steht. Werden alle Förderschwerpunkte berücksichtigt, ergibt sich für den MSD eine Vernetzung aller Förderschwerpunkte (Schor 2002, 68).

Da sich die vorliegende Arbeit insbesondere mit dem MSD in Oberbayern beschäftigt, wird in den kommenden Kapiteln der MSD in Oberbayern – als Regierungsbezirk von Bayern, der dem Konzept des MSD in Bayern entspricht, genauer beschrieben und regionale Gegebenheiten berücksichtigt.

12 Der MSD in Oberbayern

12.1 Grundlagen des MSD in Oberbayern

Die genannten Aspekte des MSD-Konzepts von Bayern entsprechen auch dem bestehenden Konzept des Regierungsbezirkes Oberbayern (Schor 1998, 2002; vgl. *Kapitel 11*). In Anlehnung an den Förderschwerpunkt der jeweiligen Förderschule wird der MSD mit dem in *Kapitel 11* beschriebenen Konzept dargeboten. Allerdings kann es bei der Ausführung des MSD zu individuellen Unterschieden kommen, die sich den regionalen Gegebenheiten, in denen die Förderschule ansässig ist anpassen.

Auch in Oberbayern bilden Sonderpädagogische Dienste Knotenpunkte in einem Netzwerk von allgemeinen Schulen, Förderschulen, Eltern sowie schulischen und außerschulischen Fachdiensten (Troßbach - Neuner 2000, 129; Schor 2002, 68; vgl. Heimlich 1999, 27f) mit den o. g. Aufgaben. Die Anmeldung von Kindern beim MSD erfolgt meist über ein Formular, bei dem der Lehrer der allgemeinen Schule das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit Einverständnis der Eltern, des Schulleiters, manchmal auch des Schulamtes der Förderschule mit MSD meldet. Von Seiten der Förderschule werden dann die entsprechenden Lehrkräfte mobilisiert, die für diese Aufgabe in Betracht kommen. Entsprechend der Vielfalt der Behinderungen (sehbehindert, hörgeschädigt, körperbehindert, sprachbehindert, erziehungsschwierig und lernbehindert) bietet die Förderschule, die bei e. g. Behinderungen fördern, den jeweiligen MSD an. Gesetzliche Grundlage für dieses Handeln stellt der Art. 21 BayEUG (1994) dar.

12.2 Aufgliederung des MSD in Oberbayern

In Oberbayern arbeitet der MSD so, wie ihn Schor (1998 und 2002) in seinem Buch “Mobile Sonderpädagogische Dienste“ darstellt³⁴. D.h. der MSD geht als Diagnostiker bzw. Förderer an die allgemeinen Schulen. Er entspricht weitgehend dem Angebot der Förderschulen und der SFZ. So bieten die jeweiligen Schulen die “MSD - Richtung“ (vgl. Schor 1998, 34; 2002, 34f) an, die durch ihre Einrichtung vertreten wird. Also bietet eine Schule zur individuellen Sprachförderung in logischer Konsequenz “MSF“ an. Ein Förderzentrum stellt je nach

³⁴ Ein sehr ausführliches Beispiel für den Arbeitsplatz MSD (aus dem Schulamtsbezirk Erding in Oberbayern) stellen die Ausführungen aus dem Buch “Das Sonderpädagogische Förderzentrum“ Huber/Frey-Flügge/Schlesier 1997, 198f. dar.

personeller Ausstattung “Mobile Erziehungshilfe, Mobile Lernförderung und MSF“ usw. Der Meldevorgang förderbedürftiger Kinder der allgemeinen Schulen an den MSD erfolgt meist in der Vorgehensweise, dass die Kinder mit Einverständnis der Eltern durch den Klassenleiter über den Schulleiter der allgemeinen Schule über das Schulamt der Förderschulen an die Förderschule des jeweiligen MSD weitergeleitet werden und dieser dann in der angebrachten Weise einwirkt.

Da der MSD aber nicht nur als ein Konzept gilt, förderbedürftige Schüler zu fördern, sondern auch die Beratung aller betroffenen Beteiligten (Lehrer der allgemeinen Schule, Eltern, Schüler, vgl. 11) einen wichtigen Bereich einnimmt/einnehmen soll, haben sich in Oberbayern auch sog. Beratungsstellen etabliert. Diese tragen dem Beratungsauftrag des MSD in besonderem Maße Rechnung. Sie sind vor allem deshalb nötig, weil der Förderbedürftigkeit der Klientel, die dem MSD von den allgemeinen Schulen gemeldet werden, nicht Rechnung getragen werden kann. In der Sprachheilarbeit existierten übrigens schon immer sog. Beratungsstellen (seit 1900 vgl. Becker/Braun 2000).

12.2.1 Beratungsstellen des MSD in Oberbayern

Die Beratungsstellen bieten Informationen über die jeweiligen Störungen und Fördermöglichkeiten, helfen bei der Orientierung und Klärung bei Störungen, geben Entscheidungshilfen für den weiteren Weg für die Beteiligten (s. o.) und begleiten sie “angesichts einer belastenden Ratlosigkeit, Unsicherheit und Blockierung...”(Fengler 1993, 33). Diese Beratungsstellen haben im Vergleich zum MSD den Vorteil (vgl. Primat der Beratung in Schor 2002, 79; vgl. Heimlich 2003, 117ff), dass sie nicht über den o. g. Weg eingeschaltet werden müssen sondern, dass die Betroffenen selbstständig und selbstbestimmt die Beratungsstelle aufsuchen können (vgl. Haeberlin 1996, 346ff; Heimlich 1999, 15f). “Professionelle Beratung orientiert sich ausschließlich an den konkreten Bedürfnissen, Erwartungen und Wünschen der Ratsuchenden, die immer ihre Eigenverantwortung, Eigenständigkeit und Entscheidungsfreiheit behalten“ (Knoll 2000, 52). Ein weiterer Vorteil im Vergleich zum MSD besteht auch darin, dass es keine Kapazitätsprobleme bei der Beratung gibt. So können oftmals aufgrund der zu geringen für den MSD zur Verfügung stehenden Wochenstundenzahl die Anfragen für Förderung und Beratung nicht bewerkstelligt werden. Ferner sind die Anfahrtswege an die jeweiligen Förderorte oft so weit, dass die vormittägliche Förderung nur wenige Betroffene zufrieden stellen kann. Um nun den Betroffenen trotzdem kompetent zu Seite zu stehen, bietet sich also ein Beratungszentrum gerade zu an (vgl. Troßbach -Neuner/ Miksch 2001, 149f). Ebensolche Beratungsstellen

werden wie der MSD je nach Region und Ausstattungsmöglichkeit gestaltet. Als Anschauungsbeispiel eignet sich das Sprachheilpädagogische Arbeits- Beratungszentrum. Anstöße zur Konzeption und Errichtung waren vielfältig, einmal, wie o. g. die fehlende Beratungszeit des MSD und zum anderen Mal ein Artikel in "Die Sprachheilarbeit" (Kremin/ Laue/Schüttpelz/Stork-Jenniches 45/2000, 113-115) und der Impuls des Staatlichen Schulamtes Traunstein. In dessen Region wurde eine offene Sonderpädagogische Beratungsstelle eingerichtet, die sich als zentrale Anlaufstelle für Kollegen der allgemeinen Schule darstellt. So wendet sich das Münchner Sprachheilpädagogische Arbeits- und Beratungszentrum, das hier exemplarisch genannt wird, an folgende Personen:

- Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schule
- Eltern- und Erziehungsberechtigte
- Schüler und Schüler
- Erzieherinnen und Erzieher in Kindertagesstätten
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des MsH
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von außerschulischen Fachdiensten
- Beratungslehrkräften
- Lehrerinnen und Lehrer von Sonderpädagogischen FZ und DFK`en
- Lehrerinnen und Lehrer an Förderschulen
- Mitarbeiter des MSD

Die Beratungsstelle bietet diesem Personenkreis verschiedenste Medien an:

- Fachliteratur aus den Bereichen Sprachheilpädagogik, Sprache, LRS, Hören, Sprechen Lesen, Schreiben an
- Videos, Tapes
- Prospekte (über Material)
- Software (Sprache und LRS)
- Diagnostik- und Fördermaterial
- Eine Liste mit interdisziplinären Helfern (aus der Medizin, anderen Therapien, Logopädie, ASD. Ämter, Legasthenie etc.)

Ferner beraten die dort tätigen Sonderschullehrer in allen Belangen die Inhalte, die Förderung (insbesondere die sprachliche Förderung) eines Kindes betreffen, sie können Diagnosen erstellen und Förderung anbieten (vgl. Troßbach - Neuner, Miksch 2001,150).

Für den nördlichen Bereich des Regierungsbezirks Oberbayern gibt es in Ingolstadt eine Beratungsstelle des MSD – MSF. Für die anderen Behindertenrichtungen (Lernbehinderung und Verhaltensstörungen) existiert ebenfalls die oben angesprochene Beratungsstelle des

Schulamtsbezirks Traunstein. Beratung und MSD für Schwerhörige, Hörgeschädigte und Sehbehinderte bieten die jeweiligen Landesschulen bzw. Förderschulen an. Auch der vorhandene MSD erfüllt nach wie vor auch eine beratende Tätigkeit. Nun wird auf die MSF als Teilbereich des MSD eingegangen. Diese stellt die Arbeitsgrundlage für die im Schuljahr 2000/01 durchgeführte Untersuchung dar.

12.2.2 MSF als Teilbereich des MSD

Die in der Einleitung angesprochene empirische Erhebung bezieht sich in ihrem Schwerpunkt auf die MSF (vgl. Schor 1998, 22/ 28, n. Schor 2002, 44f: MSD mit dem Förderschwerpunkt Sprache), da von Seiten der Regierung von Obb. die Untersuchung nur im Rahmen des MSD stattfinden durfte, wird im theoretischen Teil dieser Arbeit auch nur über den MSD als übergeordnetes Instrument gesprochen, der allerdings die in *Kapitel 11* dieser Arbeit beschriebenen Dienste (sechs Teilbereiche, vgl. Schor 1998, 34) vereint. Einer dieser Bereiche ist die MSF nach Schor (2002, 44ff) MSD mit dem Förderschwerpunkt Lernen – Sprache – emotionale und soziale Entwicklung. Jedoch soll im Zusammenhang mit dieser Arbeit die isolierte Betrachtung der Mobilen Sprachförderung- dem Förderschwerpunkt Sprache im Vordergrund stehen³⁵. Die MSF unterscheidet oberflächlich betrachtet MSD nicht wesentlich von den in Schor (1998, 2002) genannten MSD - Aufgabenfeldern (Beratung, Diagnostik und Intervention), allerdings werden in Bezug auf ihr Aufgabenfeld sprachlich relevante Elemente die Beratung, Diagnostik und Interaktion bestimmen. Dieser Dienst bietet an der allgemeinen Schule Sprachtherapie für die förderbedürftigen Kinder an. Seine Aufgabe ist in erster Linie für den Betroffenen mit einem gestuften Angebot von Maßnahmen und Hilfen, gemäß des individuellen Förderbedarfs bereitzustehen. Die Förderbedürftigen sollen eine “möglichst allseitig entfaltete sprachliche Handlungskompetenz ...“ erwerben

³⁵ Schor spricht in seinem Buch von 1998, 28 von der Mobilen Sprachförderung, dieser Ausdruck hat mir (Anm. d. Verf.) im Zusammenhang mit meiner MSD Arbeit gut gefallen und zudem ist er wenig stigmatisierend und setzt die Förderung der Sprache in den Vordergrund (Schor 1998,26f). Die neuere Begrifflichkeit nach Schor (2003, 44) MSD für den Förderschwerpunkt Lernen – Sprache – emotionale und soziale Entwicklung entsprach nicht dem Stand des MSD in Obb. für die im Schuljahr 2000/2001 durchgeführte Untersuchung, die entgegen der Meinung Schors (2003,37: MSF darf keine bloße Sprachtherapie oder gar Logopädie sein) den MSD als Förderer der Sprache als isolierten Förderschwerpunkt betrachtet und auch aus Sicht der Sprachheilpädagogik (vgl. Knura in Bach 1995 14. Aufl., 130ff; Grohnfeldt 2000; Hensle/Vernooij 2002 7.Aufl., Kap. 10; Suchodoletz 2002), ihres Selbstverständnisses und meiner achtjährigen praktischen Erfahrung in der MSF die Berechtigung dieser isolierten Betrachtungsweise sieht.

(Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 1998, 638). Handlungsbedarf für die MSF, die durch ausgebildete Sonderschullehrer mit der Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik, oder zumindest Sonderschullehrer andere Fachrichtungen mit Erweiterung in der Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik ausgeführt wird, besteht bei Sprachstörungen, die keiner zwingenden Beschulung durch die Schule zur individuellen Sprachförderung, oder SFZ mit DFK bedürfen. Die Betrachtung der Sprachstörungen in der Sprachheilpädagogik macht deutlich, welches breite Handlungsfeld sich für die MSF ergeben kann. Die vereinzelten Sprachstörungen sind in ihrer Klassifizierung nach Knura (1974, 130f; 1995 in Bach 14.Aufl., 130f u. a. in Hensle/Vernooij 2002 7. Aufl., 206f) nachzulesen. Nach Grohnfeldt (2000) unterteilt die Sprachheilpädagogik die Sprachstörungen unter einem deskriptiven Aspekt (vgl. zur Klassifikation des Begriffs Sprachauffälligkeit a. Göllner 2001, 7f) in:

- Störungen der Sprachentwicklung,
- Störungen der Redefähigkeit,
- Dysphonien,
- Rhinophonien,
- myofunktionelle Störungen,
- Zentrale Sprach- und Sprechstörungen und
- Dysphagien (die zwei zuletzt Genannten betreffen eher Erwachsene)³⁶.

Die Erfahrung zeigt, dass in der Arbeit der Mobilen Sprachförderung insbesondere die Störungen der Sprachentwicklung (kindliche Aussprachestörungen: Phonetik, Phonologie, Mutismus, Sprechangst, LRS - Probleme), Störungen der Redefähigkeit (Poltern, Stottern) und myofunktionelle Störungen auftreten. Einen wichtigen Betrachtungsaspekt für die MSF ist ebenso die Ursachenforschung von Sprachstörungen, die sowohl im Organischen, Konstitutionellen und Psychosozialen liegen können (Knura 1974; in Bach 1995 14.Aufl., 130ff; Grohnfeldt 2000; Göllner 2001; Hensle/Vernooij 2002 7. Aufl.). Nach der Schwere der Störung entscheidet sich die Art der Behandlung. Sind die Störungen zu erheblich, wird in Absprache mit den an der Förderung Beteiligten (Klassenleitung der allgemeinen Schule, Eltern des Kindes und evtl. anderen Fachdiensten) der Verbleib an der allgemeinen Schule

³⁶ Eine spezifische Aufschlüsselung der einzelnen Störungsbilder in ihrer Zuordnung zu den Kommunikationskomponenten (Sprache, Stimme, Rede und Schlucken) ist nachzulesen bei Grohnfeldt (2000). In Hinblick auf das Thema der Arbeit wird nicht spezifisch auf die einzelnen Aspekte und Sichtweisen der verschiedenen wissenschaftlichen Fachrichtungen und deren Autoren eingegangen, die sich mit Störungen der Sprache befassen, da dies für die Arbeit des MSD/MSF nicht relevant ist.

mit zusätzlicher Therapie/Betreuung durch weitere Fachdienste bzw. Logopäden oder die Überweisung an eine Schule zur individuellen Sprachförderung/FZ mit S-Klassen³⁷ diskutiert. Ist die Seite der allgemeinen Schule unschlüssig, ob sie den MSD einschalten soll, stellen o. g. Beratungsstellen eine gute Möglichkeit dar, sich unverbindlich zu informieren und von dort aus evtl. nötige Maßnahmen in die Wege zu leiten. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich für die MSF das gleiche Aufgabenprofil ergibt, wie das im “allgemeinen” MSD. Das Aufgabenprofil ersehen sie aus der **Abb. 19**.

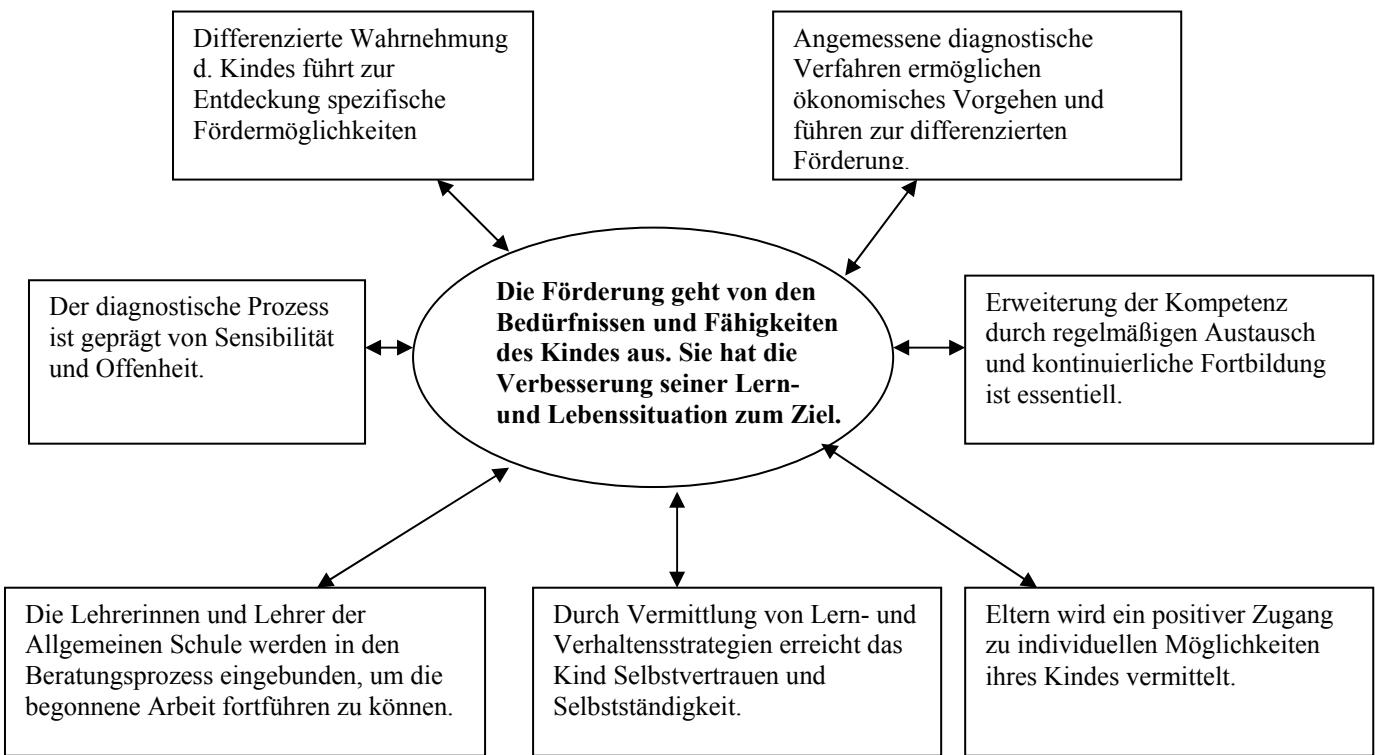


Abb. 19 Das Aufgabenprofil des MSD nach Troßbach-Neuner 2000, 132

Troßbach-Neuner (2000 e. g.) zählt sieben Aufgaben auf, die in der Arbeit des MSD anfallen, wobei diese genannten Aufgaben auf eine beidseitige kooperative Zusammenarbeit (vgl. Lütje-Klose, Willenbring, 1999, Schor 1998, 2003, Heimlich 2003, 117ff) zwischen dem SoL und Lehrer der allgemeinen Schule zutrifft/zutreffen soll, in deren Mittelpunkt das Kind mit seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten steht, zu dessen Wohle beide Seiten eine Förderung zur Verbesserung seiner Lern- und Lebenssituation anstreben/anstreben sollen. Das nächste Kapitel fasst die Aufgaben des MSD's noch einmal zusammen.

³⁷ S-Klassen sind Klassen an einem SFZ, die weniger lernbehinderte Kinder betreuen, sondern sprachbehinderte Kinder, die entsprechend einer Schule zur individuellen Sprachförderung nach dem GS-Lehrplan unterrichtet werden.

12.3 Zusammenfassung des Aufgabenprofils des MSD

Der vom MSD betroffene Personenkreis sind also Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen mit Bedarf an Förderung in den Schwerpunkten Sehen, Hören, Lernen, motorische, sprachliche und soziale Entwicklung, wenn der sonderpädagogische Förderbedarf in allgemeinen Schulen in Zusammenarbeit mit dem MSD erfüllt werden kann (vgl. Art. 21. Abs. 1 BayEUG). Ziel des MSD ist die Unterstützung der genannten Kinder und Jugendlichen, damit sie mit Erfolg in allgemeinen Schulen lernen und eine angemessene Fach-, Sach-, und Sozialkompetenz erwerben können. Daraus ergibt sich für die Förderschule das Leitziel, die schulische Erziehung und Unterrichtung durch sonderpädagogische Förderung insbesondere in den einzelnen Förderschwerpunkten Sehen, Hören, Lernen, motorische, sprachliche und soziale Entwicklung zu ergänzen. Ebenso hat die allgemeine Schule die Förderung durch den MSD zu unterstützen, da der MSD als vorübergehende Stützung konzipiert ist und er sich allmählich und soweit wie möglich entbehrlich machen soll.

12.3.1 Aufgaben von Seiten der Sonderschulen

Für die Sonderschulen zeichnen sich folgende Aufgabenfelder des MSD (Schor 1998, 2003) ab:

- Ableitung von Fördermaßnahmen aufgrund förderdiagnostischer Ergebnisse in Kooperation mit Lehrkräften, Eltern, Schüler
- Durchführung von Fördermaßnahmen einzeln oder in Kleingruppen
- Zusammenarbeit mit den Klassenlehrkräften insbesondere Beratung und Unterstützung bei der Realisation pädagogischer Konzepte
- Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten
- Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen und Fachdiensten.

Aus dieser fachlichen Vielfalt von Aufgaben wird deutlich, dass durch diese Arbeit an den Sonderschullehrer erhebliche Kompetenzen gestellt werden, die im Folgenden aufgelistet werden:

- Schulpädagogische Kompetenz, mehrjährige Erfahrungen in der Berufspraxis
- Diagnostische Kompetenz: Anamnese, Verhaltensbeobachtungen, Einsatz informeller und formeller Verfahren
- Beraterische Kompetenz in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Eltern, Schülern
- Sonderpädagogische Kompetenz: Förderung durch Gespräche, Begleitung der

Betroffenen in Krisensituationen, Förderung der Sinnesbereiche, Sprachförderung, Bewegungsförderung, musisch-gestalterische Förderung, Schulleistungsförderung, Aufbau von Lernstrategien und praktischem Lernen, freie Arbeit

- Persönlichkeitskompetenz im Umgang mit Kindern, Kollegen, Eltern, Institutionen; Bereitschaft und Fähigkeit zur Teamarbeit; Bereitschaft zur Reflexion des eigenen Tun.

Nun wurde viel von den Aufgaben der Förderschulen und deren Sonderschullehrer gesprochen³⁸. Es folgen jetzt die Aufgaben der allgemeinen Schule.

12.3.2 Aufgaben der allgemeinen Schule

Aber auch die allgemeinen Schulen haben resultierend aus dem Art. 21 BayEUG ihre Verpflichtungen. Für die allgemeinen Schulen ergeben sich wie o. g. ebenso verschiedene Aufgaben, die zunächst bewältigt werden müssen, um den MSD einschalten zu dürfen. Denn der MSD soll erst in Anspruch genommen werden, wenn die allgemeine Schule die Förderung des betroffenen Kindes nicht mehr gewährleisten kann, aber feststeht, dass das Kind aufgrund seiner intellektuellen Leistungen an der wohnortnahen Schule bleiben kann. So soll zunächst die Klassenleitung das Problem versuchen über fortlaufende Beobachtung, über den Versuch einer Problemanalyse und eigener Strategien selbst zu lösen. Dabei werden die Eltern in alle Entscheidungsfindungsprozesse miteingebunden. Fruchtet diese Arbeit nicht, soll die Problembewältigung mit Hilfe der Schulberatung versucht werden, pädagogische Konferenzen sollen dann entscheiden, ob der MSD in Anspruch genommen werden soll. Ein Antrag über dessen Einsatz stellt der Schulleiter/die Schulleiterin (vgl. **Abb.20**; vgl. Schor 2002,138).

³⁸ Für die Sonderschullehrer, die neu in die Arbeit eingeführt werden, gibt es seit 2001 im Auer Verlag eine ISB Praxishilfe: Einstieg in die MSD Bd.1.

Grund-/Hauptschule	Förderschule
Schüler mit besonderen Auffälligkeiten im Lernen, Sprechen oder im Sozialverhalten, mit Körperbehinderungen, mit Sinnesbeeinträchtigungen	
Versuch der Problembewältigung durch die Klassenleitung: Fortlaufende Beobachtung – Beschreibung der Auffälligkeiten - Versuch einer Problemanalyse – Entwicklung und Erprobung eigener Strategien	
Kontaktaufnahme mit den Eltern und Einbeziehung in (zumindest Information über) alle zu treffenden Entscheidungen	
Versuch der Problembewältigung unter Einbeziehung der Schulberatung (Beratungslehrer, evtl. Schulpsychologe)	
Pädagogische Konferenz (Klassen- und Beratungslehrer, Fachlehrkräfte, Schulleitung); Entscheidung, ob der MSD in Anspruch genommen werden soll	
Antrag für den Einsatz des MSD über die Schulleitung	
	Erhebung weiterer förderdiagnostische bedeutsamer Fakten durch den MSD in Zusammenarbeit mit der Klassenleitung
Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs Gemeinsame Absprachen über den Förderort und das Förderkonzept	
	Tätigkeit des MSD: Beratung, Förderunterricht, Prozessdiagnostik;
Pädagogische Konferenz z.B. drei Monate nach Beginn des Einsatzes des MSD, gemeinsame Entscheidung über Abschluss oder Fortsetzung der Maßnahme, Diskussion möglicher Alternativen	

Abb.20 Merkblatt für MSD – Für den internen Gebrauch an Förderschulen; Reg. v. Obb., SG 510.1, 1999;

Wird nun beschlossen, dass der MSD tätig werden soll, haben sich vier grundlegende Verlaufphasen des Tätigwerdens herauskristallisiert, wobei aber nur die ersten zwei Punkte die allgemeine Schule betreffen (s. u.):

Zunächst erfolgt die Kontaktaufnahme zwischen Grundschule oder Hauptschule und dem MSD (von Seiten der allgemeinen Schule, Anmerkung der Verf.). Diese Erstbegegnung ist so zu gestalten, dass eine tragfähige Beziehung zwischen allen Partnern erwachsen kann, die dann in ein vertrauensvolles pädagogisches Verhältnis einmündet.

Die Gestaltung der Stellungnahme durch die Grund- oder Hauptschule (Albert, B./Albert, H. 1997; vgl. Schor 1998, 2002) ist für die Gewinnung aussagekräftiger Daten in der Eingangsdiagnostik ebenso von Bedeutung wie für den späteren Förderverlauf.

Wie nun diese genannten Forderungen für die MSD-Arbeit in der Praxis aussehen, möchten die nächsten Kapitel dieser Dissertation aufzeigen. Zunächst werden dazu für die Untersuchung über den MSD/die MSF das Forschungsdesign dargestellt und Vorüberlegungen im Sinne einer Problemstellung aufgeführt, bevor die Ergebnisse und deren Diskussion besprochen werden (vgl. Bortz/Döhring²2003).

13 Forschungsdesign

13.1 Allgemeines zum Forschungsdesign

Heimlich (2003,178f) beschreibt in seinem Buch “Integrative Pädagogik“ im Zusammenhang mit der integrativen Pädagogik, in deren Bereich also auch der MSD als präventiv – integrative Maßnahme fällt (vgl. Schor 1998, 2002, Heimlich 2003), verschiedene Möglichkeiten von Forschungsdesigns. Dabei ergeben sich unauflösbar Spannungsverhältnisse zwischen der wissenschaftlichen Erkenntnis zur integrativen Förderung und dem Bedarf an Handlungsanleitungen für die integrative Förderpraxis – im Falle dieser Arbeit des MSD. Laut Heimlich (2003,179) ist die Verallgemeinerbarkeit einer erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisbildung nur ohne Handlungsdruck der Praxis realisierbar, was natürlich zu einer Distanz zwischen Theorie und Praxis führt. Deshalb schlägt Haeberlin vor (193, S. 372), Integrationsforschungsprojekte nach “teilnehmender Nähe und objektivierender Distanz“ zu unterscheiden (Haeberlin 1994). In diesem Zusammenhang gibt es drei Forschungstypen, einmal das empirisch ausgerichtet Forschungsprojekt, das objektive und generalisierbare Aussagen trifft (Typ I), zum zweiten Projekte, die sich auf einzelne Fälle bzw. einzelne Schulen beziehen (Typ II) und zuletzt die möglichst systematisch und methodische Dokumentation von integrativen Entwicklungen in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen (Typ III) (vgl. Heimlich 2003, 179). Integrationsforschung ist also sowohl mit Evaluationsforschung, als auch mit Interventionsforschung betraut. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte ist die Untersuchung über den MSD in Oberbayern der Evaluationsforschung zuzurechnen, die sich mit der Wirksamkeit einer “ambulanten“ pädagogischen Interventionsmaßnahme – dem MSD beschäftigt.

Allgemein unterliegt die Evaluationsforschung dem Grundproblem, dass die Forschungsaufgaben durch das Interesse des Auftraggebers (Ministerien, Schulbehörden, freie Träger,...) begrenzt wird oder z. B. Interessenskonflikte zwischen Untersucher (SoL) und der zuständigen Regierung entstehen, wie im Falle der Untersuchung des MSD in Oberbayern. Nach Wunsch der Verfasserin sollte diese Untersuchung lediglich über die MSF (Schor 1998, 28) stattfinden (Heimlich 2003, 179). Die Alltagnähe dieser Untersuchung und der Verzicht auf experimentelle Forschungsdesigns führen daher auch oft zu einer eingeschränkten internen Validität der Ergebnisse, jedoch kann eine Übertragbarkeit der Forschungsergebnisse

in der Praxis stattfinden (externe Validität, vgl. Langenfeldt 1999)³⁹. Aus diesen Erkenntnissen ergeben sich entsprechende Forschungsmethoden, die nun beschrieben werden. In der Integrationsforschung dominieren Methoden der Beobachtung und der Befragung zur Erhebung visueller oder verbaler Daten (Schnell/Hill/Esser 1999 6. Aufl.; Heimlich 2003, 183). Einschränkend muss dazu angemerkt werden, dass Beobachtungs- und Befragungsinstrumente nur Aspekte der integrativen Erziehungswirklichkeit hervorheben können, wie die Untersuchung über den MSD in Obb. zeigen wird. In Bezug auf die Forschungsmethoden lassen sich zwei Methoden unterscheiden, einmal die quantitative Methode und zum anderen die qualitative Untersuchung. „Das Ziel quantifizierender Untersuchungen ist letztlich die Hervorbringung gesetzmäßiger Aussagen über Zusammenhänge von Variablen in der objektiv erfassten Wirklichkeit (Heimlich 2003, 184; vgl. Bortz/Döring ²1995, 17, ³2003).“ Klassisches Instrument dabei ist das Experiment, das den Unterschied einer Experimental- mit einer Kontrollgruppe (Signifikanztest) herausarbeitet. Beispiele hierzu können bei Heimlich (2003, 185/186) nachgelesen werden. Grenzen ergeben sich immer dann, wenn subjektive Sichtweisen einzelner Untersuchungsbeteiligten von Interesse sind.

Die qualitative Untersuchung meint in diesem Zusammenhang, dass die „Erziehungswirklichkeit nicht unabhängig von menschlichen Wahrnehmungs- und Denkprozessen existiert, sondern immer schon von Menschen interpretierte Wirklichkeit ist“ (Heimlich 2003, 187), was auch für integrative Prozesse gilt. Damit ergibt sich für die Untersuchung über den MSD/die MSF das Ziel, die integrative Erziehungswirklichkeit aus der Perspektive der Beteiligten zu verstehen. Dies geschieht im Falle dieser Untersuchung mit einer schriftlichen Untersuchung, der sog. Fragebogenmethode.

13.2 Die Fragebogenmethode

Für die Untersuchung des MSD in Oberbayern wurde die Fragebogenmethode ausgewählt. Die Gründe hierfür waren technisch ökonomischer Natur, da eine postalische Befragung einige Vorteile mit sich bringt, so z.B. die mögliche Vermeidung von Interviewfehlern, ehrlicheren Antworten, als bei Anwesenheit des Interviewers, überlegtere Antworten, eine konzentriertere Arbeit bzw. Motivation zur Teilnahme an der Untersuchung, da der Bearbeitungszeitpunkt selbstbestimmt ist. Nachteile können dabei sein, dass die Datenerhebung nicht kontrollierbar ist und der Befragte sich einen Überblick über den

³⁹ Beispiele zur Integrationsforschung sind in Heimlich (2003, 181f) angegeben

gesamten Fragebogen bilden kann und mit “Konstruktionstricks“ ein Abfangen von verzerrten Antworten nicht verhinderbar ist. Eine Methode dazu stellt die Total-Design-Methode (TDM; nach Dillmann 1978 in Schnell/Hill/Esser 1999 6. Auflage) (Thoma & Zimmermann 1996) dar, die den Nutzen der Befragung für den Befragten möglichst hoch halten möchte (vgl. Schnell, Hill & Esser 1999 6. Aufl., 337; in Göllner 2001, 45)

13.2.1 Design und Material

Die folgende Untersuchung lässt sich der deskriptiven Statistik zuordnen. Sie versucht, Daten über den MSD, insbesondere der Mobilen Sprachförderung in Form von Graphiken und Tabellen zusammenzufassen und darzustellen (Bortz 1999). Erfasst wurden die Daten über eine postalische Befragung nach der Total-Design-Methode (TDM) (vgl. Thoma & Zimmermann 1996; vgl. Schnell, Hill & Esser 1999 6. Aufl., 297f).

Mit der TDM (s. h. a. Göllner 2001, 47f) wird versucht, dass sich Kosten (Zeitaufwand, Auseinandersetzung mit schwierigen Fragen) und Nutzen (in diesem Fall, bessere Bedingungen für den MSD) für die Befragten die Waage halten, damit ein Kooperieren gewährleistet werden kann. Folgt die Untersuchung spezifischen Kriterien, wird die Rücklaufquote verbessert (vgl. Fowler 1984, 105; Scheuch 1973,93, Schnell, Hill, Esser 1999 6. Aufl., 324 auch Converse, Preeser 1986, 65-74). Diese sind:

- ein ansprechendes Anschreiben (s. Anhang 1.1),
- ein angemessenes Fragebogenlayout (Länge und Farbe des Fragebogens sind dabei bedeutsam) (Sieber 1979; vgl. Anhang 1.2 u. 1.3),
- vollständige Fragen sollten mit allen Antwortvorgaben auf einer Druckseite Platz finden, damit der Interviewte nichts übersieht (vgl. Schnell, Hill, Esser 1999 6. Aufl., 337-340; vgl. Anhang 1.2 und 1.3).

Zusätzlich zu der Hauptuntersuchung sollte jede Befragung noch einen sog. Pretest (Porst 1998a, 1998b, vgl. Schnell/Hill/Esser 1999 6. Aufl.; Göllner 2001) beinhalten. Seine Aufgabe ist es, die Verständlichkeit der Fragen und evtl. angenehmen/unangenehmen Befindlichkeiten der Befragten auszumachen, um technische Probleme innerhalb des Untersuchungsablaufs auszuschließen. Im Falle dieser Untersuchung wurden die Fragen mehreren Kollegen hinsichtlich der o. g. Kriterien vorgelegt. Bevor nun auf das Ziel der Untersuchung eingegangen wird, werden zunächst methodische Probleme einer schriftlichen Befragung erläutert, die Berücksichtigung finden müssen, da sie zu Ergebnis- und Interpretationsverschiebungen führen können. Diese werden in Anlehnung an die

methodischen Probleme eines Interviews erläutert, wozu es die meisten Untersuchungen gibt, aber noch keine einheitliche Theorie (Schnell/Hill/Esser 1999 6. Aufl. 330-331).

13.2.2 Grenzen der Fragebogenmethode

Auch die Untersuchung über den MSD/die MSF ist wie alle Erhebungstechniken mit methodischen Problemen behaftet. D. h. jede Untersuchung birgt unerwünschte Effekte in sich (Schnell/Hill/Esser 1999 6. Aufl., 334/335). Der Vollständigkeit halber werden diese nun skizziert. „Jede Erhebungstechnik“, bei denen sich die „Untersuchungsobjekte“ bewusst sind, dass sie Gegenstand einer Untersuchung sind und die Möglichkeit haben, auf den Datenerhebungsvorgang selbst zu reagieren, wird als reaktives Messverfahren bezeichnet (Schnell/Hill/Esser 1999 6. Aufl., 330). Diese sog. Reaktivität (Antwortverhalten eines Probanden) bedeutet, dass diese Reaktionen häufig nicht von inhaltlichen Reaktionen getrennt werden können. Es entstehen Artefakte, welche die Interpretationsmöglichkeiten von Untersuchungsdaten gefährden können. Im Falle der MSD-Untersuchung könnten bspw. Antwortverzerrungen durch die:

- Abgabe sozial erwünschter Antworten (Social-Desability-Response-Set) z.B. der Wunsch, dass der MSD gut ausgestattet ist führt zu evtl. unehrlichen Antworten,
- Reaktionen auf Merkmale des Interviewers (Intervieweffekte) und
- Reaktionen auf den Auftraggeber der Studie (Sponsorship-Effekte); es entstehen Effekte, weil der Untersucher aus dem gleichen Umfeld stammt (Solidarität der MSD-Mitarbeiter mit dem Untersucher, der ebenfalls MSD-Mitarbeiter ist auftreten (Schnell/Hill/Esser 1999 6. Aufl., 331-333).

Zusammengefasst ergibt sich im Zusammenhang mit möglichen Antwortverzerrungen („Artefakte“) bei der Erklärung menschlichen Handelns das Grundprinzip, dass Personen die ihnen vorstellbaren Handlungsalternativen, „die am ehesten angesichts der vorfindbaren Situationsumstände bestimmte Ziele zu realisieren verspricht“ wählen (Esser 1986a,321 zit. n. Schnell/Hill/Esser 1999 6. Aufl., 333). Allgemein kann aber davon ausgegangen werden, dass bei stabilen Einstellungen und Meinungen kaum Methodeneffekte auftreten (Schnell/Hill/Esser 1999 6. Aufl., 334). Diese Aussage hat für die Untersuchung über den MSD Geltung, da anzunehmen ist, dass im MSD tätige SoL stabile Einstellungen und Meinung zu ihrer Arbeit haben (Professionalisierung vgl. Schor 1998, 2002) und bspw. eine bestmögliche Ausstattung desselben wünschen, ohne sich vom Interviewer in der Wahl ihrer Aussage beeinflussen zu lassen. Anzunehmen wäre, dass sich evtl. bei der Antwort der

Ausstattung schlechtere Ergebnisse ergeben als es tatsächlich nötig wäre, weil sich die Probanden vielleicht dadurch eine noch bessere Ausstattung für den MSD erhoffen.

Allerdings mussten vom Untersucher bei der Gestaltung des Fragebogens Abstriche gemacht werden, da von Seiten der Regierung Oberbayern aus formalen Gründen die Befragung ausschließlich über die MSF (Begriff nach Schor 1998, 28) nicht erlaubt wurde (vgl. Heimlich, 2003, 178). Die Untersuchung musste unter dem “Deckmantel“ des MSD stattfinden, was spezifische Aussagen hinsichtlich der Mobilen Sprachförderung für die Befragten erschwerte.

Ein weiteres Erschweris stellte der Zeitdruck dar, unter dem die Befragung stattfinden musste, so mussten sämtliche untersuchungsspezifischen Kriterien innerhalb kürzester Zeit mit den Belangen des Kultusministeriums, der Regierung von Oberbayern, den Schulämtern und den Zeitvorgaben eines Schuljahres (2000/2001) miteinander in Einklang gebracht werden (s. Anhang 1.1, vgl. Heimlich 2003, 178). Um das eben Genannte noch fundierter zu erklären, wird zunächst die Zielstellung der Untersuchung des MSD in Oberbayern genauer beschrieben und nochmals auf den Unterschied zwischen MSD und MSF hingewiesen (vgl. Schor 1998, 28 bzw. Schor 2002, 39).

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass es in Zusammenhang mit dem MSD wenig gezielte Untersuchungen zu den Arbeitsbedingungen gibt. Aufzuführen ist eine Untersuchung von Frey-Flügge (1999 Nr. 308), die Regelschulen zur Effektivität des Hilfeangebots MSD und zu ihren Erwartungen befragt hat. Diese Untersuchung beschäftigt sich mit der “Abnehmerseite“ des MSD (allgemeine Schule). Es wurden insgesamt 235 Schulen ausgewählt. Entnommen wurden diese Schulen aus den Regierungsbezirken von Bayern, wobei je Regierungsbezirk je zwei Landkreise ausgewählt wurden, in denen ein SFZ existierte. Die Rücklaufquote von 82% war gut (Antworten kamen von den Schulleitern; Frey-Flügge 1999, 4). Sehr interessant war, dass 95% angaben, es gäbe in ihrem Bezirk ein MSD-Angebot (Frey-Flügge 1999, 5). Nur ein Viertel bezog sich auf andere Hilfsangebote (Jugendamt, Erziehungsberatungsstelle, Schulpsychologen, Logopäden; Sozialpädagogen etc.; Frey-Flügge 1999, 7). In Bezug auf die Information über den MSD lauteten die Angaben wie folgt: Informationen wurden über

- das Schulamt (90%),
- die FS (71%),
- den MSD selbst (26%) und
- andere (11%) weitergegeben (zit. n. Frey-Flügge 1999, 8).

Was die Erwartungen der Regelschulen anlangt, wird ein Ergebnis hervorgehoben, das den MSD als präventiv-integrative Maßnahme zum Zeitpunkt dieser Untersuchung in Frage stellt.

Immerhin 77% der antwortenden Schulleiter geben an, dass sie vom MSD die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erwarten zum Zweck der Aufnahme in eine FS (Frey-Flügge 1999, 10). Weiter war interessant, dass auf die Praxis bezogen folgende Angaben gemacht wurden:

- “48% der Schulleitungen setzen die Diagnostik an die erste Stelle,
- für 36% ist die Förderung des einzelnen Kindes die wichtigste Aufgabe,
- die Beratung der Lehrer wird von 34% an die zweite Stelle gesetzt,
- die Beratung der Eltern nimmt mit 44% Rangstelle 4 ein,
- 85% der Schulleitungen sehen die Fortbildung ihres Kollegiums durch den MSD in dieser Rangliste als am wichtigsten an“ (Frey-Flügge 1999, 11).

Bezogen auf die Zufriedenheit mit dem MSD ergab sich folgendes Bild: 71% sind mit dem Angebot zufrieden, auch besteht Zufriedenheit über den zeitlichen Ablauf (64%) jedoch werden auch die zeitlichen Ressourcen eindeutig als zu wenig bewertet (71%) (vgl. Frey-Flügge 1999, 16). Insgesamt herrschte aber eine große Zufriedenheit mit dem MSD. Wichtig scheint auch noch zu erwähnen, dass die Interventionen mit 78% bei Verhaltensproblemen lagen, mit 52% bei Sprachauffälligkeiten und mit 53% bei Lernrückständen (Frey-Flügge 1999, 19). Bezogen auf die dem MSD zugeschriebenen Kompetenzen antworteten 64 von 142 Schulleitungen, die Kompetenz liegt bei der Diagnostik, dann bei der Verhaltensförderung (52 von 142) und an dritter Stelle folgt mit 32 Befürwortern die Sprachförderung. Zum Abschluss fasst Frey-Flügge (1999, 25) vier Hauptkriterien zusammen, die sich aus ihrem Untersuchungsbericht ergeben:

- “Die Ressourcen des MSD sind zu gering (Lehrerstunden, Zeit, Überlastung usw.).
- Die Ressourcen der FS sind zu gering (Aufnahmekapazität, Zeitplanung für Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs usw.).
- Eigeninitiative und Eigenverantwortung der Grund- und Hauptschule muss gestärkt werden.
- Dem Informationsbedarf muss besser entsprochen werden (GS/HS und Eltern)“ (zit. n. Frey-Flügge 1999, 25).

Diese zuletzt genannten Punkte lassen sich in den Fragestellungen der Untersuchung über den MSD/die MSF wieder finden.

Weiterhin existiert ein Datenreport zum MSD bis zum Schuljahr 2002/03 (Heimlich/Roebe 2003), dieser ist aber in Hinblick auf die folgende Untersuchung als Grundlage zunächst nicht geeignet, wird aber dann für den späteren Vergleich des MSD im Schuljahr 2000/01 herangezogen.

13.3 Ziel- und Fragestellung der Untersuchung

Im Zuge der Qualitätssicherung der integrativen Schulentwicklung (MSD) ist es notwendig, die verschiedenen Innovationsebenen zu begleiten und zu bewerten. Evaluation meint in diesem Zusammenhang eine sachgerechte Beurteilung und Bewertung der Sachlage (Heimlich 2003, 108). Diese Arbeit versucht im Sinne einer Evaluation den Prozess der stetigen Entwicklung des MSD zu begleiten und seinen subsidiär, präventiv-integrativen Anspruch bzw. seine Möglichkeiten zu überprüfen (vgl. Frey-Flügge 1999).

Ziele dieser Untersuchung waren zunächst mein privates bzw. berufliches Interesse (SoLin) aus der Praxis, von den im MSD arbeitenden SoL konkrete Angaben zur tatsächlichen Arbeit im MSD zu erhalten und auch die Seite der FS zu Wort kommen zu lassen, was meines Wissens bisher noch nicht stattgefunden hatte. Zudem sollte die Diskrepanz zwischen Theorie (zum Zeitpunkt der Untersuchung zusammengefasst durch Schor 1998) und Praxis aufgezeigt werden. Dabei sollten die von Schor (1998, 38f und 2002, 92f) genannten bzw. geforderten personellen (genug Personal um Nachfrage und Angebot nach MSD zu gewährleisten), professionellen (für jeden speziellen Förderbedarf steht entsprechend ausgebildeter SoL zur Verfügung) und ressourcentechnischen Voraussetzungen von Seiten der FS (genug Lehrerstunden, um MSD zu gewährleisten bzw. zur Verfügung Stellung von Fördermaterial) beleuchtet werden, aber es sollte auch überprüft werden, inwieweit der Abnehmer des MSD (allgemeine Schule) seinen Pflichten nachkommt (vgl. Schor 1998, 2002, 138; Anweisung der Regierung von Obb.; **Abb. 18/20**). Weiter war die MSF von vorrangigem Interesse, da ich aus dem Bereich der Sprachbehindertenpädagogik komme und seit bereits acht Jahren in der MSF (zit. n. Schor 1998, 28) tätig bin und ich feststellen konnte, dass zwischen Theorie und Praxis erhebliche Unterschiede bestanden (vgl. Laschkowski, Dr., u.a. 2003). Diese Aussage konnte ich nur aus der regionalen Sichtweise meines Arbeitsumfeldes behaupten. In der Praxis herrschten eingeschränkte (hauptsächlich ressourcentechnische) Handlungsmöglichkeiten vor, welche dazu führten, dass ich der Nachfrage an MSF nicht gerecht werden konnte, was wiederum die präventiv-integrative Aufgabe des MSD/MSF in Frage stellt. Es wurde also nur einem geringen Teil der förderbedürftigen Kinder, die nach dem Gleichheitsgrundsatz (Art. 3Abs. 2 GG, vgl. Möckel 2003) allen Kindern zustehende Förderung gerecht. Zudem vermisste ich die kooperative Zusammenarbeit von Seiten der Regelschulen (L und Eltern) in einem ausgewogenen Gleichgewicht von Geben und Nehmen (z.B. Umsetzung von Beratung; vgl. Schor 2002, 139, Heimlich 2003). Außerdem war man im Durchführen der MSD - Arbeit von Seiten der Schulaufsicht und Schulleitungen noch nicht in dem Maße unterstützt, wie es Schor (1998, 47f, 2002, 115f) forderte, vielfach gab es auch bes. für MSD - Einsteiger selten

adäquate Fortbildungen (SCHILF, Heimlich 1999, 170). Aber es standen auch nicht genug sprachheilpädagogisch ausgebildete SoL zu Verfügung, welche die MSF im Sinne der von Schor (1998, 2002) geforderten Professionalität durchführen konnten, weshalb die Untersuchung auch überprüfen sollte, wie viele SoL MSF durchführen und wie viele davon eine sprachheilpädagogische Ausbildung haben. Daher schien es mir für die Untersuchung hilfreicher, nur eine Befragung über die MSF durchzuführen, was jedoch von Seiten der Regierung von Oberbayern mit dem Kommentar, „es gäbe keine MSF (widerlegbar durch Schor 1998, 28)“ abgelehnt wurde.

Anliegen war es daher, für gesamt Oberbayern eine Untersuchung durchzuführen, die diese regionalen Feststellungen untermauern sollte und für die engagierten Praktiker und die förderbedürftigen Kinder eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen bzw. Förderbedingungen zu schaffen. Die Konstruktion der Untersuchung nach der TDM-Methode (vgl. Dillmann 1978 zit. n. Schnell/Hill/Esser 1999 6. Aufl., 337 als Fragebogenmethode, s. o.) wird nun in den folgenden Kapiteln genauer beschrieben.

14 Empirische Untersuchung des MSD/der MSF in Oberbayern 2000/2001

14.1 Problemstellungen zur Untersuchung

Der MSD unterstützt “Schüler mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen gemäß der Zielsetzung familien- und wohnortnaher Beschulung“ (Troßbach-Neuner 2000, 129). Bereits durch die vorherigen Ausführungen wurde dargelegt, mit welcher Komplexität die Sonderschullehrkräfte, die im MSD tätig sind, konfrontiert werden (vgl. Schor 1998, 38f, 2002, 84). Vielfältige Aufgaben, wie sonderpädagogische Förderung, Diagnostik, Gesprächsführung, Kooperation bzw. Einschaltung verschiedener Fachdienste usw. fordern eine erhebliche Fachkompetenz und ein erhebliches Zeitkontingent, dem von Seiten des MSD (vgl. Aufgabenprofil **Abb. 20**) bzw. der Stellen, die einen MSD anbieten nicht immer entsprochen werden kann. Folglich entstehen auf Seiten des Anbieters, sowie auf Seiten des Abnehmers des MSD (allgemeine Schule) Versäumnisse, die nicht zwingend an die ausführende Person gebunden sind, sondern an den Regionalen Gegebenheiten liegen, die das Kultusministerium vorgibt und durch die Regierung (in diesem Fall Oberbayern, s **Abb.21**, Schor 1998, 2002, 138) an die Schulaufsicht der jeweiligen regionalen Schulämter weitergegeben werden. So kann der MSD nur im Rahmen der institutionellen Ausstattung stattfinden, was nicht immer den Ansprüchen/Bedürfnissen beider Seiten (MSD – allgemeine Schule) entspricht (Troßbach-Neuner 2000; Frey-Flügge 1999; vgl. Rosenberger 1998, 31; Haushaltsvorbehalt zit. n. Friedl/Poehlmann 2004). Um nun Praktiker, die im MSD bzw. in der MSF arbeiten, zu Wort kommen zu lassen, wurden vor der eigentlichen Untersuchung zum MSD in Oberbayern, insbesondere der MSF Fragen gesammelt, die versuchen, die Problematik, welche die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis immer aufweisen wird, genauer zu beleuchten. Es wird dabei die Seite des Anbieters des MSD beleuchtet (vgl. Troßbach-Neuner 2000) und nicht die Seite des Abnehmers (allgemeine Schule), wozu es bereits einen Untersuchungsbericht von Frey-Flügge (1999) gibt, deshalb ergeben sich für die Untersuchung folgende Fragestellungen.

14.1.1 Allgemeine Fragen zum MSD

Zunächst war von Interesse, ob es in unserer Schullandschaft möglich ist, MSD in ausreichendem Maße anzubieten. D.h. sind alle Förderschulen in der Lage, MSD für ihren Schulsprengel anzubieten und ist die Anzahl der zu Verfügung stehenden Stunden

ausreichend, um die geforderte Arbeit im MSD zu leisten (vgl. Schor 1998, 2002). Zudem sollte erkundet werden, inwiefern Förderschulen/SFZ in der Lage sind MSF anzubieten, wenn von Seiten der allgemeinen Schulen Meldungen von sprachgestörten Kindern eingehen (vgl. Vorgehensweise im MSD, a. Schor 1998, 2002, 138). Folgende Annahmen wurden unterstellt:

- nicht alle Förderschulen können einen MSD anbieten.
- die Anzahl der Lehrer und Stunden reicht nicht aus, um den Bedarf an den Regelschulen zu decken.

14.1.2 Fragen zur Mobilen Sprachförderung

Aus eigenem Interesse ist es bedeutend, inwiefern der MSD insbesondere sprachauffälligen Kindern gerecht werden kann. Ist die MSF überhaupt im Vergleich zum Bedarf entsprechend ausgestattet? Die Annahmen hierzu waren:

- Nicht alle Förderschulen, die MSD anbieten, bieten nicht zwangsläufig eine MSD für sprachauffällige Kinder (MSF) an.
- Der Bedarf an MSD für sprachauffällige Kinder kann durch den vorhandenen MSD nicht gedeckt werden.

14.1.2.1 Fragen über die arbeitstechnischen Grundlagen

In Bezug auf die MSF war nun interessant zu erfahren, ob das Stundenmaß für die Förderung von sprachgestörten Kindern an den allgemeinen Schulen ausreicht, mit welchen Störungen diese Sonder schullehrkräfte konfrontiert werden und, ob nur entsprechend ausgebildete Sonder schullehrkräfte (Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik) zu dieser Arbeit herangezogen werden (vgl. Schor 1998, 2002, 123ff).

Annahmen hierzu waren:

- Die Stunden des MSD für sprachauffällige Kinder reichen nicht aus, um gezielt zu fördern.
- Häufigste Störungen, die dem MSD vorgestellt werden, sind Artikulationsstörungen.
- Die Lehrer, die in diesem MSD arbeiten haben nicht immer die sonderpädagogische Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik studiert.

14.1.2.2 Fragen zur persönlichen Einschätzung der Arbeit in der MSF

Auch die persönliche Einschätzung der Sonderschullehrkräfte in Bezug auf die an sie gestellten Aufgaben sollte in die Bewertung des MSD mit einfließen. Denn diese Personen stehen in der Praxis und beurteilen ihre Erfahrungen in Hinblick auf die tatsächliche Zeitausstattung, Materialausstattung, Zusammenarbeit der beteiligten Personen, dem zeitlichen Aufwand der Vorbereitung der Arbeit und den Fortbildungsmöglichkeiten die von allen Seiten gefordert werden, damit ein professionelles Arbeiten möglich ist (vgl. auch die Anforderungen/Voraussetzungen, die Schor 1998, 38f; 2002, 84f und Huber, Frey-Flügge, Schlesier 1997; vgl. 10.7.1 darstellen).

Annahmen hierzu waren:

- Förderung der Kinder ist möglich, aber die Förderzeit reicht nicht aus.
- Die Therapiematerialausstattung ist nicht zufriedenstellend.
- Die Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Personenkreisen (Eltern, Regelschullehrer, Schüler, MSD) ist nicht zufriedenstellend.
- Schulische Angebote für den MSD sind nicht ausreichend, um der geforderten Arbeit gerecht zu werden; der Aufwand gegenüber anderen Sonderschullehrern ist höher.
- An Fortbildungen könne nicht immer im wünschenswerten Maße teilgenommen werden (vgl. Schor 1998, 2002, 139ff).

14.1.2.3 Arbeitweise der Mobilen Sprachförderung bzw. Veränderungswünsche

Mit der Untersuchung soll auch zusammengefasst werden, wie die einzelnen Institutionen in ihrer Arbeit vorgehen, ob Zufriedenheit hinsichtlich der Arbeit vorherrscht und welche Änderungsvorschläge von Seiten der Praktiker gemacht werden.

Annahmen hierzu:

- Die Arbeit des MSD ist individuell, je nach Schule und Schulsprengel (keine Vereinheitlichung; vgl. Schmid/Wachtel 1996; Wocken in Heimlich 1999, 28)

Die obersten Ziele der Veränderung des MSD wären (vgl. Schor 1998, 2002, 149):

- die zur Verfügung stehenden Zeit zu steigern,
- der MSD müsste mit besseren Mitteln ausgestattet werden und
- die Verantwortung/Ausstattung des MSD sollte noch mehr in den Händen der allgemeinen Schulen liegen.

14.2 Zusammenfassung der Ziel- und Fragestellungen

In Zusammenhang mit dem veränderten Selbstverständnisses in der Sonderpädagogik (Schor 1998, 2002, 19f) und den daraus resultierenden Veröffentlichungen (KMK 1994, Empfehlungen zur sondepädagogischen Förderung 1998, Heimlich, 1999; 2003) wird deutlich, dass der MSD einen wichtigen Raum in unserer bayerischen/oberbayerischen Schullandschaft einnimmt (s. *vorwiegend 11/12*). Dieser zeigt sich als ein geeignetes präventiv-integratives Mittel, um zu verhindern, dass Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen unterrichtet werden müssen (vgl. KMK 1994, Schor 1998, 2002; Heimlich 1999,2003). Dieser bietet individuelle Hilfen im Lernen, im emotional-sozialen Verhalten, in der körperlichen-motorischen und geistigen Entwicklung, in den Bereichen des Sehens, Hörens und in der Sprache an. Das Leistungsangebot des MSD umfasst drei Schwerpunkte: Diagnostik, Beratung und Förderung (Schor 1998, 2002, 85). Im Mittelpunkt soll laut Kultusministerium die Beratung als “Hilfe zur Selbsthilfe“ stehen (Lehrerinfo des Bayerischen Kultusministeriums, 5, 2001, 3). Dies sind höhere Ziele, die sicher von den Sonderschulehrkräften nach bestem Wissen und Gewissen verwirklicht werden wollen, gerade aber die Praxis zeigt oft, dass dieser Versuch oftmals ein Tropfen auf den heißen Stein bedeutet (Heimlich, Roebe 2003). Für die MSF bedeutet dies bspw., Sprachstörungen zu beseitigen, wobei diese Aufgabe weder Eltern, noch sprachheilpädagogisch unausbgebildete Lehrer der allgemeinen Schulen bewältigen können (vgl. Subsidiaritätsprinzip Heimlich 1999, 23/24). Diagnostik ist Voraussetzung für die Förderziele (vgl. Heimlich 2003, *Förderdiagnostik*), Beratung ist wichtig und gut für ein gemeinsames Arbeiten am Fortschritt des Kindes und reicht bei minimalen Sprachstörungen evtl. auch aus, aber bei schwerwiegenderen Problemen muss sicher eine fundierte Therapie erfolgen (vgl. Speck 2003, 5.Aufl.; Bundschuh 1999,35; Werning 2002, 320). Ferner möchte die Untersuchung überprüfen, inwieweit eine Abweichung in der Ausstattung (Stunden/Lehrer) zwischen Nord und Süd in Oberbayern besteht. Ob nun die MSF diesen Wünschen gerecht wird, soll nun folgende Untersuchung über den MSD in Oberbayern zeigen.

14.3 Die Methode der Untersuchung

14.3.1 Konstruktion des Fragebogens

Die vorliegenden Fragebögen (Schulleitung, Lehrer im MSD) setzen sich aus Kontroll- und Zielvariablen zusammen. Dabei umfassen die Angaben Kontrollvariablen zum MSD bzw. zur

MSF. Bezogen auf die Einschätzung der MSD/MSF-Arbeit durch die SoL wurden die Fragen eher deskriptiv gestellt. Die 16 Items wurden in Form von Aussagen formuliert, zu denen die SoL eine graduell abgestufte Zustimmung bzw. Ablehnung in einem fünfstufigen Rating geben sollten. Eine Item-Revision gab es nicht, da nach Befragung mehrer Kollegen die Fragen/Items für sinnvoll und unwidersprüchlich hielten. Änderungen ergaben sich lediglich in Bezug auf den Titel der Untersuchung, indem die MSF nicht allein im Untersuchungstitel aufgeführt werden durfte.

14.3.2 Stichprobe zur Untersuchung des MSD in Oberbayern

Bei dieser Untersuchung wurden 130 Förderschulen (außer Berufsschulen) im Regierungsbezirk Oberbayern laut dem Förderschulverzeichnis Oberbayern angeschrieben (schriftliche Befragung: Schnell, Hill, Esser 1999, 335). Die betroffenen Schulämter wurden über diese Untersuchung informiert, anbei lagen auch das Anschreiben und die Fragen der Untersuchung (vgl. Anhang 1.2 u. 1.3).

Die Untersuchungsgesamtheit entspricht hier den Schulleitungen der gesamten FS in Oberbayern und den in der MSF tätigen SoL im Besonderen.

14.3.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte über zwei Fragebögen, wovon einer für die Schulleitung (Farbe blau, einseitig, Anhang 1.2) war und der andere für die Lehrer, soweit sie in der Mobilen Sprachförderung tätig sind (Farbe weiß, dreiseitig, Anhang 2.3). Die Teilnahme an der Untersuchung war freiwillig. Die Regierung von Oberbayern und die Schulämter bekamen ein Informationsschreiben über die Untersuchung, wobei die Regierung und das KM bereits um das Einverständnis der Untersuchung gebeten wurden.

14.3.4 Das Material der Untersuchung

Die Schulleitungen bekamen vor den Pfingstferien im Schuljahr 2000/01 die zwei Fragebögen mit einem Begleitschreiben zugesandt, während der Lehrerfragenbogen noch kopiert werden musste, falls MSF angeboten wurde. Außerdem wurde für Rückfragen auf dem Lehrerfragebogen um eine Adresse gebeten, die jedoch in dieser Arbeit aufgrund der Verpflichtung zur Anonymität keine Berücksichtigung finden. Die beiden Fragebögen werden nun genauer beschrieben.

14.3.4.1 Fragebogen für die Schulleitung

Der Schulleitungs-Fragebogen (Anhang 1.2) war in vier Überpunkte gegliedert. Wobei es sich beim ersten Punkt (A) um eine Filterfrage handelte, die sicherstellt, dass die nachfolgenden Fragen nur dann beantwortet werden müssen, bei denen die interessierende Ausprägung des Merkmals (Vorhandensein des MSD) vorliegt (Schnell, Hill, Esser 1999, 321). Zunächst sollten Angaben zum allgemeinen MSD⁴⁰ gemacht werden. Danach folgte eine weitere Filterfrage zum MSD, der sprachauffällige Kinder⁴¹ (MSF – MSF) betreut. Wird MSF angeboten, sollten von der Schulleitung dazu genauere Fragen beantwortet werden (Punkt D 1-7 des Fragebogens). Erst, wenn MSF von der angeschriebenen Schule durchgeführt wurde, sollte von der Schule in der Anzahl der im MSF tätigen Lehrer der dreiseitige Fragebogen für die Lehrkräfte, die im MSD für sprachauffällige Kinder tätig sind, kopiert werden (Anhang 1.3).

14.3.4.2 Fragebogen für die Lehrkräfte

Dieser Fragebogen besteht aus vier Hauptpunkten (allgemeine Angaben, Persönliche Einschätzung der eignen Arbeit, Arbeitsweise im MSD, Veränderungsvorschläge zum MSD). Unter den allgemeinen Angaben wurden Fragen zum Stundenmaß gestellt, das für die Betreuung zur Verfügung stand, wie viele Kinder betreut wurden, welche Sprachstörungen behandelt wurden und welche Ausbildung die in der MSF tätigen Sonderschullehrer durchlaufen haben.

Der Punkt B der persönlichen Einschätzung der eigenen Arbeit im MSD (MSF) wurde in 16 Fragen aufgeteilt. Diese können wiederum in vier größere Hauptfragen eingeteilt werden:

- Item 1-5: Förderung der Kinder
- Item 6: Therapiematerialausstattung

⁴⁰ In dieser Arbeit wird im Zusammenhang mit der Untersuchung der Trennung halber vom allgemeinen MSD gesprochen, der alle Bereiche der Förderung beinhaltet. Denn das Hauptanliegen der Untersuchung lag eigentlich bei der Mobilen Sprachförderung, was aber aufgrund der Vorbehalte der Regierung als alleiniger Untersuchungsgegenstand nicht akzeptiert wurde. Deshalb gab es überhaupt die Punkte A und B der Fragebogens.

⁴¹ Diese umständliche und stigmatisierende Formulierung war Voraussetzung für die Genehmigung der Untersuchung von Seiten der Regierung von Oberbayern. Trotzdem wird in dieser wissenschaftlichen Arbeit und bei der Auswertung der Ergebnisse im Sinne von Schor (1998, 28) von der Mobilen Sprachförderung MSF gesprochen. In den Fragebögen (Anhang 1.2 u. 1.3) wird MSF als Ausdruck nicht erwähnt.

- Item 7-13: Die Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Personenkreisen (Eltern, Regelschullehrer, Schüler, MSD)
- Item 14-16: Schulische Angebote für den MSD (Mehraufwand, Fortbildungsmöglichkeit).

Innerhalb dieser Bereiche wurden die Fragen dann noch spezifiziert. Die Lehrkräfte sollten ihre Antworten dabei in die Kategorien (trifft voll zu, trifft zu, trifft weniger zu, trifft nicht zu, nicht beurteilbar) einordnen. Des Weiteren war von Interesse, wie im MSD/in der MSF vorgegangen wurde. Zuletzt waren Änderungsvorschläge erwünscht. Die beiden letzten Punkte (C, D des Fragebogens) wurden bewusst ohne besondere Ausführungen formuliert. Sollte etwas für die Beteiligten unklar sein, war für Rückfragen die Telefonnummer bzw. die E-Mail-Adresse angegeben.

Aus Interesse und für die Möglichkeit von Rückfragen von Seiten der Untersuchungsausführenden sollte auch die Schuladresse bzw. Name der Lehrkraft (evtl. E-Mail-Adresse) der Antwortenden angegeben werden. In den Ergebnissen werden selbstverständlich keine Namen genannt, da Anonymität versprochen werden musste und von Seiten der Regierung keinerlei Rückschlüsse auf die jeweiligen Schulen möglich sein sollten.

14.3.5 Statistische Auswertung

Die Fragebögen wurden in den Pfingstferien des Schuljahres 2000/2001 verschickt. Vor den Sommerferien sollten alle Fragebögen zum Absender zurückgeschickt werden. Mit einigen wenigen Ausnahmen wurde der Termin eingehalten. Die statistische Auswertung erfolgte zum Großteil mit dem Computerprogramm Excel und SPSS für Windows.

Die Daten können vorwiegend als ordinalskaliert (vgl. Bortz 1993; Göllner 2001) angesehen werden. Ja-/Nein -Angaben sind auch nominalskaliert. In der Bewertung von Unterschieden einzelner Gruppen⁴² wurden der nonparametrische Test (Mann-Whitney-U-Test; vgl. Brosius 1988, 293, Wilcoxon-Test) und der Levene Test (Bortz 1993, Bühl & Zöfel, SPSS Version 8.0) bei unabhängigen Stichproben durchgeführt. Bei Mittelwerts- oder Häufigkeitsangaben wurden Missingwerte/fehlende Angaben nicht berücksichtigt. Bei der Überprüfung von Zusammenhängen (nur beim Lehrerfragebogen: Persönliche Einschätzung, Anhang 1.3) wurden Korrelationen nach Pearson berechnet, wobei sich hier zwei größerer Gruppen in Hinblick auf die Einteilung trifft voll zu, trifft zu, trifft weniger zu, trifft nicht zu, nicht

⁴² Gruppenunterschiede zwischen Norden und Süden des Regierungsbezirkes Obb., waren hinsichtlich der Verteilung der Stunden, der Lehrer und der Schulen, die MSD anbieten konnten von Interesse.

beurteilbar (s. h. 12.3.2) vornehmen lassen. Innerhalb der Korrelationen werden die Nennungen mit „nicht beurteilbar“ nicht berücksichtigt, während die Möglichkeiten „trifft voll zu“ und „trifft zu“ als Zustimmung, hingegen „trifft weniger zu“ und „trifft nicht zu“ als Ablehnung bei der Auswertung betrachtet werden.

Für einen guten Rücklauf wurden die rücklauferhöhenden Merkmale (Nutzen der Untersuchung) nach TDM (vgl. Dillmann 1978, zit. n. Schnell, Hill, Esser 1999, 6. Aufl., 337) beachtet. Ein Rückschluss auf die einzelnen Schulen ist nicht möglich, da dies schulrechtlich nicht sein darf (Anonymität).

14.4 Ergebnisse der Untersuchung

14.4.1 Rücklauf und Antwortverhalten

Es wurden insgesamt 130 Schulen in Oberbayern (Förderschulen, Förderzentren, Schulen zur individuellen Sprachförderung, die Landesschulen, ohne Berufsschulen) angeschrieben. Der Rücklauf (**Tab.1**) betrug mit 89 Antworten, 68,46% von 42 Schulen (32,31%) antworteten nicht. Keinen MSD hatten davon 26 Schulen (29,21% von 89 Schulen) und 63 Schulen (70,79%) boten MSD an. Von diesen Schulen, die MSD anboten (63 Schulen) leisten 23 Schulen (36,51%) MSD mit Sprachförderung (MSF) und 40 Schulen MSD ohne Sprachförderung (63,49 %).

	Anzahl	Prozentwerte
Angeschriebene Schulen	130	
Rücklauf	89	68,46%
kein Rücklauf	42	32,31%
Rücklauf	89	
kein MSD	26	29,21%
MSD gesamt	63	70,79%
MSD gesamt	63	
MSD mit Sprachförderung (MSF)	23	36,51%
MSD ohne Sprachförderung	40	63,49%

Tab. 1 Rücklauf und Antwortverhalten

14.4.2 Auswertung des Fragebogens der Schulleitung

Die Ergebnisse⁴³, die in Folgendem genannt werden, beziehen sich auf die Angaben der jeweiligen Schulleitungen. Abweichungen von den offiziellen Zahlen z. B. des Statistischen Landesamtes von Bayern, des Bayerischen Kultusministeriums und der Regierung von Obb. sind möglich.

Laut den Schulleitungen sind 118 Lehrer im MSD tätig und 59 Lehrer in der MSF. Für den MSD stehen 1040 Stunden zur Verfügung, 495 Stunden für den MSF (vgl. Abb. 21) Abweichungen ergeben sich dann bei der spezifischeren Untersuchung der MSF, so sind dort laut Angaben der Schulleitungen 43 Lehrer und nicht mehr 59 Lehrer für die MSF tätig, das resultiert daraus, dass viele Lehrer im MSD nicht nur sprachauffällige Kinder betreuen, sondern auch andere Behinderungen (vorwiegend lernbehindert und erziehungsschwierig).

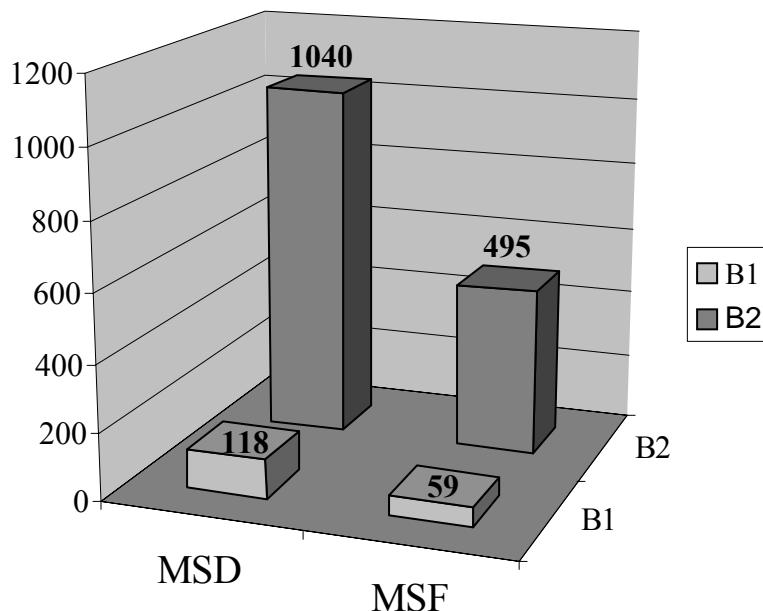


Abb. 21 Vergleich Anzahl Stunden und Lehrer im MSD und MSF

Mit MSF werden 115 Regelschulen mit 273 Stunden versorgt. Diese Zahl ist schon allein bedeutsam, wenn man die Anzahl der Volksschulen in Obb. im Schuljahr 2000/2001 anführt. Nach dem Volksschulverzeichnis des Bayerischen Landesamtes für Statistik und Datenverarbeitung sind es 853 Volksschulen. Einschränkungen ergeben sich dadurch, dass natürlich nicht an jeder Schule auch wirklich förderbedürftige Kinder sitzen, wobei die Dunkelziffer hier sicher groß ist. 511 Schüler wurden in diesem Schuljahr betreut. Aber es

⁴³ Tabellen s. Anhang Kap. 2

wäre noch Bedarf an 115 Schulen mit zusätzlichen 219 Stunden. So können in diesem Schuljahr 216 gemeldete Schüler nicht versorgt werden (**Abb. 22**).

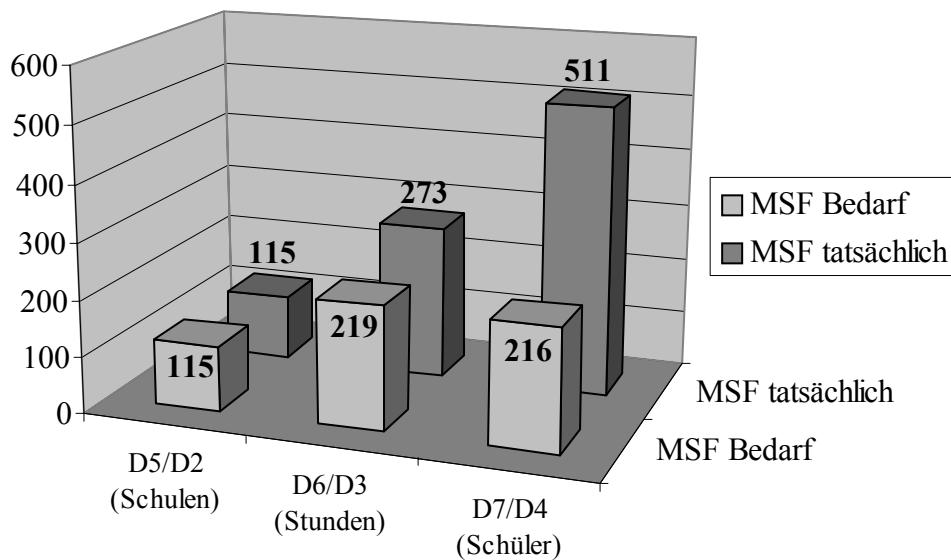


Abb. 22 Schulleiterangaben zum tatsächlichen MSF und zusätzlichen Bedarf⁴⁴

Vergleicht man nun den Anteil der zur Verfügung stehenden Stunden am Gesamtbedarf, ergibt sich lediglich eine 55,49% Abdeckung des tatsächlichen Bedarfs. Das Stundenmaß müsste also, um dem Bedarf gerecht zu werden, um 44,51% erhöht werden. In Bezug auf die förderbedürftigen Schüler insgesamt also 727 beträgt der Anteil der geförderten Schüler trotzdem 70,29%, mit einer Förderlücke von 29,71% (**Abb.23**)

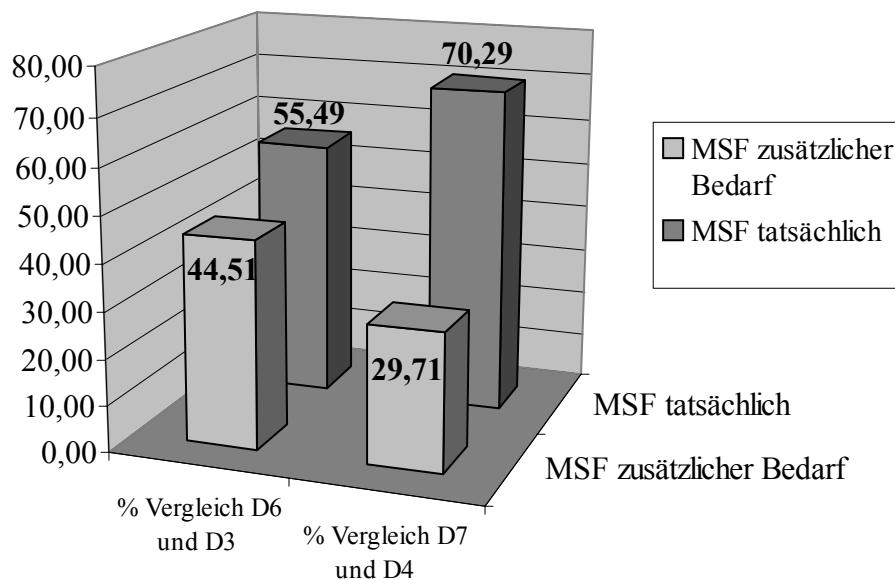


Abb. 23 Prozentualer Vergleich der Schulleiterangaben zum tats. MSD und Bedarf

⁴⁴ s.h. Anhang 1.3

14.4.3 Auswertung des Lehrerfragebogens

Bei dieser Auswertung (**Tab. 2**) kommen lediglich die Lehrerfragebögen zur Bewertung, die Sonderschullehrer geschickt haben, die in der MSF tätig sind. 43 Sonderschullehrer waren in der MSF tätig. Der Rücklauf war 100%, jedoch waren 38 Fragebögen (88,37%) mit den drei Seiten vollständig, fünf Fragebögen waren unvollständig (11,63%).

Ebenso wie für die Auswertung des Schulleiterfragebogens gilt, dass die Ergebnisse aufgrund der subjektiven Angaben der in der MSF tätigen Lehrer zustande kommen. Deshalb ergaben sich auch Abweichungen von den Angaben der Schulleitungen im Vergleich zu den Angaben der Lehrer (im Stundenmaß und Anzahl der geförderten Kinder).

	Anzahl	Prozentwerte
Rücklauf Lehrerfragebögen	43	
davon vollständig	38	88,37%
davon unvollständig	5	11,63%

Tab. 2 Rücklauf und Antwortverhalten der Lehrkräfte, die in der MSF tätig waren

14.4.3.1 Auswertung der allgemeinen Angaben

Stunden im MSD/der MSF

Insgesamt waren diese Sonderschullehrer mit 244 Stunden tätig (**Tab. 3**), wobei 403 Kinder eingehend (therapeutisch betreut) wurden. So kam auf eine 45-Minuteneinheit 1,65 Kinder (Fragebogen A1, A2).

Frage	Anzahl
Wie viele Stunden sind Sie im MSD für sprachauffällige Kinder tätig?	244
Wie viele sprachauffällige Kinder werden von Ihnen betreut?	403
Berechnete Anzahl Kinder pro Stunde	1,65

Tab. 3 Anzahl der Stunden und der betreuten Kinder in der MSF

Störungsbilder in der MSF

Die Störungsbilder, mit denen die in der MSF tätigen Lehrer konfrontiert wurden, waren

vielfältig und stellten auch erhebliche Unterschiede im therapeutischen Aufwand dar. Die Sprachstörungen wurden so aufgenommen, wie sie im Wortschatz der jeweiligen Lehrerinnen vorhanden waren, nicht immer entsprach die Terminologie der momentanen wissenschaftlichen Ausdrucksweise (vgl. Knura 1974, 1995 in Bach; Grohnfeldt 2000; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.), denn viele Sonderschullehrer sind bereits seit längerer Zeit im Dienst und behalten die zu ihrer Studienzeit gängigen Fachausdrücke bei. So wurden alle Nennungen aufgeführt und nur gleich bezeichnete Störungen zusammengefasst (vgl. **Abb. 24**).

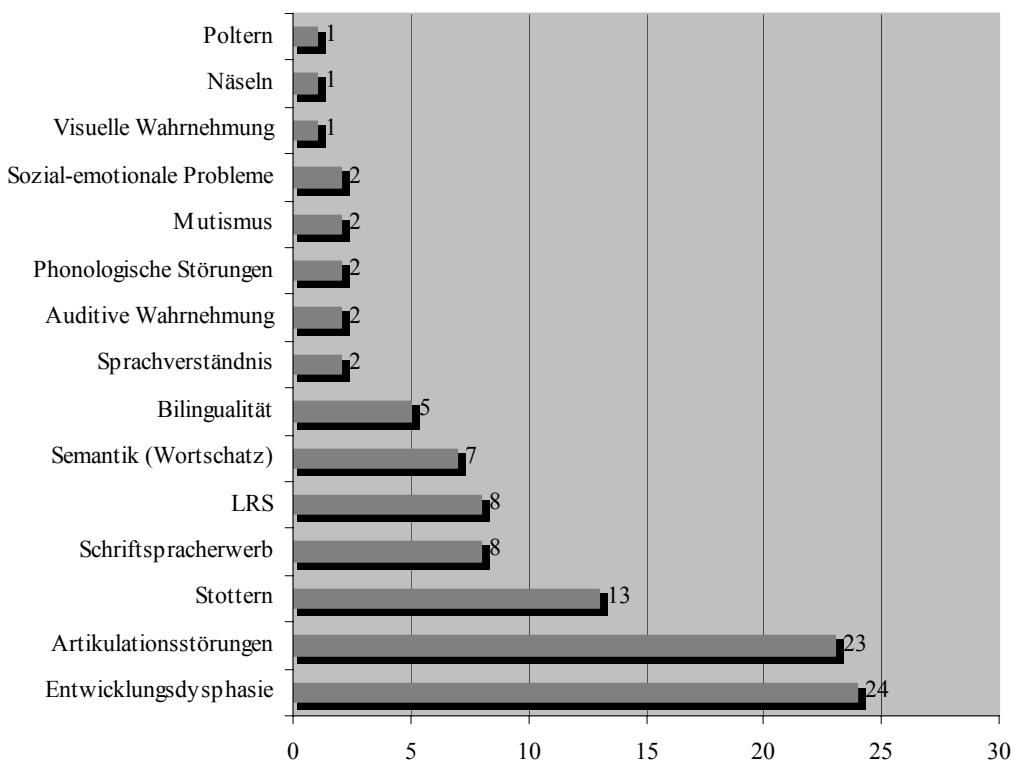


Abb.24 Sprachstörung nach der Nennung und Häufigkeit

Das nun folgende Kreisdiagramm zeigt den prozentualen Anteil der jeweiligen Sprachstörungen, die der MSF gemeldet wurden (**Abb. 25**). An erster Stelle steht die Entwicklungsdyssphasie (24 Nennungen, 23,76%) gefolgt von Artikulationsstörungen (8 Nennungen, 22,77%) und Stottern (13 Nennungen, 12,87%). Ebenso werden Kinder betreut, die Schriftspracherwerbsprobleme (7,92%) zeigen sowie Kinder mit LRS (7,92%; vgl. Crämer, Schumann in Baumgartner/Füssenich 1999, 290ff; Grohnfeldt 2000). Auch Bilingualität (4,95%) und Sprachverständnis spielen noch eine Rolle. Einen geringeren Anteil nehmen die Störungen auditive Wahrnehmung, phonologische Störungen, Mutismus, sozial-

emotionale Probleme, visuelle Wahrnehmung, Näseln und Poltern. Nachbetreuung wurden in zwei Fällen angegeben und die Vermittlung von Logopäden in einem Fall (vgl. Anhang 3.1).

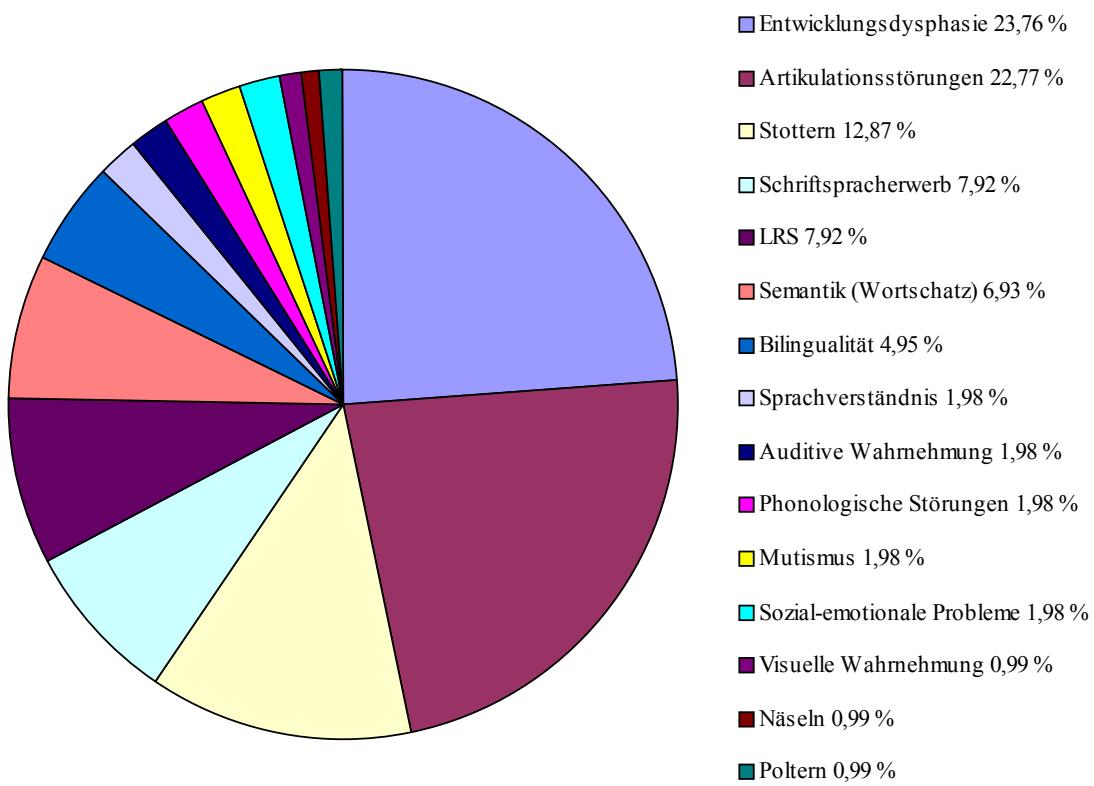


Abb. 25 Prozentualer Anteil der jeweiligen Sprachstörungen, die der MSF gemeldet werden

Ausbildungsstand der MSF-Mitarbeiter

Was nun die Ausbildung der in der MSF tätigen Lehrer (N:38) anlangt (**Tab. 4**), war erfreulich, dass immerhin 68,42% Sonderschullehrer mit der Hauptfachrichtung Sprachbehindertenpädagogik studiert hatten, 10,53% immerhin das Erweiterungsfach Sprachbehindertenpädagogik. Allerdings erteilten 18,42% der Sonderschullehrer ohne die Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik (alle studierten Lernbehindertenpädagogik, davon wiederum 4 Sonderschullehrer mit Erweiterung in Verhaltengestörtenpädagogik) und eine Person, die keine sonderpädagogische Ausbildung hatte.

Ausbildung	Anzahl	%-Anteil
Sonderschullehrer/Sonderschullehrerin Hauptfachrichtung Sprachbehindertenpädagogik	26	68,42%
Sonderschullehrer/Sonderschullehrerin Erweiterungsfachrichtung Sprachbehindertenpädagogik	4	10,53%
Sonderschullehrer/Sonderschullehrerin ohne Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik (alle 7 Lehrer Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik, davon 4 Lehrer als Erweiterungsfach Verhaltengestörtenpädagogik)	7	18,42%
keine sonderpädagogische Ausbildung	1	2,63%
Summe	38	100,00%

Tab. 4 Ausbildung der Lehrer nach behindertenspezifischer Ausbildung (vgl. Schor 1998, 38f)

In dem folgenden Kreisdiagramm (**Abb. 26**) ist der prozentuale Anteil der MSF - Mitarbeiter nach ihrem Ausbildungsstand ersichtlich.

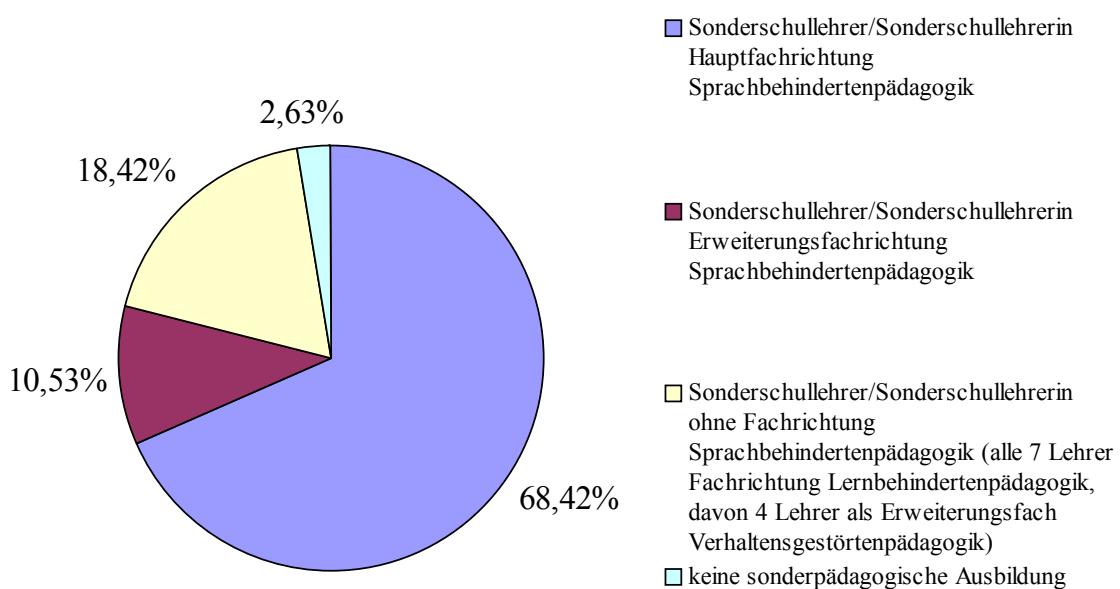


Abb. 26 Ausbildung der jeweiligen MSF - Mitarbeiter in Prozent

14.4.3.2 Auswertung der Einschätzung der persönlichen Arbeit in der MSF

Unter dem Teil B des Lehrerfragebogens (Anhang 1.3) wurden die Sonderschullehrer zu ihrer persönlichen Einschätzung ihrer Arbeit befragt. Die Tabelle dazu findet sich im Anhang (Anhang 3.2). 29 Sonderschullehrer fühlten sich entsprechend ausgebildet. Diese Personen äußerten sich eindeutig über das Zeitkontingent für Förderung, Beratung der Klassenlehrer des förderbedürftigen Kindes und die Beratung der Eltern: es steht zu wenig Zeit zur Verfügung. Die Fördermöglichkeit während des Unterrichts war bei den meisten gegeben. Die Frage, ob die Förderschule für das Therapiematerial aufkommt, wurde bejaht. An den Regelschulen wurde die Herausnahme der förderbedürftigen Kinder mit leichten Einschränkungen sowohl von den Lehrern, als auch von den Eltern begrüßt. Vor allem nahmen die Lehrer der allgemeinen Schulen die Beratung durch die MSF in Anspruch. Ebenso positiv wird die Mitarbeit der Kinder, Eltern und Lehrer gesehen. Werden das Arbeitsklima/die Arbeitsumstände im MSF betrachtet, zeigt sich, dass mit der Tätigkeit im MSD/MSF ein Mehraufwand an Arbeit nötig ist (vgl. Huber/ Frey-Flügge/Schlesier 1997 und Schor, 1998, 2002). Zudem ist das Fortbildungsangebot nicht ausreichend und wenn eine Fortbildung angeboten wird, kann sie nicht immer besucht werden. Mögliche Gegenmaßnahmen beschreibt Heimlich (1999, SCHILF) und Schor (1998, 2002). Die folgenden Abbildungen (**Abb. 27 a, b, c, d, e**) schlüsseln die Angaben der SoL nochmals genauer auf. Eine Übersicht der Häufigkeitsverteilung auf die einzelnen Antwortkategorien befindet sich im Anhang (3.4)

In der **Abb.27a** geht es zunächst um die persönliche Einschätzung der Qualität der Ausbildung (vgl. Schor 2002, Heimlich 2003). Die meisten SoL in der MSF fühlten sich für diese Aufgabe entsprechend ausgebildet.

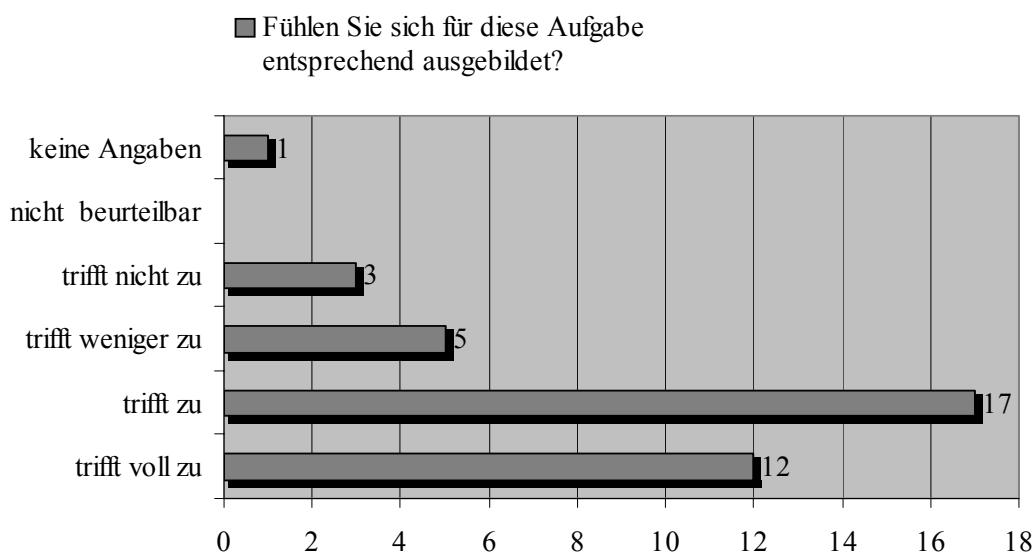


Abb. 27 a Ausbildungsqualität für MSF- Arbeit

Die nächsten Gruppen von Fragen betrafen den Zeitfaktor, sowohl für die Therapie als auch die Beratung (vgl. Schor 1998, 2002) als Aufgabe der MSF. Es ergibt sich die eindeutige Festlegung (vgl. **Abb. 27b**), dass de facto zu wenig Zeit für diese Aufgaben (vgl. Schor 1998, 2002; vgl. a. Heimlich, Roebe 2003, 6) zur Verfügung steht.

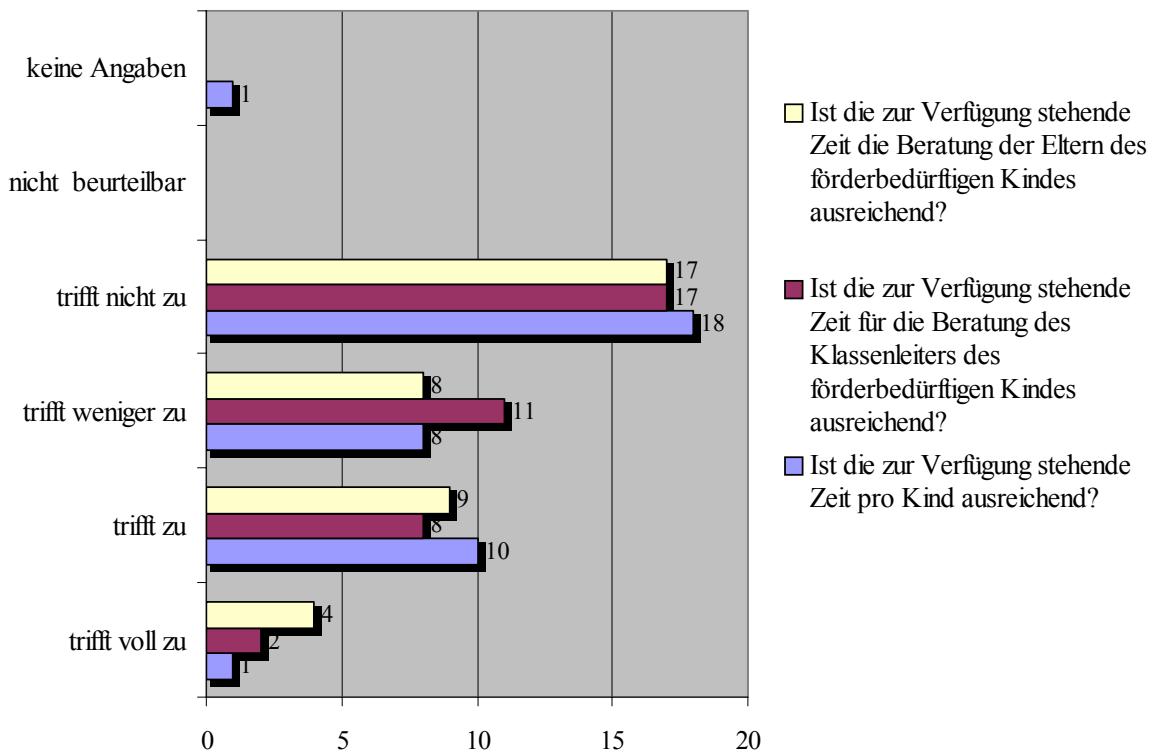


Abb. 27b Zeitfaktor für Beratung und Intervention

Die nächste Abb. 27c zeigt die Beurteilung der Fördermöglichkeiten des förderbedürftigen Kindes, die wiederum Kooperationsbereitschaft der allgemeinen Schule auf „Interventionszulassung“ voraussetzt. (vgl. Schor 1998, 2002; Wocken, Reiser 1994, Heimlich 2003). Dabei wurde zunächst die Möglichkeit der Förderung während des Unterrichts abgefragt

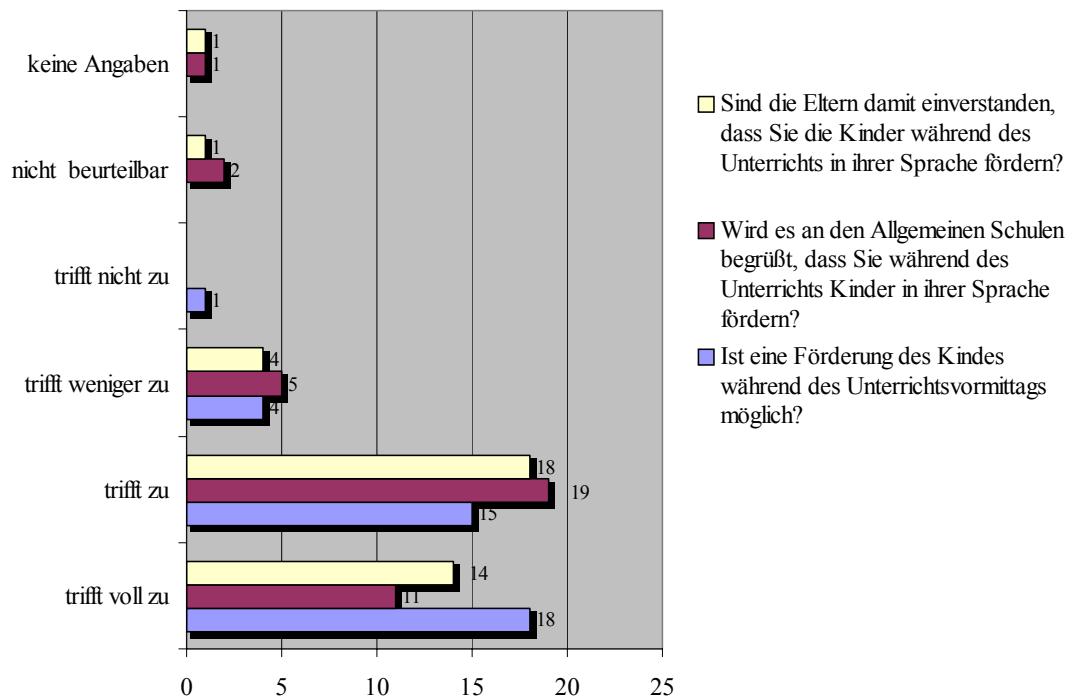


Abb. 27c Beurteilung der Fördermöglichkeit während des Unterrichtsvormittages

In der folgenden Abbildung (Abb. 27d) geht es um die Annahme der Bewertung, Intervention und Konsultation bei L., Erziehungsberechtigten und Kindern (vgl. Schor 1998, 2002). Hier war festzustellen, dass die Kinder am intensivsten an der MSF teilnehmen, gefolgt von den Lehrern und am schwierigsten scheint es, die Erziehungsberechtigten in die Arbeit mit einzubeziehen.

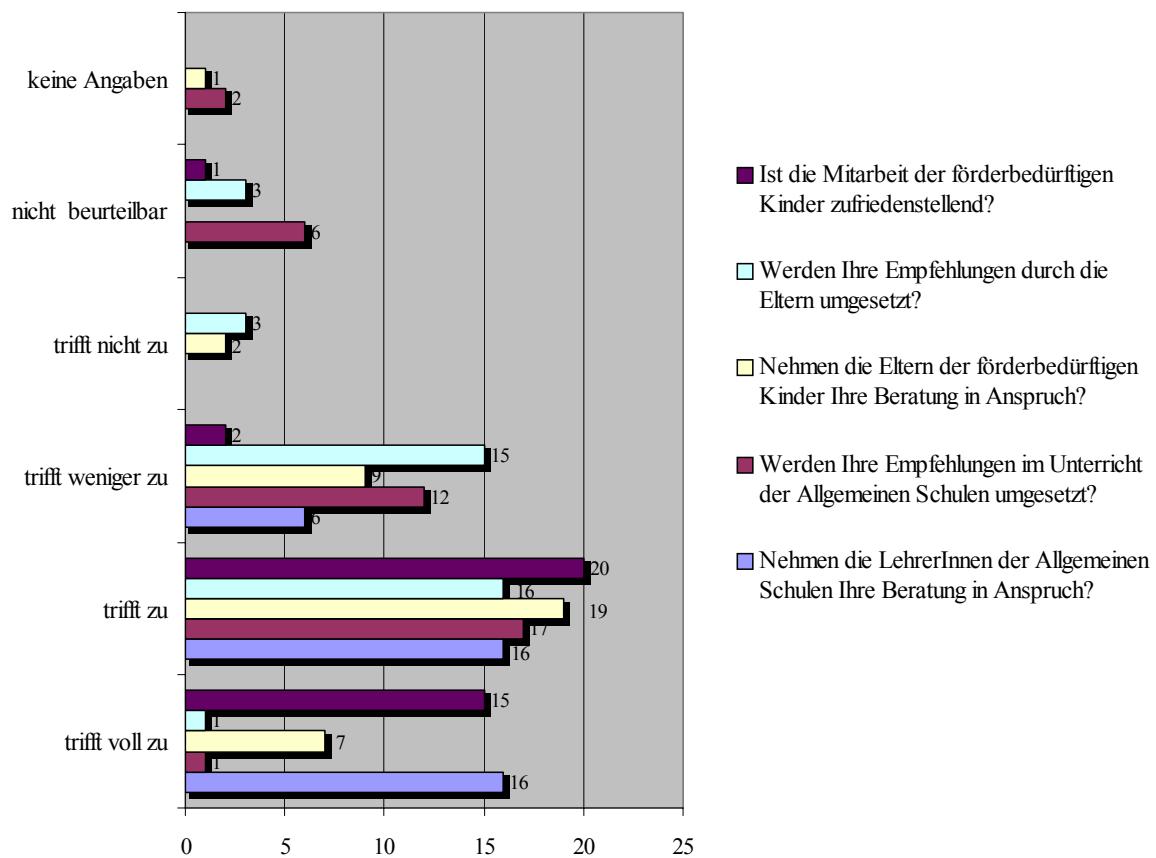


Abb. 27d Annahme von Beratung, Intervention und Konsultation

Die letzte Abbildung (**Abb. 27e**) befasst sich mit der Ausstattung und den personellen, materiellen und personellen Einsatz der FS (vgl. Schor 1998, 2002). Dabei sticht insbesondere der Mehraufwand in der MSF hervor und das Fortbildungsangebot (vgl. Schor 1998, 2002; Heimlich 1999) scheint den Aufgaben nicht angemessen. Das Therapiematerial wird doch weitgehend von den FS übernommen, was aber regional sehr unterschiedlich ausfällt (Anm. d. V.).

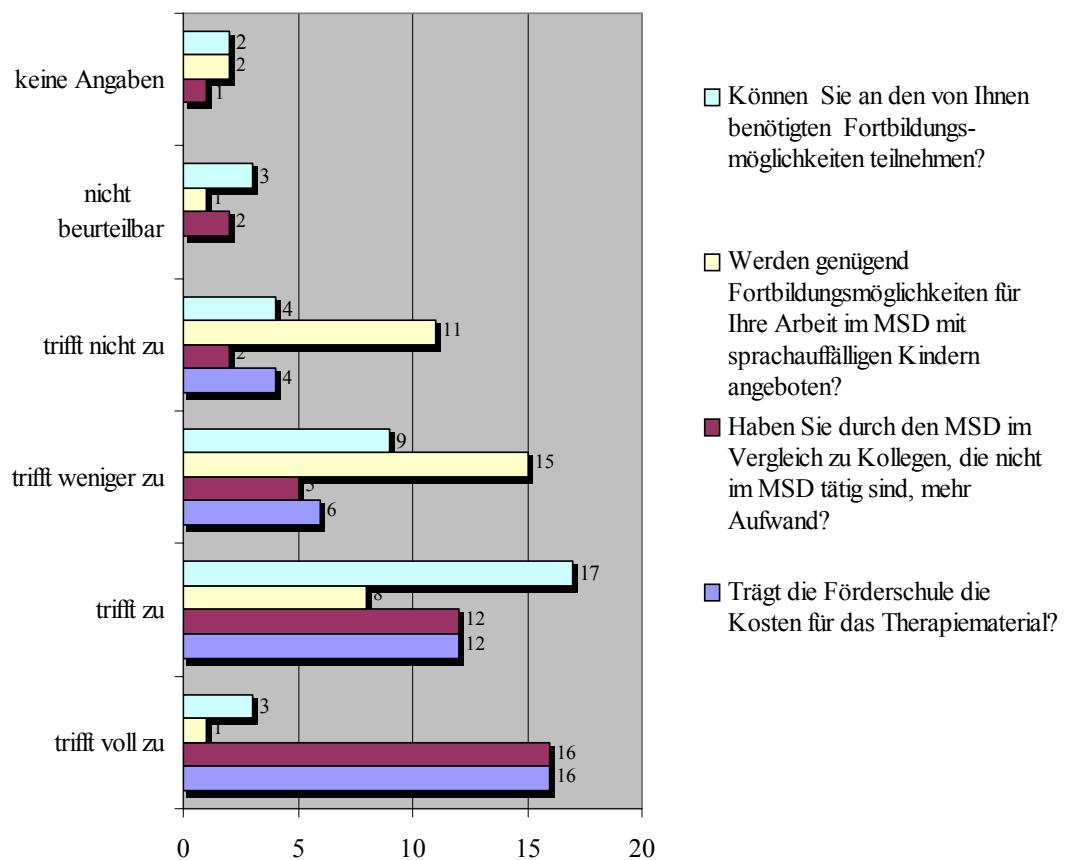


Abb. 27e Persönliche Einschätzung der Arbeit im MSD

14.4.3.3 Die persönliche Einschätzung der Arbeit – korrelative Zusammenhänge

Die gerechneten korrelativen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Fragen ergaben folgende Ergebnisse (vgl. Bortz 1993, Korrelationen, vgl. Schnell, Hill, Esser 1999, 222, Lazarsfeld 1976, Zeisel 1970 113-142)⁴⁵ s. Tab. Anhang 3.3).

Wenn die zur Verfügung stehende Zeit pro Kind ausreichend ist ($F2^{46}$), musste auch gewährleistet sein, dass die Förderung des Kindes während des Unterrichtsvormittages gewährleistet ist ($r=.389x; p < ,017$). Ein deutlicher Zusammenhang besteht auch zwischen der zur Verfügung stehenden Zeit für die Beratung des Klassenleiters (F3) des förderbedürftigen Kindes und der Beratung der Eltern (F4) ($r= ,760xx; p < ,00$). Auch die Therapiematerialausstattung (F6) ist ein Garant für die gute Förderung der Kinder während des Unterrichtsvormittages (F5) ($r=.342; p < ,36$). Es zeigt sich jedoch eindringlich, dass der

⁴⁵ Die korrelativen Zusammenhänge zwischen allen Fragen sind aus der Korrelationstabelle im Anhang 3.3 ersichtlich

⁴⁶ Die Abkürzung F1, F2 usw. beziehen sich auf die Fragen 1-16 aus dem Fragebogen für die in der MSF tätigen Sonderschullehrkräfte Teil B Persönliche Einschätzung der eigenen Arbeit im MSD (s. Anhang 1.3)

Zeitfaktor als Indikator für die optimale Förder- und Beratungsmöglichkeit noch wichtiger ist als, die Ausstattung mit Therapiematerial von Seiten der Schule, wobei erwähnt werden muss, dass das Therapiematerial meist von den in der MSF tätigen Personen selbst finanziert und gestellt wird, um eine gute Förderung und Beratung zu erzielen. Das Therapiematerial steht auch in Zusammenhang mit der Beratung, die Lehrer der allgemeinen Schulen in Anspruch nehmen, oder nicht (F9). Dies resultiert daraus, dass ansprechendes Material, in das auch die Lehrkraft der allgemeinen Schule Einblick gewinnt, einen gewissen Kompetenzrahmen für die Sonderschullehrkraft darstellt innerhalb dessen sie entsprechend beratend tätig werden kann ($r=.329$; $p<.044$). Eine weitere Korrespondenz besteht zwischen F8 und F4 ($r=.353$; $p<.35$), denn sind die Eltern mit einer Förderung ihres Kindes einverstanden, wird sich auch der dafür zuständige Lehrer für eine entsprechende Beratung derselben einsetzen, wobei zusätzlich von einem Interesse der Eltern an Beratung ausgegangen werden kann. Fast ebenso verhält es sich mit der Annahme der Empfehlungen durch die allgemeine Schule. Fühlt sie sich in ihren Belangen durch die kompetente Förderung ihres Schülers wahrgenommen (F10), wenn entsprechend Zeit zur Verfügung steht (F2) ($r=.602xx$; $p<00$). Auch zeigt sich, dass bei Einverständnis der Eltern für die Förderung (F8) zu einer Akzeptanz der Förderung der allgemeinen Schule (F7) führt, denn sind die Eltern damit einverstanden, dass ihr Kind eventuell durch den MSD etwas von seinem Unterricht versäumt, sieht sich die betroffene Lehrkraft sich in ihrem Handeln legitimiert ($r=.599xx$; $p<000$), ebenso verhält es sich bei den Eltern (F11 und F8; $r=.411x$; $p<.014$). Auf dem Gebiet Geben und Nehmen korrespondiert F7 mit F9 ($r=.453xx$; $p<.022$), d.h. erwünschen die Lehrkräfte eine Beratung durch den MSD, sind sie auch bereit, dass während ihres Unterricht Kinder aus der Klasse genommen werden. Aus dem Zusammenhang (F8 und F9) ($r=.381$; $p<.022$) ergibt sich, dass sich die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen durch den Willen der Eltern (Förderung des Kindes) in die Pflicht genommen sehen, sich beraten zu lassen und die Empfehlungen des MSD umzusetzen ($r=.532xx$; $p<.002$). Ferner verstärkt sich dadurch die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern, wodurch entsprechend die Beratung durch den MSD auch von den Eltern in Anspruch genommen wird ($r=.337x$; $p<.041$ s. F11 und F9). Hoch korreliert F11 mit F12 ($r=.701xx$; $p<.000$): nehmen die Eltern die Beratung durch den MSD wahr, zeigen sie ein hohes Maß an Kooperation und setzen die Empfehlungen zu Hause zum Wohle des Kindes um.

14.4.3.4 Die Vorgehensweise in der MSF

Der Teil C beschäftigte sich mit der Frage nach der Vorgehensweise im MSF. Da diese Frage von den Befragten verschieden aufgefasst wurde, wurde bei der Bewertung auch den unterschiedlichen Antworten Rechnung getragen. Es ließ sich folgende Einteilung der Antworten vornehmen. 19 nannten eine allgemeine Vorgehensweise, wie die MSF überhaupt eingeschaltet wird bzw. wie mit Meldungen von Seiten der allgemeinen Schulen umgegangen wurde. 12 Nennungen zeigten die Therapie auf (weitere Angaben s. **Tab. 5**).

Vorgehensweise	Anzahl der Nennungen	Prozent der Lehrer/Nennungen
Allgemeine Vorgehensweise	19	50,00%
Therapiebeschreibung	12	31,58%
Nachbetreuung durch den MSD	2	5,26%
Ambulanz anstatt MSD	1	2,63%
Keine eindeutigen Angaben	3	7,89%
keine Angabe	1	2,63%
Summe der Nennungen	38	100,00%
Detaillierte Angaben zur Allgemeinen Vorgehensweise	Anzahl der Nennungen	Prozent der Lehrer/Nennungen
GS meldet Bedarf	5	26,32%
Antrag durch Lehrer	3	15,79%
Schulpsychologische Beratungsstelle meldet	1	5,26%
Anmeldebögen	3	15,79%
Anschreiben an Schulen im September	1	5,26%
Info an Schulen und Eltern	2	10,53%
Einverständniserklärung der Eltern Verlangen	4	21,05%
Summe der Nennungen	19	100,00%

Tab. 5 Angaben der Vorgehensweisen im MSD der 38 Lehrer

Nun wurde die allgemeine Vorgehensweise detaillierter beschrieben, dabei wurden folgende Möglichkeiten der Meldung genannt:

- Die Grundschule meldet den Bedarf
- Der Antrag erfolgt durch den Lehrer der allgemeinen Schule
- Die schulpsychologische Beratungsstelle meldet (*vgl. 12.2.1*).

Ferner wurde aufgeführt, wie die allgemeinen Schulen von der MSF erfahren. Manche Förderschulen schreiben die allgemeinen Schulen an, geben Informationen an die Schulen und die Eltern und lassen Anmeldebögen ausfüllen, auch waren einige der Meinung, es müsse die Einverständniserklärung der Eltern vorliegen, damit der MSF tätig werden kann/darf (dies sind Forderungen, die bereits Huber/Frey-Flügge/Schlesier, 1997 und Schor, 1998 gestellt haben).

14.4.3.5 Änderungsvorschläge der Lehrer in der MSF

Über die Hälfte der Sonderschullehrer (55,26%) wünschten sich mehr Zeit für Therapie, knapp die Hälfte (44,74%) schlug auch mehr Zeit für die Beratung vor. Bedenken herrschten bei der Einschätzung der Förderbedürftigkeit eines Kindes durch die allgemeine Schule. Ein Drittel sprach sich dafür aus, Therapiematerial bereitzustellen, ein Sechstel beklagte die Raumsituation an den betreuten Schulen (Abstellkammern werden als Therapieraum zur Verfügung gestellt, ebenso wird die Erstattung von Fahrtkosten in angemessenem Maße erwünscht (evtl. Dienstfahrzeug bereitstellen), möglichst ohne hohen Verwaltungsaufwand (Anm. d. V., **Tab. 6**).

Diese Tabelle verdeutlicht noch einmal die Abb. 28.

Vorschlag	Vorschlag	Anzahl der Nennungen	Prozent der Lehrer	Prozent der Nennungen
V1	Mehr Zeit für Therapie	21	55,26%	25,30%
V2	Mehr Zeit für Beratung	17	44,74%	20,48%
V3	Fehlende Beurteilungsfähigkeit der Allg. Schulen	9	23,68%	10,84%
V4	Bereitstellung von Therapiematerial	6	15,79%	7,23%
V5	Von der Allg. Schule zur Verfügung gestellter fester Raum	4	10,53%	4,82%
V6	Vergütung der Fahrtkosten (evtl. Bereitstellung Dienstfahrzeug)	4	10,53%	4,82%
V7	Mehr Kooperation zwischen allg. Schulen und Förderschulen	3	7,89%	3,61%
V8	Bessere Fortbildung	3	7,89%	3,61%
V9	Schwerpunktschule	2	5,26%	2,41%
V10	Mehr Flexibilität der Allg. Schulen	2	5,26%	2,41%
V11	Supervision	1	2,63%	1,20%
V12	Stundenermäßigung	1	2,63%	1,20%
V13	Mehr Lehrer	1	2,63%	1,20%
V14	Kinder an die Sprachheilschule überweisen	1	2,63%	1,20%
V15	Prävention schon im Kindergarten	1	2,63%	1,20%
V16	Bessere Unterstützung durch die Regierung	1	2,63%	1,20%
V17	Gleichschaltung der Vorgehensweise im MSD	1	2,63%	1,20%
V18	Beratungsmöglichkeit der Lehrer der Allg. Schulen und der Eltern vor Beginn der Therapie	1	2,63%	1,20%
V19	Bündelung der Aufgaben auf eine Person	1	2,63%	1,20%
V20	Einzeltherapie anstatt Gruppentherapie	1	2,63%	1,20%
V21	Mehr Informationen an den Allg. Schulen	1	2,63%	1,20%
V22	Prophylaxe anstatt MSD	1	2,63%	1,20%
	Summe der Nennungen	83		

Tab. 6 Änderungsvorschläge für den MSD/die MSF

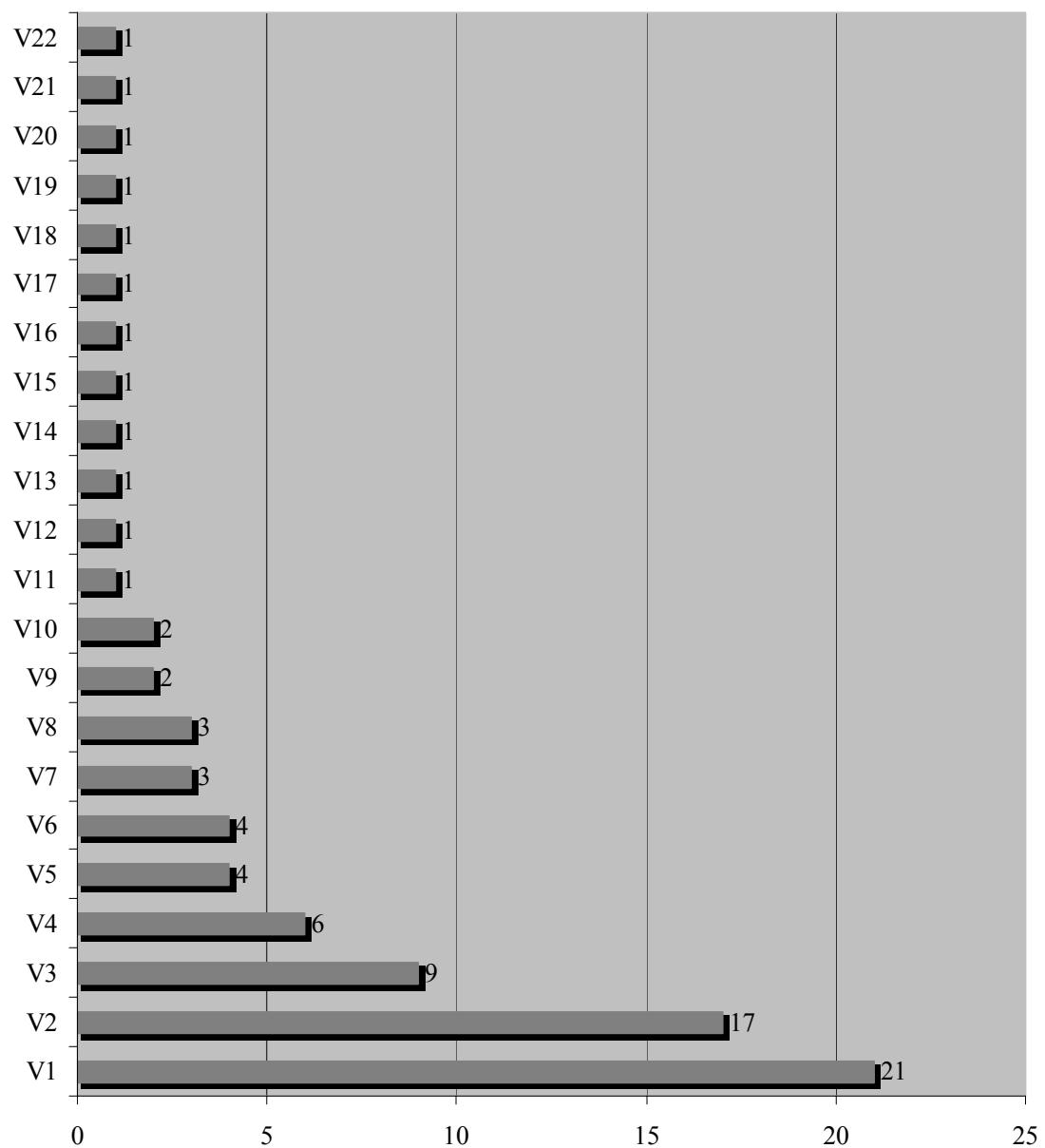


Abb. 28 Änderungsvorschläge der Lehrer zum MSD nach Nennungen

14.4.4 Ausstattung des MSD in den Schulamtsbezirken

Diese Ergebnisse rekrutierten sich aus den Fragebögen der Schulleitungen. Hierbei ergab sich nun folgendes Gesamtbild über die Ausstattung des MSD in Oberbayern (**Tab. 7**):

Schulamtsbezirk	Meldungen lt. Fragebögen (Anzahl der Schulen)		Anzahl Schulen lt. Verzeichnis	
	mit MSD	ohne MSD	Volksschulen	Förderschulen
AÖ	1	0	30	4
BGL	1	2	26	4
DAH	3	1	26	4
EBE	1	1	23	4
ED	1	0	35	3
EI	1	0	35	4
FBB	1	0	39	3
FS	1	0	33	4
GAP	2	1	22	3
IN	4	0	23	5
LL	0	1	25	2
M	12	9	184	41
MB	1	1	21	4
M-Land	3	1	56	8
MÜ	1	1	31	3
ND	0	2	20	4
PAF	2	1	27	4
RO	2	0	58	8
STA	0	2	25	3
TÖL	2	1	26	4
TS	2	1	44	3
WM	2	1	35	7

Tab. 7 Vergleich Anzahl Schulen nach SchAb⁴⁷

Drei SchAb boten keinen MSD an, neun SchAb boten durch eine Schule MSD an, sechs SchulAb konnten durch zwei Schulen MSD anbieten. Werden die Anzahlen der Volksschulen

⁴⁷ Anmerkung: Die Außenstellen der jeweiligen Förderschulen wurden als eigenständig mitgezählt

(GS/HS) mit den Förderschulen im jeweiligen SchAb verglichen, zeigt sich natürlich ein erheblicher Unterschied in der Anzahl, aber es wird auch deutlich, dass die Ergebnisse aus der Untersuchung nicht mit den aktuellen Zahlen der Förderschulen übereinstimmen (vgl. Spalte zwei und drei der **Tabelle 7** müsste in der Summe die Anzahl der Förderschulen ergeben). Dies resultiert einmal aus den fehlenden Antworten (s. Rücklauf der Fragebögen Tab. 1) und den Antworten selbst, da nämlich von einigen Schulen aufgrund des geringen Stundenkontingentes statt MSD ambulante Förderung am Nachmittag stattfand. Diese Schulen wurden aus der Untersuchung (MSD/MSF) ausgeschlossen, da dies nicht mit dem Anspruch des MSD, wie er in dieser Arbeit verstanden wird (mobile Förderung am Unterrichtsvormittag, Anm. d. V.), vereinbar ist.

Interessant war nun, inwiefern zwischen Nord und Süd im SchAb Obb. ein signifikanter Unterschied in Hinblick auf die Ausstattung des MSD (nach Stunden, Lehrkräften und Schulen) festgestellt werden kann⁴⁸.

14.4.5 Ausstattungsunterschied zwischen dem Norden und dem Süden Oberbayerns

Ersichtlich sind die Ergebnisse aus den T-Tests. Als Grundlage für den T-Test gilt die **Tabelle 8**. Die Signifikanz des Levene-Tests ist in diesem Fall irrelevant. Interpretiert werden die Signifikanz-Werte des T-Tests für Mittelwertgleichheit (s. h. T-Test für Mittelwertgleichheit; vgl. Schnell, Hill, Esser 1999, 415). Zwischen dem Norden und den Süden von Oberbayern gibt es einen signifikanten Unterschied in der Lehrer-Stundenausstattung (vgl. T-Test für Mittelwertgleichheit, Anhang 4.1). Dabei zeigt der Norden einen Mittelwert von 3 und der Süden einen Mittelwert von 1,81 bei den Lehrern. Bei den Stunden ergeben sich die Werte 26,36 (Norden) und 16,73 (Süden). Überprüft durch den Mann-Whitney-Test, der wegen der großen Standardabweichung in der Anzahl Stunden durchgeführt wurde, lässt sich die Tendenz erkennen, dass der Norden in Hinblick auf die Stunden besser ausgestattet ist, als der Süden Oberbayerns. Allerdings muss dabei berücksichtigt werden, dass die bessere Ausstattung des Nordens Oberbayerns dadurch zu Stande kommen kann, weil dort die Stadt München liegt, und davon ausgegangen werden kann, dass in einem Ballungszentrum wie München, als Einzugsgebiet vieler Menschen - auch Schüler - bedeutet und damit eine besserer Ausstattung der Schulen braucht. Eine genauere Interpretation dieser Ergebnisse folgt im *Kapitel 15*.

⁴⁸ Die Einteilung des SchAb Obb. nach Nord und Süd erfolgte nicht geographisch, sondern anhand der Schulrechtsspezifischen Einteilung von Seiten der Reg. v. Obb.

Schulamtsbezirk	Anz. Lehrer	Anz. Stunden	Anz. Schulen	Nord/Süd
AÖ	3	15	1	Süd
BGL	1	3	1	Süd
DAH	1	7	1	Süd
DAH	1	6	1	Süd
DAH	2	8	1	Süd
EBE	1	9	1	Süd
ED	2	22	1	Nord
EI	1	22	1	Nord
FBB	1	21	1	Süd
FS	2	45	1	Nord
GAP	4	53	1	Süd
GAP	1	2	1	Süd
IN	5	22	1	Nord
IN	2	14	1	Nord
IN	1	4	1	Nord
IN	1	3	1	Nord
LL	0	0	0	Süd
M	2	17	1	Nord
M	2	16	1	Nord
M	6	62	1	Nord
M	2	26	1	Nord
M	3	15	1	Nord
M	3	6	1	Nord
M	1	19	1	Nord
M	1	22	1	Nord
M	6	12	1	Nord
M	3	28	1	Nord
M	4	8	1	Nord
M	2	k. Angaben	1	Nord
MB	2	19	1	Nord
M-Land	3	26	1	Nord
M-Land	11	125	1	Nord
M-Land	5	53	1	Nord
MÜ	5	60	1	Nord
ND	0	0	0	Nord
PAF	2	10	1	Nord
PAF	1	3	1	Nord
RO	2	15	1	Süd
RO	2	25	1	Süd
STA	0	0	0	Süd
TÖL	1	2	1	Süd
TÖL	2	k. Angaben	1	Süd
TS	5	53	1	Süd
TS	k. Angaben	k. Angaben	1	Süd
WM	1	19	1	Süd
WM	1	13	1	Süd

Tab. 8 Auflistung der Lehrer/Stunden nach Nord/Süd (nach SCHAb)

14.5 Interpretation der Ergebnisse

14.5.1 Generalisierbarkeit der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung machen deutlich, unter welchen Bedingungen der MSD/MSF aufrechterhalten wird. Viele der befragten Bereiche sind verbesserungswürdig, um ein zufriedenes Arbeiten im MSD/in der MSF zu ermöglichen. Zumal die Bedingungen ausschlaggebend für ein erfolgreiches Arbeiten des MSD sind, der für den Abnehmer (allgemeine Schule) gewährleisten muss, seine Bedürfnisse zufrieden stellen zu können. Ist dies nicht der Fall, verliert diese präventiv-integrative Förderform ihre Glaubwürdigkeit. Wo nun die besonderen Belange der im MSD/MSF Tätigen liegen, zeigen die folgenden Kapitel auf.

Die hohe Rücklaufquote (vgl. Tab. 1) von 68,46% von 130 Schulen zeigte die hohe Akzeptanz der Untersuchung. Nur etwas mehr als ein Viertel der Schulen antworteten nicht. Einen möglichen Vergleich in Hinsicht auf den Rücklauf könnte die Untersuchung über die "Abnehmer"-Seite des MSD (Frey-Flügge 1999) zulassen. Hier herrschte ebenfalls eine hohe Akzeptanz der Untersuchung. 80% der angeschriebenen Schulleiter antworteten auf die Fragebögen. Vielen Praktikern war es ein Anliegen über den MSD/die MSF zu sprechen. So gab es während der Untersuchungsphase einige Telefonate, in denen die Sonderschullehrer sich erfreut darüber zeigten, dass jemand aus der Praxis für die Praxis schreibt, ferner schickten einige Schulleiter zusätzlich zum Fragebogen noch ein Schreiben, das die genaue Situation vor Ort schilderte, da vielfach die tatsächlichen Stunden für MSD/MSF (nämlich weniger) von der offiziellen Anzahl MSD - Stunden abwichen (vgl. Heimlich, Roebe 2003,6). Damit stellt sich die Frage nach der Generalisierbarkeit bzw. der Antwortverzerrungen der Ergebnisse. Bezogen auf die vorliegende Untersuchung hieße dies nach obigen Aussagen, dass Antwortverzerrungen in der persönlichen Einschätzung der Arbeit insbesondere in Hinblick auf die Ausstattung des MSD stattgefunden haben könnten. Möglich wäre dabei eine tendenziell schlechtere Bewertung des Stundenkontingentes für die MSD-Arbeit, um eine bessere Ausstattung bspw. von Seiten der Regierung zu provozieren (vgl. Artefakte Schnell/Hill/Esser 1999 6. Aufl., 330ff). Zunächst sollen die Ergebnisse des Schulleiterfragebogens diskutiert werden.

14.5.2 Diskussion der Ergebnisse des Schulleiterfragebogens

29, 21% von den antwortenden Schulen konnten keinen MSD anbieten, also immerhin fast ein

Viertel, wobei fast drei Viertel der antworteten Schulen MSD anbieten konnten. Nur 23 Schulen leisteten MSF, mehr als die Hälfte der Schulen boten also keine MSF an (63,49%). So ergeben sich nach Angaben der Schulleiter bereits Lücken in der Versorgungsmöglichkeit der tatsächlich gebrauchten Stunden für die MSF: an 115 Schulen wäre zusätzlicher Bedarf mit 219 Stunden, wobei 216 der MSF gemeldeten Kinder unversorgt waren. Wird der Gesamtbedarf betrachtet, ergibt sich eine befriedigende Abdeckung erst dann, wenn wesentlich mehr Stunden zu Verfügung stehen, als in diesem Schuljahr (2000/01). Es werden nur etwas mehr als die Hälfte der Stunden abgedeckt (55,49%). Trotzdem muss zugute gehalten werden, dass durch das Engagement der Sonderschullehrer trotzdem immerhin 70,29% also drei Viertel der betreuungsbedürftigen Kinder betreut wurden.

Die Ergebnisse bestätigten die Annahmen, dass nicht alle Schulen MSD, geschweige denn MSF anbieten können. Die Anzahl der Stunden, die für Förderung zur Verfügung stehen, ist zu wenig, um eine gezielte und fruchtbare Hilfe über ein Schuljahr hinweg für die jeweiligen allgemeinen Schulen anzubieten. Zudem zeigt die Praxis, dass die offiziellen Zahlen insbesondere vom Kultusministerium bzw. der Reg. von Obb. vielfach abweichen, denn es ist gängige Praxis bspw. kranke Lehrer, für die es selten Mobile Reserven gibt auf den MSD/MSF zu setzen, damit die Klassen der jeweiligen Förderschulen mit Klassenleitungen versorgt werden können, was zur Folge hat, dass der MSD mit einigen Stunden auf dem Papier steht, aber de facto nicht in dem offiziell angegebenem Stundenmaß oder gar nicht stattfindet (vgl. a. Heimlich, Roebe 2003, 6; Erf. d. V.). Zudem gibt es an Förderschulen oft Regelschullehrer ohne sonderpädagogische Ausbildung, die dann erst gar nicht für das Anbieten des MSD/MSF in Frage kommen, so müssen die tätigen Sonderschullehrer an den Förderschulen erst einmal den therapeutischen oder differenzierenden Unterricht gewährleisten. Denn es ist nur selbstverständlich, dass die Schulleitungen erpicht sind, zunächst ihre Förderschulen sonderpädagogisch auszustatten, da ja gerade die dort beschulten Kinder einen erhöhten sonderpädagogischen Förderbedarf haben und den Eltern schließlich eine individuelle Förderung ihres Kindes versprochen wurde (vgl. Huber, Frey-Flügge, Schlesier, 1997, auch Schor 1998; Heimlich, Roebe 2003, 6).

14.5.3 Diskussion der Ergebnisse der Lehrerfragebögen

14.5.3.1 Ressourcen für die Arbeit im MSD/in der MSF

Schon aus den Antworten der Schulleitungen in Hinblick auf die MSF wird offensichtlich, dass nicht alle Schulen die MSD haben, auch MSF anbieten. 46 von den insgesamt 89

Schulen, die antworteten, bieten keinen MSD an. Bei den 38 Antworten der Lehrer in der MSF wurde deutlich, dass sie zwar Kinder fördern, aber mancherorts für die Schüler nur einmal im halben Jahr eine Stunde zur Verfügung haben. Oder es wird eine Gruppentherapie angeboten, was nicht immer befriedigend ist, da die schwerwiegenden Störungsbilder nicht über diese Therapieform behandelt werden können. Deshalb hat sich aus der Not heraus (vgl. Troßbach-Neuner, Miksch 2001) die Einrichtung von Beratungsstellen ergeben, um Versorgungslücken zu stopfen (a.a.O. S.150). Dieses Ergebnis entspricht auch den Aussagen von Schor (2002). Die Praxis zeigt, dass für die an den MSD/MSF gestellten Anforderungen nicht genügend Ressourcen zur Verfügung stehen, um konsequent und aktiv eine integrative Form der Förderung (vgl. Heimlich 2003) zu bewerkstelligen. Die Beratungsstellen sind sicher sinnvoll und gefragt, erfüllen aber nicht den Zweck, den der MSD/die MSF haben sollte. Hier geht es um eine integrative sonderpädagogische Leistung, die Vorort an der allgemeinen Schule innerhalb des Unterrichtsvormittages stattfinden sollte. Denn gerade förderbedürftige Kinder, deren Eltern nicht dazu bereit sind, eine außerschulische oder anderweitige nachmittägliche Betreuung aufzusuchen und sich selbstständig mit Förderangeboten auseinander zu setzen, brauchen den MSD/die MSF, der/die ja unter anderem dazu ins Leben gerufen wurde, die Anzahl der Förderschüler an den jeweiligen Förderschulen zu verringern (vgl. MSD – als integrative Maßnahme, laut KM “Integration auf dem Weg“ www.schule.bayern.de/foes/). Außerdem zeigt sich bei Treffen und Gesprächen mit Logopäden, dass gerade im sprachtherapeutischen Bereich, die Nachfrage sehr hoch ist und auch von Seiten des außerschulischen Fachpersonals Ressourcenknappheit besteht. Viele Beispiele aus der Praxis zeigen, dass immer wieder Kinder mit massiven sprachlichen Beeinträchtigungen, wenn es gut geht in der ersten Klasse, aber auch des Öfteren in höheren Klassen, auch in der Hauptschule als bisher unbehandelt auftreten (auch Erfahrungen d. V.). Durch diese Umstände wird umso mehr untermauert, dass die arbeitstechnischen Grundlagen des MSD/der MSF von erheblicher Bedeutung sind. Wie es nun um diese Grundlagen bestellt ist, zeigen die nächsten Kapitel vor allem aus der Sicht der Praktiker.

14.5.3.2 Diskussion der arbeitstechnischen Grundlagen der MSF

Wie o. g. zeigte sich deutlich, dass das zur Verfügung stehende Stundenkontingent – 219 Stunden fehlen - nicht ausreicht, um den Förderbedarf von Kindern an den allgemeinen Schulen zu decken (216 Kinder sind unversorgt), dies gilt auch für die Beratung von Eltern, Lehrern vor Ort (s. o.). Erschwerend kommt hinzu, dass nicht nur Kinder mit einzelnen Störungsbildern z.B. Schatismus, Sigmatismus interdentalis etc. gemeldet werden, sondern,

dass es sich oft um multiple Störungen handelt (z.B. Artikulationsprobleme einhergehend mit Sprachverständnisstörungen oder Störungen im Schriftspracherwerb...), deren Behebung nicht in ein paar wenigen Sitzungen, geschweige den in Gruppen von 3-5 Kindern durchgeführt werden kann (vgl. 5.3.1). Ferner zeigen obige Angaben auch, dass es selten möglich ist, jede "bedürftige" allgemeine Schule mit einem Kontingent von einer Stunde, wie in den Arbeitsbestimmungen (s. Huber/Frey-Flügge/Schlesier 1997) zum MSD (MSF) vorgeschlagen wurde zu versorgen, das hieße, es müssten mindestens 853 Schulen mit einer Stunde versorgt werden. Aber es wurde immerhin die Annahme bestätigt, dass viele der dem MSD gemeldeten Kinder von Entwicklungs dysphasie (24 Nennungen) /Artikulationsstörungen (23 Nennungen) betroffen sind. Es zeigte sich auch, dass die gesamte Palette von Störungen (Störungen der Sprache, des Sprechens der Stimme, der Rede und des Schluckens (vgl. 5.3.1; Grohnfeldt 2000, s. a. Anhang 3.1) für deren Behebung sich die Sprachbehindertenpädagogik berechtigt sieht, dem MSD gemeldet wurden.

Im Zusammenhang mit der fachspezifischen Ausbildung lässt sich bezogen auf die 38 Lehrer, die MSF durchführen, feststellen (s. Tabelle 4), dass immerhin ein Fünftel der Lehrkräfte (18,42%) keine sprachheilpädagogische Ausbildung haben, was in Anbetracht der aufgetretenen Störungen (s. o.) Anlass für Bedenken gibt und es hatte eine Person sogar keine sonderpädagogische Ausbildung. Bezogen auf die berufliche Qualifikation der MSF-„Leute“ war erfreulich, dass mehr als die Hälfte eine sprachbehindertenpädagogische Ausbildung hatten, vier Personen hatten zumindest eine sprachbehindertenpädagogische Erweiterung.

Somit bleibt die von Schor geforderte Professionalisierung im MSD/MSF teilweise auf der Strecke. Seiner Meinung nach dürfen nur erfahrene und sonderpädagogisch versierte Lehrkräfte im MSD eingesetzt werden (Schor 1998, 2002). Bereits hier zeigt sich die Diskrepanz zwischen Praxis und Theorie. Sonderschulleiter können nur die Lehrkräfte zur Verfügung stellen, die ihnen zugewiesen werden, folglich kann ihnen kein Vorwurf gemacht werden, wenn die theoretischen Vorgaben nicht eingehalten werden können.

14.5.3.3 Diskussion der persönlichen Einschätzung der Arbeit in der MSF

Interessant war hierbei, wie nun die im MSD/in der MSF - Praxis tätigen Lehrkräfte ihre Arbeit beurteilen (vgl. Abb. 27e). Zu Grunde gelegt wird bei der Interpretation, dass diese ordinalskalierten Ergebnisse in zwei Tendenzen (ja/nein) beurteilbar sind: einmal mit ja (trifft voll zu) und ja, mit leichter Einschränkung (trifft zu) zum anderen mit nein (trifft nicht zu) und nein, mit Einschränkungen (trifft weniger zu). Wie erwartet, wurde die zur Verfügung stehende Zeit als ungenügend angegeben (vgl. Anhang 3.2; vgl. Schnell/Hill/Esser 1999,

6.Aufl. 181ff). Somit antworten 68,42% unter Berücksichtigung obiger Tendenzen, dass die Zeit für die Therapie (F2) nicht ausreicht. Ferner zeigten sich Unzufriedenheiten bei der Therapiematerialausstattung, hier ist ein hohes Maß an Eigeninitiative zur Herstellung von Therapiematerial notwendig bzw. bedarf es eines hohen finanziellen Aufwands von Seiten der Förderschulen, entsprechendes/benötigtes Material zur Verfügung zu stellen. Vielfach ist der MSD/die MSF aufgrund der Haushaltsslage Einschränkungen (vgl. Frey-Flügge 1999; Haushaltvorbehalt: Friedl/Poehlmann 2004) unterworfen. Im Zusammenhang mit der Beratung des beteiligten Personenkreises zeigt sich eine gewisse Zufriedenheit, trotzdem wäre der Bedarf an Beratung wesentlich höher. Das gleiche gilt für die Beratungszeit der Klassenleitungen an den Regelschulen (F3), 73,69% haben hierfür zu wenig Zeit, denn eine Beratung stellt sich zusätzlich zur Therapie des Kindes noch aufwendiger dar. Nur 7,9% weniger als die o. g. Lehrer, geben auch an, dass die Beratungszeit für die Eltern (F4) zu knapp ist. Denn die im Fragebogen angesprochene Beratungstätigkeit bezog sich ja lediglich auf die bereits Betreuten und nicht auf die Kinder, die auf Wartelisten stehen oder erst gar nicht gemeldet wurden. Folglich ergibt sich für die Praktiker eine gewisse Unzufriedenheit bei der Arbeit im MSD/in der MSF. Zwar ist die Arbeit mit den förderbedürftigen Kindern befriedigend, aber es zeigt sich eine erhebliche Ressourcenknappheit, die die Arbeit des MSD/der MSF, zu einem “Tropfen auf den heißen Stein“ verkommen lassen.

Erstaunlich ist das Ergebnis, dass sich immerhin ca. 86% also vier Fünftel für gut ausgebildet halten, um die vielfältigen Aufgaben, die der MSD/MSF forderte, bewältigen zu können (F1). Wobei auch eine Abhängigkeit zu (F16) Fortbildungen gesehen werden kann, denn Kompetenz für seine Arbeit wird durch Fortbildungen erworben, woran laut Fragebogen mehr als die Hälfte der Lehrer an den angebotenen Fortbildungen teilnehmen konnten. Allerdings bestätigt ein Viertel der Personen, dass an den Fortbildungsangeboten noch Verbesserungen notwendig sind bspw. überhaupt nicht an den angebotenen Fortbildungen teilnehmen zu können (vgl. Heimlich 1999; Schor 2002,139). So wünschen sich immerhin 68,42% noch mehr MSD/MSF relevante Fortbildungen.

Über die MSF Kinder am Unterrichtsvormittag zu fördern, wird eindeutig von 86,84% der Lehrer bejaht. Dies hängt jedoch stark von den unterrichtlichen Möglichkeiten (Stundenplan, etc.) ab als auch von der Bereitschaft der abgebenden Lehrer, förderbedürftige Kinder aus ihrem Unterricht für eine äußere Differenzierung zu entlassen. Auch spielt die Bereitschaft der Eltern/Erziehungsberechtigten eine Rolle ihre Kinder aus dem laufenden Unterricht herausnehmen zu lassen, da oft Ängste existieren, dass ihre Kinder etwas Wichtiges versäumen könnten und die bereits bestehenden Lücken noch größer werden (Anm. d. V.;

Heimlich 2003). In den meisten Fällen scheint es jedoch keine Vorbehalte gegenüber der vormittäglichen Förderung der Kinder zugeben. Die Befürwortung der vormittäglichen Förderung im Zusammenhang mit der beratenden Funktion der MSF liegt auch daran, dass L und S am Unterrichtsvormittag besser erreichbar und ansprechbar sind. Vor allem haben die meisten Lehrer, wenn sie das Anmeldeverfahren durchlaufen haben und eine Zusammenarbeit mit der MSF befürworten, ein echtes Interesse an der Sache. Ebenso sind viele Erziehungsberechtigte von förderbedürftigen Kindern nicht bereit, zusätzlich Wege und Gespräche auf sich zu nehmen (vgl. Möckel 2003: soziale Deprivation) und froh, wenn sie nicht nachmittags bspw. einen Logopäden aufsuchen müssen, insbesondere dann, wenn mehrere Kinder in der Familie (förderbedürftig) sind (Erf. d. V.). Nur vereinzelt können Fälle aufgezählt werden, in denen es nicht möglich war, Kinder während des Unterrichts zu fördern.

Dies bestätigt die mobile Förderung der Kinder während des Unterrichtsvormittages im Vergleich zu einer Beratungsstelle oder einer ambulanten Förderung, die keine integrativen Maßnahmen im schulischen Sinne von Integration darstellen (vgl. Kobi in Speck 2003, 5.Aufl.,393, Heimlich 2003). Es handelt sich um bedingte Integration.

Auch die Ausstattung des MSD erfolgt über die Förderschule, nicht nur personell, sondern auch materiell. 73,69% der MSD- Tägigen geben an, dass die Ausstattung die Förderschule trägt. Hier bleibt offen, ob es nicht nötig wäre, dass auch die Regelschule ihren Anteil an den Kosten für Material beitragen, da bei einer integrativ- auch kooperativen Zusammenarbeit (vgl. Aussagen Speck 2003, 5.Aufl., Wocken, Reiser 1999; Schor 2002, 123ff) eine gute Arbeit erst dann stattfindet, wenn sich alle in gleichem Maße an der Arbeit beteiligen, da ein Ungleichgewicht bei der Zusammenarbeit Unmut hervorbringen kann.

Geht es um die Frage (F7/F8), ob es von Seiten der Lehrer und Eltern erwünscht wird, dass die Kinder während des Unterrichtsvormittages für die Therapie aus dem Unterricht genommen werden, liegt die Akzeptanz bei den Eltern etwas höher als bei den Lehrern (ca. um die 80%). Anzunehmen ist, dass dies daran liegt, dass viele Eltern den geringen Aufwand schätzen, im Gegensatz zum Aufwand, der durch eine evtl. nachmittägliche Logopädie zutreffen würde (z.B. Fahrtwege, Kosten, Rezeptpflicht).

Die Ergebnisse der Frage 9, ob die Lehrer die Beratung durch den MSD in Anspruch nehmen, liegt bei 84,22%, was nahe liegend ist, da Lehrer, die den MSD in Anspruch nehmen, bereits kundtun, dass an einer Zusammenarbeit mit dem MSD interessiert sind und eine Beratung und Therapie in Beziehung zum förderbedürftigen Kind wünschen. Entsprechend nehmen fast die Hälfte die Empfehlungen für den Unterricht wahr (F10), wobei aber immerhin mehr als ein

Fünftel die Beratung durch den MSD nicht im Unterricht umzusetzen scheint. Das gleiche Bild zeichnet sich für die Umsetzung der Beratung durch die Eltern ab. Dieses Phänomen lässt sich aus der Praxis heraus erklären. Die Kinder, die durch den MSD gefördert werden stammen vielfach aus einem Umfeld, das nicht bereit ist, am Nachmittag bspw. einen Logopäden aufzusuchen oder etwa eine ambulante Betreuung in Anspruch zu nehmen oder die Beratungsstelle aufzusuchen. So sind diese Eltern oft auch nicht gewillt zusätzlich zu den herkömmlichen Sprechstunden der Schule weitere Beratungstermine wahrzunehmen. So setzen engagierte Eltern Empfehlungen um (44,74%), wobei etwas mehr Eltern (45,36%) Empfehlungen nicht berücksichtigen (F12). Während die Arbeit durch die betroffenen Kinder mit 82% überwältigend angenommen wird, da sie im Sinne der Kind-Umfeld-Analyse (Speck 2003, 5.Aufl., Sander 1991; Heimlich 1999, 2003; vgl. Homburg & Lüdtke in Grohnfeldt 2003, 117ff) berücksichtigt werden und ethisch, moralisch nach dem Motto "wenigstens kümmert sich jemand um mich" ohne Vorbehalte unterstützt werden.

Wird nun die MSF- Lehrkraft in Augenschein genommen, ergibt sich für sie durch die MSF Tätigkeit ein Mehraufwand an Arbeit im Vergleich zu den anderen Kollegen, die nicht im MSD/in der MSF arbeiten (F14). Dies bestätigen 73,69% der befragten Lehrkräfte.

Ein weiterer diskussionswürdiger Punkt stellt den Mehraufwand der Kollegen im MSD im Vergleich zu einem nicht im MSD tätigen Lehrer dar (vgl. Schor 2002, 117). Dieser ergibt sich schon allein aus der Mobilität. Die Lehrkräfte im MSD tingeln von Schule zu Schule, um ihre Schützlinge zu betreuen. Den Ortswechsel vollziehen sie je nach Stundenplan meist in den Pausen, die dadurch für die Lehrer entfallen bzw. wird auch bei sehr weiten Anfahrtswegen die Förderzeit verkürzt. Zudem wird in der Regel das Privatauto benutzt, wozu es zwar Entschädigungen gibt, die aber erst über einen erheblichen Verwaltungsaufwand erstattet werden. Wie oben angesprochen müssen Beratungsgespräche über die Therapie, den Therapiefortgang und bei Therapiebeendigung besprochen werden und dies findet meist außerhalb der Unterrichtszeit statt, wodurch ebenfalls ein erhöhter Zeitaufwand verbunden ist. Diesem Manko wird versucht, dadurch Rechnung zu tragen, dass eine MSD/die MSF - Stunde nicht als 45-Minuteneinheit berechnet wird, sondern als 90-Minuteneinheit (unveröffentlichte Arbeitsgrundlagen für den MSD von der Reg. v. Obb.). Also zeigt sich bereits in Zahlen der erhebliche Mehraufwand bei der Arbeit im MSD/ in der MSF. Es stellt sich die Frage, wie dies im Vergleich zu einer Lehrkraft, die nicht im MSD tätig ist vertretbar und gerecht ist. So ergibt sich für eine Lehrkraft im MSD, die bspw. Vollzeit mit 28 Stunden arbeitet und davon 5 Stunden MSD hat, eine berechenbare Mehrarbeit von 5 Stunden, also muss sie nachweislich 33 Stunden arbeiten. Während ein

Lehrer ohne MSD 28 Stunden stundenplanmäßig (nachweislich) ableistet. Als schlagkräftige Argumente von Seiten der Schulaufsicht zählen dafür, dass in dieser zusätzlichen 45-Minuteneinheit/MSD-Einheit, sowohl die Vorbereitungszeit, die Fahrzeit und die Beratungszeit (Lehrergespräche, Elterngespräche etc.) hineinfallen. Dies scheint vordergründig in Ordnung zu sein, nur stehen in diesem zeitlichen Rahmen die Förderbedürftigen nicht mehr zur Verfügung, so dass diese Zeit auf sog. Ambulanzen oder Beratungsstellen umgelegt wird. Damit wird aber auch der Sinn und Zweck des MSD/ der MSF als mobile und integrative Förderung (s. o.) in Frage gestellt. Es ist also nicht verwunderlich, wenn es viele Sonderschullehrkräfte vorziehen, „herkömmlichen Unterricht“ zu gestalten, als sich für den MSD zur Verfügung zu stellen. De facto lässt sich der MSD/MSF nur durch ein erhebliches Engagement der Durchführenden aufrechterhalten. Diesen Punkt hat auch Schor (1998; 2002, 127) angesprochen, er verlangte eine entsprechende Würdigung der im MSD Arbeitenden von Seiten der Schulaufsicht, ob dies nun allerorts stattfindet, bleibt dahingestellt, jedoch sollte dies im Sinne des MSD/der MSF diskutiert werden.

Passend zu dieser Darstellung ist auch, dass nicht genügend Fortbildungen im Zusammenhang mit dem MSD/der MSF angeboten werden. Viele Lehrkräfte wünschten sich mehr aktuelle Fortbildungsmöglichkeiten besonders im Zusammenhang mit Sprachstörungen, was nicht verwundert, da doch wie o. g. einige Lehrkräfte nicht sprachbehindertenspezifisch ausgebildet sind (**Tab. 4; Abb. 24**); (vgl. a. Heimlich 1999, 163f; Schor 2002, 139). Jedoch ist in Bayern eine Verbesserung dieser Sache durch die MSD-Koordinatoren auf den Weg gebracht. Zudem werden vermehrt fachspezifische Fortbildungen regional abgestimmt angeboten.

14.5.3.4 Diskussion der Vorgehensweise in der MSF

Hier zeigte sich, dass wie es bereits im Buch von Huber/Frey-Flügge/Schlesier 1997 angegeben war, individuelle Vorgehensweisen im MSD/MSF vorherrschen. Eine allgemeine Tendenz ist allerdings festzustellen. Zuerst werden die förderbedürftigen Kinder (von unterschiedlichen Stellen) an den Förderschulen gemeldet und dann mit Einverständnis der Eltern, je nach MSD/MSF- Ausstattung versorgt. Trotzdem sollte der Einfachheit halber im Sinne des MSD ein einheitliches Konzept erarbeitet werden, damit zumindest die anfänglichen organisatorischen Belange (insbesondere die Meldung von förderbedürftigen Kindern) geklärt sind. Dies führt zu einer Erleichterung der Arbeit im MSD/MSF vor allem auch für neue Lehrkräfte im MSD und es macht die Arbeit für alle allgemeinen Schulen bezirksunabhängig transparenter (vgl. Huber/Frey-Flügge/Schlesier 1997,200). Die danach

folgende Arbeit kann ruhig individuellen Belangen der jeweiligen Schulen/Personen angepasst werden (vgl. Grohnfeldt, 2001: Handle regional, nicht global). In Oberbayern versuchen Arbeitskreise ein Profil für den MSD zu entwickeln (vgl. Troßbach-Neuner 2000; Laschkowski, Dr. u.a. 2003), ebenso gibt es Arbeitsgrundlagen der Reg. v. Obb. s. **Abb. 19**). Im Einzelnen sehen die Antworten bei der Vorgehensweise wie folgt aus: fünf von 38 Lehrern beschrieben, dass die Grundschulen den Bedarf melden, bei drei meldetet der beratungssuchende Lehrer der allgemeinen Schule das betroffene Kind dem MSD. Bei einem Fall vermittelte der Schulpsychologische Beratungsdienst. Im Vorgehen selbst reichte das Repertoire der Schulen von Anmeldebögen bis zum Anschreiben aller Schulen im September bis hin zu Infos für die Schulen und Eltern im Allgemeinen. Von vier Lehrern wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass für das Tätigwerden des MSD eine Einverständniserklärung der Eltern vorliegen muss.

14.5.3.5 Diskussion der Änderungsvorschläge

Den gewichtigsten Änderungswunsch stellte der Zeitfaktor (55,26%) dar, sowohl für Beratung (44,74%) und Förderung wird mehr Zeit gewünscht. Erwünscht wird auch die bessere Mitarbeit der allgemeinen Schulen. Gerade dieser Punkt birgt in sich eine große Schwierigkeit. Viele Lehrkräfte der allgemeinen Schulen fühlen sich überfordert bei der Beurteilung von Auffälligkeiten und Behinderung. Entweder sie sind verunsichert, ob bspw. eine Sprachstörung vorliegt und scheuen sich, den MSD einzuschalten, oder sie missverstehen das oberste Anliegen des MSD/der MSF, indem sie hoffen, dass besonders bei auffälligen Kindern eine Aufnahme in die Förderschule stattfindet (vgl. Huber/Frey-Flügge/Schlesier 1997, 201; Untersuchung Frey-Flügge 1999, s. u.). Vielfach musste auch festgestellt werden, dass das Verhältnis zwischen MSD/MSF und den allgemeinen Schulen oft als ein einseitiges Bemühen herausstellt, da die Bereitschaft für die fundierte Auseinandersetzung (bedeutet oft Mehrarbeit, außerhalb der stundenplanmäßigen Zeit und Sprechstunden) mit dem Problem des förderbedürftigen Kindes und dessen Umfeld oft nur auf Seiten des Sonderschullehrers liegt. Nicht immer scheint der Paradigmenwechsel bis zu den allgemeinen Schulen vorgedrungen zu sein (vgl. Wocken 1999). Guter MSD/gute MSF lebt von einem gegenseitigen Geben und Nehmen (vgl. Heimlich 2003). Viele Lehrer im MSD berichten, dass sie an den meisten allgemeinen Schulen, an denen sie tätig wurden/waren zunächst einmal die Aufgaben darlegen mussten, die der MSD/die MSF hat. „Aus den Erfahrungen der SFZ ist bekannt, dass die Informationen über bestehende MSD und ihre Aufgaben an den Grund- und Hauptschulen oft unzureichend ist (vgl. Frey-Flügge 1999,8). Diesen Punkt gilt es genauer zu beleuchten,

daher widmet sich das folgende Kapitel dem MSD aus der Sicht der Grund- und Hauptschulen (Frey-Flügge 1999⁴⁹). Diese Angaben bestätigen die Ergebnisse aus den angegebenen Änderungswünschen der 38 Lehrer. Ein Drittel wünscht sich mehr Therapiematerial, ein Sechstel beklagt die Raumsituation an den allgemeinen Schulen, oftmals dienen Abstellkammern als Therapieraum. Ferner wünschen sich die MSF-Täglichen eine unbürokratische Begleichung der Fahrtkosten und evtl. das zur Verfügung stellen eines Dienstfahrzeuges. Vielfach wird der MSD noch als Fremdkörper betrachtet, der der Rekrutierung der förderbedürftigen Kinder an die Förderschulen dienen soll (vgl. Untersuchung Frey-Flügge, 1999; vgl. *Kap 13.2.2*). Wobei der MSD doch gerade das Gegenteil bezwecken soll und als integrative Maßnahme verstanden wird, der die Beschulung durch eine Förderschule verhindern soll (KMK 1994; Empfehlungen der KMK zu den jeweiligen Förderschwerpunkten 1998; BayEUG 1994, 2003).

14.5.4 Der MSD aus Sicht der Grund- und Hauptschulen

Diese Kapitel möchte die Ergebnisse, die o.g. wurden, noch einmal untermauern, da die Sichtweise der allgemeinen Schulen über den MSD erheblich zum guten Gelingen der Arbeit des MSD/der MSF beiträgt und zu einer positiven persönlichen Selbsteinschätzung der Arbeit des Sonderpädagogen führt. Denn beide Seiten dienen dem Wohl der ihnen anvertrauten Kinder. Ausschnitte aus dem genannten Arbeitsbericht verdeutlichen die Sichtweise der allgemeinen Schulen, die auf Seiten der Sonderschullehrer zu den in *Kapitel 14.5* angesprochenen Änderungswünschen führten/führen. Die nun folgenden Aussagen machen deutlich, welche erheblichen Kompetenzen vom Sonderschullehrer im MSD (vgl. Schor 1998, 38ff, 2002, 98f) von Seiten des Abnehmers verlangt werden bzw. als Voraussetzung angenommen werden. Hilfen erwarten sich diese an erster Stelle in der Beratung von Klassenlehrern und der Eltern, gefolgt von Diagnostik und Förderung, wobei die Diagnostik von sprachauffälligen Kindern einen geringeren Prozentsatz einnimmt. Dies liegt daran, dass sprachauffällige Kinder den Unterricht meist nicht so gravierend beeinflussen wie verhaltensauffällige oder lernschwache Kinder (vgl. Heimlich 2003). Vergleicht man die nun folgenden Aussagen der Regelschullehrer mit denen der Lehrer im MSD, ergeben sich Parallelen. Auch die Sonderschullehrer wünschen sich mehr Zeit für den MSD (vgl.

⁴⁹ Bei dieser Sichtweise handelt es sich um einen Arbeitsbericht, der ausgewählte Förderschulen aus gesamt Bayern um ihre Sichtweise über den MSD (in seiner Aufgliederung) gebeten hat. Trotzdem sind die darin enthaltenen Aussagen auch übertragbar auf die Situation in Oberbayern.

Ergebnisse zu F3 und F4). Ebenso gilt der Wunsch für die Diagnostik und Therapie, da der Bedarf von Seiten der Regelschulen vorhanden ist (Frey-Flügge 1999). Bezeichnend ist jedoch, dass sich 77% der teilnehmenden Schulen eine Aufnahme in die Förderschule erwarteten, was dem präventiv-integrativen Gedanken des MSD widerspricht und kontraproduktiv zum “Geburtsgedanken“ des MSD steht, nämlich die Klientel der Förderschulen zu verringern und an den allgemeinen Schulen zu beschulen (vgl. a. a. O. 9, Art. 21 BayEUG). Dazu fühlen sich die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen aber nicht in der Lage und wünschen deshalb Fortbildung in sonderpädagogischen Unterrichtsinhalten und Supervision bzw. Beratung für Elterngespräche (a. a. O. 12). Somit ist es nicht verwunderlich, dass auch von Seiten der allgemeinen Schulen zwar Zufriedenheit mit der Arbeit des MSD besteht, wenn sie stattfindet, aber für den Bedarf zu wenig zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen.

14.5.5 Kurzzusammenfassung der Ergebnisse

Sämtliche Ergebnisse dieses Kapitels stellen dar, dass der MSD/die MSF gute Arbeit im Rahmen seiner/ihrer Möglichkeiten leistet (Schor 1998, 2002). Aber im Moment trägt die gute Arbeit des MSD/in der MSF in erster Linie das große Engagement der Sonderschullehrer, die sich mit Enthusiasmus, in Empathie mit der an sie herangetragenen Aufgabe identifizieren und sich den Förder- und Beratungsbedürfnissen ihrer Schulumwelt widmen.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle gesagt werden, dass die von mir aufgestellten Hypothesen zu einem großen Teil zutreffen:

- Eine Förderung der Kinder ist möglich, aber die Förderzeit ist nicht ausreichend, kann bestätigt werden.
- Die Ressourcenausstattung ist nicht zufrieden stellend, kann nicht global festgestellt werden, wohl aber regional.
- Die Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Personenkreisen (Erziehungsberechtigten, L, S und MSD/MSF) ist bis auf Ausnahmen bei der Zusammenarbeit mit manchen Eltern erfreulich positiv.
- Schulische Angebote für den MSD sind nicht ausreichend, um der geforderten Arbeit gerecht zu werden (vgl. Schor 2003, Professionalisierung); der höhere Aufwand gegenüber anderen SoL ist voll bestätigt.

- Die Fortbildungsangebote gibt es, können aber nicht allerorts entsprechend wahrgenommen werden (a. Erf. d. V.).

Folglich scheinen theoretische Maßgaben, die Schor (1998, 2002) für den MSD bestimmt, alle Bereiche des MSD und alle Seiten der jeweils Beteiligten zu beleuchten, jedoch besteht doch noch ein Unterschied zwischen den theoretischen Vorgaben und deren Umsetzung.

Um nun die Ergebnisse der letzten Kapitel der Arbeit abzurunden und ein Gesamtbild zu ermöglichen, werden allgemeine statistische Ergebnisse aus der Arbeit des MSD im Schuljahr 2000/2001 dargestellt, die auch aufzeigen, in welchen Bereichen der MSD am meisten ausrichtete und wie viele Kinder trotzdem an den Förderschulen unterrichtet werden mussten. Die erste Tabelle (**Tab. 8**) zeigt die Gesamtsituation der Kinder, die an allgemeinen Schulen durch den MSD (in seinen sechs Teilbereichen) versorgt wurden. Die Tabelle 9 (**Tab. 9**) zeigt, an welchen allgemeinen Schulen wie viele Schüler von welchem MSD einschließlich des Stundenkontingents und in welcher Jahrgangsstufe gefördert wurden.

14.5.6 MSD an anderen Schularten in Bayern 2000/2001

Diese Tabelle zeigt auf, wo die einzelnen MSD nach Schulart und Jahrgangsstufe tätig waren. So war der MSD für individuelle Sprachförderung (MSF) bspw. an allen Schularten tätig, wobei die meisten Kinder in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe gefördert wurden. Die Anzahl der von der MSF geförderten Schüler ist erheblich höher als die Anzahl der geförderten Schüler innerhalb der ersten Jahrgangstufen (1-4). Werden die aufgewendeten Stunden verglichen, fällt auf, dass die Mobile Erziehungshilfe pro Schüler eine bessere Zeitausstattung (S: 1753/Std. 2219) hat, als Mobile Lernförderung (S:2957/Std. 2709), gefolgt von der MSF (S: 2663/Std. 1607). Daraus kann nicht geschlossen werden, dass die Arbeit der MSF besser ist, als die der anderen zwei explizit genannten MSD. Denn die Praxis der MSF zeigt, dass bspw. artikulationsgestörte Kinder zum Einen in Gruppen zusammengefasst werden können und zum Anderen viele betreute Kinder nach einigen Wochen als therapiert entlassen werden können. In der individuellen Lernförderung bzw. in der Mobilen Erziehungshilfe sind hingegen die Probleme der Klienten oft erheblicher und komplexer, so dass diese häufig einzeln, meist eine ganze Stunde und über einen längeren Zeitraum, oft auch über ein ganzes Jahr und länger betreut werden. Ferner werden von den drei genannten MSD hauptsächlich Schüler der Volksschulen (GS/HS) gefördert, nur vereinzelt wurden Schüler weiterführender Schulen betreut, dies gilt vor allem für die Mobile Sehbehindertenhilfe und der Mobilen Körperbehindertenhilfe. Dies zeigen auch, was an späterer Stelle noch besprochen wird, die Ergebnisse des Forschungsbericht von Heimlich und Roebe (2003)..

Mobile Dienste zur/für	Schulart	Durch Mobile Sonderpädagogische Dienste geförderte Schüler in Jahrgangsstufe...													Aufgewendete Stunden der Lehrkräfte gesamt ¹⁾
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
individuelle Lernförderung	Volksschule	377	830	634	461	317	186	99	20	10	-	-	-	-	2709
	Realschule	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Gymnasium	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	sonstige Schulen ²⁾	4	3	1	2	1	-	-	-	-	12	-	-	-	
individuelle Sprachförderung	Volksschule	1132	779	327	207	99	36	24	9	1	-	-	-	-	1607
	Realschule	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	
	Gymnasium	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	
	sonstige Schulen ²⁾	9	6	4	1	1	-	1	-	-	23	-	-	-	
Erziehungshilfe	Volksschule	178	345	328	307	182	176	101	59	37	-	-	-	-	2219
	Realschule	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	
	Gymnasium	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	
	sonstige Schulen ²⁾	4	5	7	6	3	3	3	1	3	-	-	-	-	
Individuelle Lebensbewältigung	Volksschule	6	7	10	2	2	1	1	-	1	2	-	-	-	221
	Realschule	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Gymnasium	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	sonstige Schulen ²⁾	24	3	24	4	6	-	3	2	1	3	-	-	-	
Körperbehinderte	Volksschule	69	54	42	30	14	14	8	7	3	-	-	-	-	295
	Realschule	-	-	-	-	3	-	4	-	1	-	-	-	-	
	Gymnasium	-	-	-	-	5	4	4	1	1	4	-	-	-	
	sonstige Schulen ²⁾	74	31	21	10	7	8	-	5	1	3	-	-	-	
Hörgeschädigte	Volksschule	64	91	119	100	70	54	42	30	30	2	-	-	-	406
	Realschule	-	-	-	-	5	10	10	6	8	14	-	-	-	
	Gymnasium	-	-	-	-	9	11	15	10	8	3	5	6	5	
	sonstige Schulen ²⁾	23	18	15	14	7	7	10	9	3	3	-	-	-	
Sehgeschädigte	Volksschule	47	44	47	45	23	35	13	7	12	2	-	-	-	323
	Realschule	-	-	-	-	3	5	6	9	6	7	-	-	-	
	Gymnasium	-	-	-	-	12	17	12	13	14	9	7	12	8	
	sonstige Schulen ²⁾	19	39	27	27	21	19	17	12	18	11	9	18	2	
	Insgesamt	2030	2255	1606	1216	795	589	373	200	158	99	24	36	15	7780
davon nach dem Schulträger															
Staat		1685	1801	1212	936	600	440	288	152	103	39	11	20	9	7780
Bezirk		266	358	309	226	149	113	55	26	26	29	5	8	2	
Privat		79	96	85	54	46	36	30	22	29	31	8	8	4	

¹⁾ Einschließlich Beratungsstunden

²⁾ Ohne Schulvorbereitende Einrichtung und ohne sonderpädagogische Frühförderung

Tab.9 MSD in Bayern 2000/01 Bay. Landesamt f. Statistik und Datenverarbeitung 2001

14.5.7 Vergleich zwischen der Anzahl von FS - Schülern mit “MSD – Betreuten“

Nach den Statistischen Berichten des Landesamtes für Statistik und Datenverarbeitung (Statistischer Bericht B I2-j Tab.22) wurden im Schuljahr 2000/2001 insgesamt 9396 Schüler durch den MSD betreut. Aufgegliedert in die Förderschwerpunkte ergibt sich folgendes Bild:

Förderschwerpunkt	S., die durch MSD gefördert wurden	S., die in FS waren	S. in Bay. Mit sonderpäd. FB
Lernen	2957 = 14,10%	18010 = 85,90%	20967
geistige Entwicklung	102 = 1,08%	9300 = 98,92%	9402
Lernen/geistige Entw.		831 = 100%	831
Sehen	654 = 48,59%	692 = 51,41%	1346
Hören	839 = 54,94%	688 = 45,06%	1527
Sprache	2663 = 45,71%	3163 = 54,29%	5826
körperl./motor. Entw.	428 = 13,07%	2846 = 86,93%	3274
emot./soziale Entw.	1753 = 45,94%	2063 = 54,06%	3816
Sonst. (übergreifend)		23673 = 86,31%	23673
Kranke		1461	1461
Insgesamt	9396 = 13,03%	62727 = 86,97%	72123

Tab.10 Schüler, die durch MSD betreut wurden im Vergl. zu Förderschülern

Ein wichtiges Ergebnis hierzu stellt die Tatsache dar, dass die durch die MSF geförderten Kinder (N: 2663⁵⁰) hinter der Anzahl der durch die Mobile Lernförderung geförderten Kinder (N: 2957⁵¹) an zweiter Stelle steht. Vergleicht man nun die Anzahl der Schüler der genannten Gruppen am Besuch der Förderschulen, stellt man fest, dass im Lernbehindertenbereich immer noch 85,90% die Förderschule besuchen, während im Sprachbehindertenbereich nur etwas über die Hälfte der förderbedürftigen Kinder eine Schule zur individuellen Sprachförderung besuchen. Ebenso wie im Sprachbehindertenbereich verhält es sich mit der Mobilen Erziehungshilfe. Hier konnten auch fast die Hälfte der Förderbedürftigen über den MSD gefördert werden und 54,29% besuchten die Förderschule. Daraus kann geschlossen

⁵⁰ Durch den MSD geförderte Schüler

⁵¹ s.o.

werden, dass die MSD in den Bereichen der Mobilen Erziehungshilfe und der Sprachbehindertenhilfe deutlich effektiver arbeiten können als im Lernbehindertenbereich (vgl. Heimlich 2003). Erklären lässt sich dieser Sachverhalt dadurch, dass sich sprachbehinderte Kinder, die normal intelligent sind und dadurch dem lernzielgleichen Unterricht folgen können, durch therapeutische Maßnahmen neben dem Unterricht gut gefördert werden können (Teilintegration in Bayern nur zielgleich s. 8.2, Anhang 1.16). Nur schwerst sprachgestörte Kinder stellen eine Klientel für die Schule zur individuellen Sprachförderung (seit 2003 Schule zur Sprachförderung) dar. Gleches kann auch die Mobile Erziehungshilfe leisten, die verhaltens- und emotional gestörte Kinder betreut, die normal intelligent sind, denn vielfach zeigt sich, dass an Schulen zur individuellen Erziehungshilfe in den Klassen aufgrund der schwerwiegenden Problematiken nur noch ein dezimierter Lehrplan der Volksschulen durchgeführt werden kann. Erhält also die Lehrkraft an der allgemeinen Schule Unterstützung in der Beschulung von sehr auffälligen Kindern, kann dieses Problem sehr wohl an der allgemeinen Schule angegangen werden. Hingegen zeigt die Erfahrung, dass lernbehinderte Kinder nur sehr schwer an der allgemeinen Schule gefördert werden können, da immer noch lernzielgleich gearbeitet wird und selten auf die individuellen Leistungsfortschritte, die durch die Mobile Lernförderung erzielt wurden, Rücksicht genommen wird. Zudem bleibt zu überlegen, ob es Sinn und Zweck einer Sonderschullehrkraft sein soll, lernschwachen und lernbehinderten Kindern im Grunde Nachhilfe zu erteilen und dem Lehrer der allgemeinen Schule die Differenzierung abzunehmen.

Diese Ausführungen machten wiederum deutlich, dass der MSD den an ihn gestellten theoretischen Forderungen nicht gerecht werden kann. Es bestehen große Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis. Zudem fehlt eine durchgängige Evaluation der Arbeit des MSD, die nur in Teilbereichen vom Institut für Schulpädagogik und Bildung (ISB) geleistet wurde. Wie sich der MSD nun weiterentwickelt, zeigt das *Kapitel 15*.

15 Der MSD bis zum Schuljahr 2003/04

Seit der Untersuchung über den MSD, insbesondere der MSF in Oberbayern (Schuljahr 2000/01) sind drei Jahre vergangen. Dieses Kapitel möchte nun die Jahre zwischen dem Schuljahr 2000/01 und dem Schuljahr 2003/04 beleuchten und die Fortentwicklung des MSD, soweit es mit Statistiken und Daten belegbar ist, aufzeichnen. Der Schwerpunkt liegt auf der Lehrerausstattung und der Stundenzuweisung im MSD. Denn aus der bisher beschriebenen Untersuchung geht insbesondere hervor, dass vor allem der Zeitfaktor für Therapie und Beratung das größte Manko in der Arbeit des MSD für Effektivität darstellt und entsprechend die Arbeit auf mehr Köpfe zu verteilen sinnvoll scheint (*vgl. F14*). In Anlehnung an den Datenreport über den MSD in Bayern bis zum Schuljahr 2002/2003 von Heimlich, U. und Roebe, D. werden nun Tendenzen in Bezug auf die zeitliche und personelle Ausstattung im MSD aufgezeigt.

15.1 Lehrerstunden im MSD bis zum Schuljahr 2002/03

Seit 2000/01 wird der quantitative Umfang in der sonderpädagogischen Förderung in der allgemeinen Schule auf der Ebene amtlicher Schuldaten ausgewiesen. Im Mittelpunkt der Erweiterung steht der MSD und im Rahmen des BayEUG vom März 2003 der Ausbau der Kooperationsklassen (Art. 30 BayEUG; Heimlich, Roebe 2003).

Im Schuljahr 2002/2003 gibt es in Oberbayern 116 Förderschulen, davon bieten 91 MSD (78,4%) an. Wobei Oberbayern insgesamt 2289 SoL zur Verfügung hat, wovon 332 (14,3%) im MSD tätig sind (Heimlich, Roebe 2003, 6, 7). Der Anteil der Beteiligung im MSD an der Schule zur Sprachförderung (Bezeichnung nach BayEUG 2003) bieten einen “MSD zur Sprachförderung“ an. Werden nun die tatsächlichen Lehrerstunden, die dem MSD zur Verfügung stehen betrachtet, ergeben sich für den MSD in Oberbayern 2635 Lehrerwochenstunden. Bezogen auf die MSF in Oberbayern hat sich daher eine deutliche Steigerung ergeben. Laut den Angaben der Untersuchung von 2000/01 boten 63 Schulen MSD an und 26 Schulen konnten keinen MSD anbieten. Somit erfährt das MSD-Angebot eine Steigerung um über 50%.

Nach wie vor gibt es aber auch negative Punkte zu berücksichtigen (Heimlich, Roebe 2003, 13). Einmal gibt es Schulen, die MSD-Stunden als Förderunterricht in der Förderschule nutzen oder als Ausgleich von krankheitsbedingten Unterrichtsausfällen heranziehen. Dies widerspricht natürlich dem integrativen Gedanken und der bildungspolitischen Zielsetzung

der Staatsregierung, dem weiteren Ausbau des MSD (a.a.O., 13). Die überwiegende Mehrheit der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarf werden an Förderschulen unterrichtet. Diese Kinder haben einen so erheblichen Förderbedarf, dass sie an den Regelschulen nicht zielgleich unterrichtet werden können. Somit scheint es legitim, wenn Ressourcen wie Lehrerstunden aufgrund von Knappeit so eingesetzt werden, dass sie zunächst erst die Kinder an Förderschulen betreuen (vgl. auch Heimlich, Roebe (2003,13). Im Schuljahr 2000 waren bundesweit 419 474 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen, davon 68 430 in allgemeinen Schulen, was 14% entspricht, während 86% an Förderschulen unterrichtet werden. In Bayern waren insgesamt 63 233 Schüler an Förderschulen und 8732 an allgemeinen Schulen (a.a.O., 14). Aus diesen Zahlen ergibt sich die Frage nach dem richtigen Förderort für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und daraus die Legitimation für integrative Förderungen.

15.2 Sonderpädagogischer Förderbedarf in allgemeinen Schulen in Bayern

In Bayern sah die Verteilung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen im Schuljahr 2002/03 wie folgt aus:

Bezogen auf alle Förderschwerpunkte waren an allgemeinen Schulen 9015 Kinder, an Realschulen 153 Kinder und an Gymnasien 238 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Beim Förderschwerpunkt Sprache waren es 1801 (von 9015) Kinder an Volksschulen, an Realschulen 3 (153) Kinder und an Gymnasien 1 (238) Kind(er) (a.a.O., Tab. 2.8.1, 23). Folglich bestätigen sich auch hier die Ergebnisse von der Untersuchung (2000/01, vgl. 14.7.1), dass im Bereich Sprache die Förderung eher im unteren Schulpark notwendig war/ist bzw. stattfand/stattfindet und weniger an weiterführenden Schulen. Wobei darüber, ob sprachbehinderte Kinder nicht an weiterführende Schulen kamen/kommen, oder so gefördert sind/wurden, dass sie bis dahin unauffällig sind/waren, keine eindeutige Aussage gemacht werden kann. Ferner bestätigen diese Zahlen (2002/03), dass evtl. zieldifferente, meist aber zielgleiche Integration (bspw. durch den MSD) hauptsächlich an der Volksschule stattfindet und selten oder gar nicht an weiterführenden Schulen (a.a.O., 23). Nach Heimlich, Roebe (2003, 24) ist in diesem Zusammenhang noch erwähnenswert, dass MSD zu 93,1% an Schulen mit staatlicher Trägerschaft ausgeführt wird und meistens private Träger von Förderschulen den MSD anbieten.

15.3 Nutzen des MSD

Bezogen auf den Zeitpunkt der Untersuchung 2000/01 und jetzt, ist ein deutlicher Anstieg in Hinblick auf die Integration von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinen Schulen festzustellen. Wobei Heimlich, Roebe (2003) immer wieder darauf hinweisen, dass in Bayern eine zielgleiche Integration stattfindet. Welche Ausmaße das neue BayEUG⁵² mit dem Verzicht auf Lernzielgleichheit hat, ist noch nicht abzuschätzen. Jedenfalls zeigt die Ausrichtung des MSD eindeutig einen präventiven Charakter, beim Förderbereich Sprache beginnt die Förderung bereits ab der 1. Jahrgangsstufe.

Bezogen auf die schulpolitische Entwicklung in Bayern kann im Zusammenhang mit dem MSD sicher von einem unverzichtbaren Element auf dem “Weg der Modernisierung der sonderpädagogischen Förderung“ (a. a. O., 26; vgl. Schor 2003) gesprochen werden.

Ab dem Schuljahr 2000/01 ist eine erhebliche Steigerung der Lehrerstunden im MSD zu verzeichnen, was den Stellenwert des MSD von Seiten der Regierung für das Gelingen einer zieldifferenten Integration hervorhebt. Jedoch zeigen auch die politischen Umstände, dass es noch vieler Überlegungen bedarf, um eine ausgewogene Form des MSD zu schaffen, damit die Förderung durch den MSD und durch die Förderschulen Gleichwertigkeit erlangen (a.a.O., 24,25). Zudem sollten laut den zwei Autoren Förderkonzepte des MSD entwickelt werden, um Fördermöglichkeiten zu bündeln und daher ein effizientes Arbeiten in Hinblick auf das Lehrer/Schüler-Verhältnis (quantitativ) zu ermöglichen. Eines dieser favorisierten Fördermodelle in Bayern ist die Kooperation (vgl. Heimlich 1999, 2003; Schor, Weigl, Wittmann 2004). Als zukünftiges Ausbauprojekt wurde dieses in Bayern mit dem Slogan “Integration durch Kooperation“ eingeführt. Speck (1976, 8) beschrieb Kooperation als Koedukation, die wie folgt aussehen konnte:

- gemeinsames Lernen in allgemeinen Schulen ohne sonderpädagogische Förderung,
- gemeinsames Lernen in allgemeinen Schulen mit zusätzlicher sonderpädagogischer Förderung,

⁵² Art. 21 Abs. 1 (Aufgaben des MSD) nach BayEUG vom März 2003: Mobile sonderpädagogische Dienste

(1) Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste unterstützen die Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf, die nach Maßgabe des Art. 41 eine Allgemeine Schule besuchen können; sie können auch an einer anderen Förderschule eingesetzt werden, wenn ein Schüler in mehreren Förderschwerpunkten sonderpädagogischen Förderbedarf hat und er vom Lehrerpersonal der besuchten Förderschule nicht in allen Schwerpunkten gefördert werden kann. ² Mobile Sonderpädagogische Dienste diagnostizieren und fördern die Schüler, sie beraten Lehrkräfte Erziehungsberechtigte und Schüler, koordinieren sonderpädagogische Förderung und führen Fortbildungen für Lehrkräfte durch. ³Mobile Sonderpädagogische Dienste werden von den nächstgelegenen Förderschulen mit entsprechenden Förderschwerpunkten geleistet.

- gemeinsames Lernen in SFZ und
- gemeinsames Lernen im gemeinsamen Unterricht in Integrationsklassen.

Nach Sucharowski (1990, 217) trifft Kooperation dann zu, wenn institutionell mehrere Personen veranlasst worden sind, eine Aufgabe bzw. Aufgabenfeld durch ihre ihnen verfügbare Kompetenz zu lösen (Erfahrungen aus einem Schulversuch, vgl. Sucharowski, Zeitschrift für Heilpädagogik, 4/1990, 217-204). Schulische Kooperation definiert sich als gemeinsames Lernen von behinderten und nichtbehinderten Kindern in pädagogischer Verantwortung ihrer Lehrer und Eltern. Sie umschließt die Bereiche Unterricht, Schulleben und Freizeitgestaltung (Schor, Eberhardt 1988, 13/14 vgl. auch KMK 1994, s. *Kapitel 5*).

Nach Lütje-Klose, Willenbring (1999, 71f; vgl. Heimlich 2003; Schor, Weigl, Wittmann 2004, 33) sind in Deutschland sieben verschiedene Kooperationsformen zu finden:

- “Lehrer und Beobachter (one teach, one observe): Ein Pädagoge übernimmt die primäre Unterrichtsverantwortung, während der andere beobachtet.
- Lehrerin und Helferin (one teach, one drift): Eine der beiden Lehrkräfte übernimmt die primäre Unterrichtsverantwortung, der andere unterstützt Schüler bei ihrer Arbeit, bei der Regulation ihres Verhaltens, bei der Verwirklichung ihrer kommunikativen Absichten usw.
- Stationsunterricht (station teaching): Der Unterrichtsinhalt wird in zwei Bereichen aufgeteilt. Es werden Gruppen gebildet, die von einer Person zur nächsten wechseln, so dass alle Schüler nacheinander von beiden Lehrkräften unterrichtet werden.
- Parallelunterricht (parallel teaching): Jeder Lehrer unterrichtet eine Klassenhälfte, beide beziehen sich auf dieselben Inhalte.
- Niveaudifferenzierter Unterricht (remedial teaching): ein Lehrer unterrichtet die Gruppen von Schülern, die den Unterrichtsstoff bewältigen können, der andere arbeitet mit denjenigen, die auf einem andern Niveau operieren.
- Zusatzunterricht (supplemental teaching): Ein Lehrer führt die Unterrichtsstunde durch; der Andere bietet zusätzliches Material und differenzierte Hilfen für die an, die den Stoff so nicht bewältigen können.
- Teamteaching: Regelschullehrer und SoL führen den Unterricht mit allen Schülern gemeinsam durch, indem sie gemeinsam oder abwechselnd die Führung übernehmen (schwierigste Form der Kooperation Anm. d. V. s. auch (Elksnin et al 1994).“

In Oberbayern werden Kooperationsklassen in der Weise gebildet, dass auf eine bestimmte Anzahl von nicht förderbedürftigen Kindern eine geringe Anzahl, höchstens ein Viertel der Klassenstärke von förderbedürftigen Kindern gemeinsam beschult werden. Getragen wird

dieses Konzept durch den MSD, d.h. Stunden für die Kooperation kommen aus dem MSD-Pool. Erwünscht ist dabei das Teamteaching s. o. (nach der Reg. v. Obb.). Wie die Zusammenarbeit bspw. Von Sprachbehinderten- und Regelschullehrern in der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung aussehen kann, ist in Lütje-Klose, Willenbring (1999, 72, Abb. 4) zu sehen.

Für den Praktiker ergibt sich dabei der Kritikpunkt, dass diese Fördermöglichkeit zwar für gering förderbedürftige Kinder oder Nachbetreuung von Kindern, die von der Förderschule an die Regelschule überwiesen wurden sinnvoll ist, aber von der Regierung sicher der Aspekt im Vordergrund steht, dass mehrere Kinder durch eine Person gefördert werden und nicht, wie oft durch den MSD stattfindend nur ein Kind pro Einheit gefördert wird. Trotzdem ist in Bezug auf die gewünschten Faktoren Zeit und Personal eine erfreuliche Steigerung der Ressourcen zu erkennen.

15.4 Der MSD in Oberbayern im Schuljahr 2003/04

Bis zum Schuljahr 2003/04 hat sich im MSD in Oberbayern insofern viel getan, dass von Seiten der Regierung versucht wurde, dem Anliegen der Praktiker nach mehr Stunden für den MSD Rechnung zu tragen (vgl. Untersuchung 2000/01). Lücken im Versorgungssystem werden derzeit mit einem flächendeckenden Aufbau von Beratungszentren/-stellen in Oberbayern versucht zu schließen (vgl. Troßbach-Neuner, Miksch 2001; Heimlich 2003, 65, 117ff). Weiter wird versucht, dem MSD ein einheitliches Konzept zu bieten, das sieben MSD-Koordinatoren in ganz Oberbayern vermitteln sollen. Ferner werden durch diese auch erwünschte Fortbildungen für MSD- Mitarbeiter koordiniert (vgl. F15/16; vgl. Schor 1998, 67; 2002, 139; Heimlich 199 163).

Im Bereich Sprache gibt es sog. Arbeitskreise der Sprachbehindertenpädagogik (München, Ingolstadt), die sich zur Aufgabe machen, im Bereich der Sprache und Sprachtherapie fortzubilden und Wünschen der Sonderschullehrer und Regelschullehrer gerecht zu werden (werden im Schuljahr 2004/05 auf ganz Oberbayern mit den vier Bezirken: Ost West, Nord, Süd ausgedehnt; Anm. d. V.). Daraus ergibt sich der Vorteil, dass über die Leitungen der Arbeitskreise und MSD-Koordinatoren, regionale und fachliche Wünsche und Bedürfnisse der Lehrer vor Ort Rechnung tragen. Einen der gravierendsten Einschnitte für die schulische Integration stellt das neue BayEUG von 2003 für die FS in diesem Schuljahr 2003/04 dar. Die Unterschiede zum BayEUG (1994) sollen deshalb in einem eigenen Kapitel im Anschluss aufgezeigt werden.

15.4.1 Das neue BayEUG vom März 2003

Durch das neue BayEUG wird versucht, der Integration (KMK 1994, Landtagsbeschluss vom 08.Juli 1998) noch besser Rechnung zu tragen, eine gesetzliche Verbindlichkeit für diese zu schaffen und dabei die allgemeine Schule als ersten Schulort, auch als Förderort aller förderbedürftigen Kinder (Primat der allgemeinen Schule) hervorzuheben. Daher ergeben sich für die FS viele Neuerungen wie: Namensänderungen (Art. 20 BayEUG), veränderte Aufgaben (Art. 19 BayEUG) bzw. eine veränderte Rolle insbesondere bei der Einschulung von förderbedürftigen Kindern (Art.19 BayEUG), sowie eine gesetzlich verankerte Forderung nach integrativen Maßnahmen, insbesondere die Kooperation von Regelschule und FS (Art. 30 BayEUG), sowie den Ausbau des MSD (Art. 21 BayEUG), wobei trotz wachsender Bedeutung der präventiv-integrativen Maßnahmen (MsH und MSD) ein Haushaltsvorbehalt bestehen bleibt. Die für diese Arbeit relevanten Änderungen, die also den MSD/die MSF betreffen werden nun erklärt. Die erste Änderung betrifft die Namensänderungen für FS und somit auch eine Veränderung der MSD bezogen auf seine Förderschwerpunkte (vgl. Schor 1998, 28; 2002, 13f). Statt bisher neun Förderschwerpunkte: Schulen zur individuellen Sprachförderung, Schulen zur Erziehungshilfe, Schulen zur individuellen Lebensbewältigung, Schulen zur individuellen Lernförderung, Landesschule für Schwerhörige und Gehörlose, Förderzentrum für Sehbehinderte und Blinde und Landesschulen für Körperbehinderte (s. h. a. Sonderschulen in der BRD in Hensle,Vernooij 2002, 7. Aufl.,2; Schor 2002, 13) gibt es nun sieben Förderschwerpunkte (Sehen, Hören, Körperliche u. motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung, Lernen, Sprache und sozial u. emotionale Entwicklung), die für die Einteilung der jeweiligen MSD – Bereiche nach Förderschwerpunkten, wie sie Schor in seinem Buch (2002, 35-67) fordert bzw. beschreibt, gelten. Der Teilbereich individuell s. o. entfällt. Alle Schulen erhalten die Bezeichnung Förderzentrum, außer reine Schulen zur Sprachförderung, zur Lernförderung und zur Erziehungshilfe, die nach wie vor “Schulen“ heißen. Werden die Fachrichtungen Lernförderung und Sprachförderung –ggf. erweitert durch Erziehungshilfe – unter einem Dach vereint, so lautet die Bezeichnung: “Sonderpädagogisches Förderzentrum“ (vgl. Huber/Frey-Flügge/Schlesier 1997, vgl. Wocken in Heimlich 1999, 79ff). Bezogen auf den MSD (Art. 21 BayEUG) gilt:

Er unterstützt Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine allgemeine Schule besuchen können.

Nach Art. 41 BayEUG bedeutet dies, dass

- diese Schüler am gemeinsamen Unterricht in der allgemeinen Schule teilnehmen können,
- deren Sonderpädagogischer Förderbedarf an der allgemeinen Schule mit Unterstützung durch die MSD hinreichend erfüllt werden kann.

Nach diesem BayEUG (2003) ist die Lernzielgleichheit nicht mehr erforderlich. Im Vergleich zum alten BayEUG (Grundlage der Untersuchung bzw. des MSD nach Schor 1998, 2002) ergeben sich für die MSD folgende Änderungen (**Abb. 29**):

MSD nach Art. 21 BayEUG (1994) Vgl. Schor 1998, 21f; 2002,13	MSD nach Art. 21 BayEUG (2003) Maiss Verlag 2003; www.schulebayern.de/foes/
Die MSD beraten Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte	Die MSD beraten Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schüler
fördern und unterrichten	diagnostizieren und fördern Schüler
	koordinieren sonderpädagogische Förderung
	führen Fortbildungen für Lehrer durch
	MSD auch für Förderschulen

Abb. 29 MSD nach dem BayEUG von 1994 und 2003 (Friedl, Poehlmann 2004, 27; vgl. Schor, Weigl, Wittmann 2004, 3ff)

Eine weitere Änderung, die den MSD betrifft, ist die Kooperation zwischen den Schulen (Art. 30 bzw. 41 BayEUG). Auf der Basis der Abkehr vom Prinzip der Lernzielgleichheit werden hier zwei besonderer Formen der Kooperation, nämlich Außenklassen und Kooperationsklassen hervorgehoben (Art.30 BayEUG; vgl. Heimlich 2003, 62/65). Außenklassen sind Klassen einer Volksschule, die an einer Förderschule untergebracht sind, und umgekehrt (diese müssen über mehrere Jahre bestehen können, z.B. Grundschulstufe). Personaleinsatz entspricht dem der jeweiligen Schulart, ebenso die Klassenstärke, Mehraufwand darf dabei keiner entstehen. Kooperationsklassen sind hingegen Klassen der allgemeinen Schulen, die sich für eine kleine Gruppe von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf öffnen (Art. 41 BayEUG). Dabei ist eine enge Zusammenarbeit mit dem MSD erforderlich, aus dessen Stundenkontingent die Betreuung der förderbedürftigen Kinder gewährleistet wird. Die Schülerschaft für solche Maßnahmen setzt sich aus Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Bleidick 1999; Heimlich 2003, 131ff) zusammen, die eine allgemeine Schule besuchen können. Dabei muss berücksichtigt werden, dass diese

Schüler „aktiv“ am Unterricht der allgemeinen Schule teilnehmen können und gemeinschaftsfähig sind (vgl. Art.41 BayEUG; vgl. Schor, Weigl, Wittmann 2004, 11-19). Aktiv bedeutet in diesem Zusammenhang: „Es handelt sich um Schüler, die

- überwiegend in der Klassengemeinschaft unterrichtet werden können, d.h. über die Hälfte des Unterrichts in der Gesamtklasse unerrichtet werden können und nicht weit gehender Binnenseparierung in Form von äußerer Differenzierung in Kleingruppen oder Einzelunterricht bedürfen, wobei sich der gemeinsame Unterricht auf die Kernfächer erstrecken muss,
- den verschiedenen Unterrichtsformen der allgemeinen Schule folgen können, d.h. mit den methodischen Formen des Unterrichts der allgemeinen Schule zurecht kommen und nicht überwiegend auf Einzelmaßnahmen und Einzelzuwendung angewiesen sind,
- schulische Fortschritte erzielen können, d.h. durch den oben beschriebenen Unterricht der allgemeinen Schule beim Schüler erkennbare und messbare Fortschritte erzielt werden, die – ohne auf Lernziele verengt zu werden – im Gesamtspektrum der Bandbreite der Leistungen der Regelschule liegen,
- gemeinschaftsfähig sind, d.h. im Stand sind, in den üblichen Sozialformen des Unterrichts der allgemeinen Schule zu lernen, in einer Klasse der allgemeinen Schule mit den dort üblichen Klassenstärken zureitzukommen und die Mitschüler ihrem Lernen nicht nachhaltig zu stören oder zu behindern“ (Friedl, Poehlmann 2004, 27/28, Art. 41 Abs. 1 Satz 1-3 BayEUG; Schor 1998, 2002; Heimlich 2003, 65; vgl. Schor, Weigl, Wittmann 2004).

Der zweite wichtige Punkt der Beschulung förderbedürftiger Kinder an der allgemeinen Schule ist die Unterstützung durch den MSD.

Aus diesen Aussagen folgt also, dass Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nicht aktiv am Unterricht der allgemeinen Schule teilnehmen können, nicht gemeinschaftsfähig sind und die Unterstützung - im sinnvollen Maße - nicht durch den MSD gewährleistet werden kann, nicht an der allgemeinen Schule beschult werden können.

Einen erheblichen Einschnitt bedeuten diese Maßgaben für die Einschulung von förderbedürftigen Kindern. Die Einschulung erfolgt generell durch die allgemeine Schule (vgl. Art.41 Abs. 3 Satz 1 BayEUG; das weitere Vorgehen bestimmen die Sätze 2-10 des Art. 41 Abs. 3 BayEUG). Dies wirft die Problematik auf, dass nun die allgemeine Schule bestimmt, ab wann ein förderbedürftiges Kind so erheblich betroffen ist, dass es an eine jeweilige FS kommen soll. Die allgemeine Schule stellt damit den Förderbedarf unter anderem nach den Kriterien der aktiven und gemeinschaftsfähigen Teilnahme am Unterricht

der allgemeinen Schule (s. o.) eines Kindes fest und schaltet dann, falls nötig, zur genaueren Beurteilung des Förderbedarfs die zuständige FS ein. Eine direkte Anmeldung eines förderbedürftigen Kindes an der FS kann nur dann stattfinden, wenn

- auf Grund von Erkenntnissen aus präventiven Maßnahmen (z.B. Kindergarten, SVE, MsH) ausschließlich die Förderschule für die Beschulung in Betracht kommen kann (bei Schwerstbehinderung, Mehrfachbehinderung, hoher Förderbedarf im Bereich Lernen bzw. geistige Entwicklung), und
- die Erziehungsberechtigten den Besuch der Förderschule wünschen (Art.41 Abs. 3 Satz 4 BayEUG).

Vor Aufnahme in eine Förderschule muss immer ein sonderpädagogisches Gutachten (vgl. Bundschuh 1999, Werning 2002) erstellt werden, das den Förderort beschreibt und eine geeignete Empfehlung zum Förderort ausspricht (Art. 41 Abs. 3 Satz 3). Die Eltern sind darüber in Kenntnis zu setzen (Art.41 Abs. 3 Satz 4 BayEUG). Sollte es bei der Entscheidungsfindung in Bezug auf den richtigen Förderort nicht zu einem Einvernehmen zwischen Eltern und Schule kommen, entscheidet das staatliche Schulamt. Weitere Möglichkeiten dazu können in Art. 41 Abs.3 Satz 5-10 BayEUG nachgelesen werden. Wichtig dabei ist, dass eine einmal getroffene Schullaufbahnentscheidung jederzeit revidiert werden kann. Daraus ergeben sich für die Praxis im MSD Konsequenzen, die nun im Folgenden kritisch reflektiert werden.

15.4.2 Praktische Konsequenzen für den MSD nach dem neuen BayEUG

Die Vorgaben, die sich aus dem neuen BayEUG ergeben, scheinen bei oberflächlicher Betrachtung sicher dem integrativen Weg, den die Bayerische Schulentwicklung einschlagen will, gerecht zu werden. Jedoch bleibt fragwürdig, inwieweit unausgebildete Lehrer der allgemeinen Schulen einen Förderbedarf und den notwendigen Schulort eines Kindes nur nach den Kriterien, aktive Teilnahme und Gemeinschaftsfähigkeit, am Unterricht beurteilen können sollen (vgl. Schor 2002, 139f, der einen dringenden Ausbildungs- und Fortbildungsbedarf in sonderpädagogischen Inhalten für zukünftige Lehrer und ausgebildeten Lehrern der allgemeinen Schulen feststellt; Heimlich 1999, 163ff; vgl. a. Heimlich 1999, 23/24). Natürlich können sie jederzeit die FS um Rat fragen, jedoch sollte auch darüber nachgedacht werden, was passiert, falls bei Zweifeln der Entscheidung über den Förderort sich wider besseren Wissens für die allgemeine Schule als Förderort, gegen das Wohl des Kindes (und wie es die Praxis auch zeigt, sogar gegen den Willen der Eltern Anm. d. Verf.) entschieden wird unter der (legitimen) Annahme, es stünde jederzeit bspw. ein MSD zur Verfügung, was nur dann

zutrifft, wenn es die Haushaltslage (Haushaltsvorbehalt n. Friedl, Poehlmann 2004) zulässt.

Positiv an den Neuerungen ist, dass versucht wird, dem einzelnen Kind bzw. Jugendlichen gerecht zu werden und den individuell richtigen Förderort zu finden und damit eine bestmögliche Entwicklung zu gewährleisten. Dabei braucht es aber vier wichtige Grundlagen.

Es muss

- eine qualifizierte Diagnostik und Beratung bei der Wahl des Förderortes geben,
- eine kompetente Förderung gewährleistet sein,
- eine Koordination der gebotenen kooperativen Maßnahmen zwischen den einzelnen Schulen stattfinden und
- eine Koordination der sonderpädagogisch notwendigen Leistungen mit den Fachdiensten z.B. Psychologen) bzw. anderen Fachdiensten (z.B. Kinder- und Jugendhilfe,...) stattfinden (vgl. Schor 1998, 2002; Werning 2002; vgl. auch Integrationsnetzwerke zit. n. Heimlich 1999, 28).

Diese Forderungen können jedoch nur dann zum Tragen kommen, wenn entsprechendes Know-how, personelle und materielle Ressourcen zur Verfügung stehen.

Bereits die Untersuchung von 2000/01 konnte aufzeigen, dass zwischen den theoretischen Vorgaben (Schor 1998, 38f) und der Praxis (in Oberbayern) noch eine zum Teil erhebliche Diskrepanz bestand, jedoch muss zugute gehalten werden, dass aufgrund des Engagements der einzelnen FS doch gute Förderung gewährleistet werden konnte (vgl. Einschätzung der Arbeit durch die MSD - Mitarbeiter Fragebogen Lehrer, B) aber zahlenmäßig bei Weitem nicht ausreichte, um die Nachfrage mit dem Angebot an MSD/MSF zu decken.

Bereits nach dem Schuljahr 2000/01 konnte eine verbesserte Ausgangslage für den MSD von Seiten der Regierung verzeichnet werden. Ferner gab es eine stetige Weiterentwicklung präventiv/integrativer Maßnahmen (Anm. d. Verf.: Sie werden aus dem Stundenkontingent des MSD bestritten), die im nächsten Kapitel aufgeführt werden und zahlenmäßig mit dem erstmalig geschaffenen statistischen Überblick über die präventiv/integrativen Maßnahmen der Regierung von Oberbayern im Schuljahr 2003/04 verdeutlicht werden sollen.

15.4.3 Entwicklung des MSD ab dem Schuljahr 2003/04

In diesem Schuljahr gibt es zum ersten Mal von der Regierung von Oberbayern eine genaue Übersicht zum MSD in allen Schulamtsbezirken, aufgeteilt nach der Anzahl der Lehrer, ihrem Einsatzbereich und der Unterrichtszeiteinheiten (UZE) im MSD und nach Schulamtsbezirken. Die Tätigkeitsfelder umfassen (vgl. Fußnote 67; neues BayEUG 2003;

Art. 21; Laschkowski, Dr. u. a. 2003,8-12):

- den klassischen MSD, bei dem die Lehrkräfte die jeweiligen Schulen mit förderbedürftigen Kindern anfährt und vor Ort berät und /oder fördert (9 ff),
- den Beratungsraum (vgl. Troßbach-Neuner, Miksch 2001; vgl. Heimlich 2003, 117ff)
- AsA (Schulversuch im Bereich Verhalten in München 2001⁵³)
- Kooperationsklassen (s. o., vgl. Lütje-Klose, Willenbring 1999; Heimlich 1999, 2003; Schor, Weigl, Wittmann 2004)
- Einzelintegration (vor allem im Geistigbehindertenbereich und Körperbehindertenbereich) und
- MSD für anderer Förderschulen (Bsp. MSF für Schule zur Erziehungshilfe).

Anzumerken ist hierbei noch, dass im Vergleich zum BayEUG von 1994 die Hauptaufgaben des MSD Förderung und Beratung waren, jetzt die Diagnostik darstellt und evtl. Beratung mit dem Schlusslicht der Förderung.

Insgesamt arbeiten in den sechs Schulamtsbezirken 364 Lehrer, die 2969 UZE zur Verfügung haben. Davon entfallen auf den MSD 1989 UZE, für Beratungsräume 285 UZE, für Kooperation 448 UZE, für AsA 150 UZE, für Einzelintegration 54 UZE, für andere Förderschulen 43 UZE (unveröffentlichte Zahlen der Reg. v. Obb., Abt. Förderschulen).

Hier zeigt sich offensichtlich, dass mehr als die Hälfte der UZE (1989 von 2969) auf den klassischen MSD entfallen. Dies stützt den Stellenwert des klassischen MSD in Obb. zur Unterstützung für förderbedürftige Kinder und Jugendliche. Nur ein Zehntel (285 von 2969 UZE) werden hingegen für Beratungsräume genutzt, die dazu dienen, Kinder, Jugendliche, Eltern, SoL und L zu beraten, wenn es über den klassischen MSD nicht möglich ist (vgl. Troßbach-Neuner, Miksch 2001). Ferner zielen sie auf einen präventiven Charakter ab, bes. auch im vorschulischen Bereich – in diagnostischer und beratender Funktion (vgl. Schor 1998; 2002, 25ff). Dies ist bes. für Eltern interessant, da sie bspw. keinen HNO-Arzt aufsuchen müssen und auch kein Rezept für eine Diagnostik bei Logopäden benötigen, zudem erhalten sie gezielte Beratung in Hinblick auf das weitere Vorgehen, falls eine Förderbedürftigkeit gegeben ist. Außerdem können sich alle an der Förderung von Kindern beteiligten Personen über Fördermaterialien und –angebote informieren (Troßbach-Neuner Miksch 2001). Dies setzt jedoch das Engagement der Betroffenen voraus, sich am Nachmittag auf den Weg zu machen. Deshalb wird in dieser Arbeit auch der klassische MSD favorisiert,

⁵³ AsA: Alternatives schulisches Angebot (München 2000/01), eine präventiv-beratende Einrichtung zur Beschulung von erziehungsschwierigen Kindern an Regelschulen.

da er wirklich förderbedürftige Kinder innerhalb des Schulvormittags fördert und bei passender Organisation auch Eltern und Lehrer im Rahmen des üblichen Ausmaßes (z.B. Elternabende, Sprechstunden der Regelschule) berät, und damit integrativ tätig wird, sowie eine Organisationserleichterung für die L und die Eltern darstellt.

Für Kooperationsklassen stehen ca. ein Sechstel der UZE zur Verfügung (448 von 2969). Bezogen auf die anderen integrativen Formen innerhalb der Schulen in Oberbayern stehen diese UZE an zweiter Stelle und werden sicher in der nächsten Zeit stetig anwachsen, was sich auch aus dem neuen BayEUG (vgl. 15.3) ergibt (vgl. Heimlich, Roebe 2003, 6).

Für AsA werden 150 UZE von 2969 genutzt; 54 für Einzelintegration und immerhin 43 für Förderschulen. Die drei e.g. Bereiche nehmen mit insgesamt 247 UZE nicht ganz einen Anteil von 10% ein und haben damit einen geringeren Stellenwert.

Aus Sicht der Konzeption des MSD scheint es auch nicht verständlich, warum für andere Förderschulen MSD zur Verfügung gestellt wird, da in Bayern in den Förderschulen die Einteilung in die verschiedenen Behinderungsarten (vgl. Speck 2003, 5.Aufl.,237; Hensle, Vernooij 2002 7.Aufl.; Friedl, Poehlman 2004) immer noch verbreitet ist und nach wie vor Kinder mit erheblichen sonderpädagogischen Förderbedarf an Förderschulen unterrichtet und individuell gefördert werden, was leider in der Praxis aufgrund von Ressourcenknappheit nicht immer gewährleistet ist.

Was ergibt sich nun aus diesen Zahlen für das Schuljahr 2003/04?

15.5 Fazit aus dem Schuljahr 2003/04 nach dem neuen BayEUG

Ab dem Schuljahr 2003/04 zeigen sich deutliche Tendenzen der Steigerung im Vergleich zum Schuljahr 2000/01 (vgl. unveröffentlichter Jahresbericht des MSD 02/03 von Troßbach - Neuner 2004; die Zahlen sind vom 17.10.03). Bei der damaligen Untersuchung standen für die Schulleiter und die beteiligten Lehrer wie bereits mehrfach besprochen der Zeitfaktor für Diagnostik, Therapie und Beratung im Vordergrund (Anhang 3.2). Bezogen auf den Zeitfaktor und der personellen Ausstattung ergibt nun aus dem Vergleich der Zahlen von 2000/01⁵⁴ mit den Zahlen von 2003/04 folgendes Bild:

2000/01 waren es insgesamt 106 Lehrer im Vergleich zu 364 (2003/04) und 1110 UZE zu 2969 UZE (2003/04) für den MSD (nicht aufgeschlüsselt in Tätigkeitsbereiche). Damit hat sich die Zahl der Lehrer im MSD von 106 auf 364 fast vervierfacht, während sich die UZE

⁵⁴ Bei den Zahlen von 2000/01 muss natürlich berücksichtigt werden, dass diese Angaben aus den Antworten der jeweiligen Schulleiter/Lehrer aus der Untersuchung von 2000/01 entnommen sind.

von 1110 auf 2969 fast verdreifacht haben. Also wurde der MSD im Vergleich zum Jahr 2000/01 erheblich in der Anzahl der Lehrer und UZE aufgestockt. Objektiv betrachtet stellt dies eine erhebliche Verbesserung der personellen Ausstattung dar, die zu einer Verbesserung der Leistungen des MSD in Diagnostik, Förderung, Beratung darstellt. Jedoch darf nicht vergessen werden, dass sich der Tätigkeitsbereich, in dem sich der MSD bewegt, nicht nur der klassische MSD ist, sondern auch die in Punkt *15.4.1* beschriebenen Bereiche nach dem BayEUG 2003 beinhaltet. Außerdem ist noch nichts über die materielle Ausstattung (Therapiematerial) und die Kooperationsbereitschaft der allgemeinen Schulen ausgesagt. Diese Punkte stellen ein wesentliches Kriterium für eine integrative erfolgreiche Maßnahme dar (Wocken, Reiser 1999, Sander 1991; Schor 1998, 61f; 2002, 129ff).

Bezogen auf die Fortbildungsmöglichkeiten (vgl. Schor 2002, 143; Heimlich 1999, 163) können zwar keine Zahlen angegeben werden, aber wie bereits erwähnt, gibt es in Oberbayern sieben Koordinatoren, die sich um die Belange des MSD und den darin tätigen Personen kümmern und Neueinsteigern Hilfestellungen in Hinblick auf Organisatorisches und Fachliches geben. Ebenso bieten diverse Arbeitskreise Fortbildungsmöglichkeiten an, die nach dem Interesse der Beteiligten ausgewählt werden. Somit wird nicht von der Regierung diktiert, was gebraucht wird sondern nach dem regionalen Bedarf vor Ort entschieden und fortgebildet⁵⁵. Summa summarum ist in Bayern eine positive Tendenz in Hinblick auf die integrative Maßnahme des MSD zu verzeichnen (Erfahrung d. V.). So konnten auch Heimlich und Roebe (2003, 16) bereits feststellen, dass Bayern in Bezug auf Integrationsschüler, also Schüler, die mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinen Schulen unterrichtet werden, bereits im Jahr 2000 mit 12% (lt. KMK-Statistik) nur knapp unter dem Bundesdurchschnitt (14%) liegt. Bis jetzt steigt der Anteil der Integrationsschüler weiter an. Folglich wird auch der Bereich des MSD weiterhin ausgestattet werden, in Anbetracht der neuen Fassung des BayEUG (2003) werden insbesondere Kooperationsklassen anwachsen (Heimlich, Roebe, 2003, 6). Somit wird der 2000/01 untersuchte MSD immer mehr der Vergangenheit angehören und Beratungsräume (Art. 21 BayEUG) und Kooperationsklassen (nach Art. 30 BayEUG) gebildet. Inwieweit damit allen förderbedürftigen Kindern geholfen werden kann, bleibt erst einmal dahingestellt. Hervorzuheben bleibt auf jeden Fall, dass integrative Förderung nur unter der Bereitstellung der erforderlichen personellen, strukturellen, instrumentellen und räumlichen Ausstattung an allen Förderorten möglich ist. Ferner ist nach wie vor der praktische Beitrag zur sonderpädagogischen Förderung der

⁵⁵ vgl. zu den genannten Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit des MSD: Laschkowski, Dr. u. a. 2003, 200-204.

allgemeinen Schule, die ja eine erheblichen Beitrag zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfes bzw. zur Festlegung des richtigen Förderortes leisten muss/darf (Art. 41 BayEUG), noch nicht explizit festgemacht (vgl. Schor 1998, 2002, 138f). Das arbeitstechnische Ungleichgewicht zwischen Sonderpädagogen und Lehrern der allgemeinen Schule scheint weiterhin zu bestehen (vgl. Art.41 BayEUG). Das nun folgende Schlusskapitel dieser Arbeit stellt nochmals zusammenfassend die Aufgaben, die Konzeption und die Praxis des MSD ab der KMK 1994 dar und wagt einen Ausblick in die Zukunft.

16 Abschluss – Mögliche Weiterentwicklung des MSD

16.1 Bisherige Aufgaben des MSD

Zunächst wird noch einmal eine zusammenfassende Darstellung der Konzeption des MSD gegeben. Eine der wichtigsten Grundfesten der Einrichtung des MSD stellt der präventiv-integrative Gedanke dar (Schor 1998, 2002), der sich wie aufgezeigt aus der Entwicklung der Sonderschulen bis hin zum Paradigmenwechsel ergab. Wie ab *Kapitel drei* beschrieben, manifestiert sich der Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik im Wandel von der Separation zur Integration (vgl. Bleidick 1999; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.; Speck 2003, 5.Aufl.), der sich durch wissenschaftliche, institutionelle und durch politisch-institutionelle Veränderungen ergab (vgl. Kuhn 2001, 7. Aufl.).

Aus diesem Paradigmenwechsel ergab sich zwingend auch eine Veränderung in der sonderpädagogischen Landschaft, die sich nun, wie genannt, institutionell der Integration verschrieb, insbesondere ausgedrückt durch die KMK-Empfehlungen 1994. Erste integrative Wege gab es lt. Speck (2003) 1973 mit einem abgestuften Integrationssystem durch den Deutschen Bildungsrat (5.2). In den 80er Jahren gab es konkrete Integrationsversuche, die sich in erster Linie an die drei genannten Autoren hielten, die sich mit Integration im Bereich Schule beschäftigten (vgl. *Kapitel 4*).

Die Quintessenz aus diesen Ansichten stellt auch Speck (2003) in seinem ökologischen System Heilpädagogik, nämlich die Kind-Umfeld-Analyse (vgl. Heimlich 2003, 147ff) dar. Diese Betrachtungsweise nimmt das Kind in seinem Lebenssystem genauer wahr, insbesondere dann, wenn es um die Auswahl der richtigen Schulung geht. Denn in ökosystemischer Sichtweise steht der Mensch in seinem Umfeld in ineinander geschachtelten Anordnung konzentrischer, jeweils umschlossener Strukturen, dem Mikrosystem, Mesosystem, Exosystem und dem Makrosystem (Huschke-Rhein 1992, vgl. Bronfenbrenner 1981, Lütje-Klose, Willenbring 1999; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.; Sander in Heimlich 199,33ff; Heimlich 2003; vgl. Schor, Weigl, Wittmann 2004). Wird nun ein Kind unter Berücksichtigung dieser Systeme beschult, spricht Sander von Integration (1988, 81), denn daraus folgt zwingend die Vermeidung von Segregation/Separation.

Im Bereich Schule ergaben sich dabei nach Kobi (1983b, Speck 2003, 5.Aufl., 393) sechs Integrationsvorschläge mit vier Integrationsarten, die im folgenden Kapitel zur Einordnung des MSD herangezogen werden.

16.1.1 Der MSD als Konzept

Für den MSD handelt es sich, bezogen auf Kobi's Punkte (1983b, Speck 2003, 5.Aufl., 393) um eine physisch-ökologische Integration, die eine räumliche, organisatorisch und additive Verbindung zwischen Sonder- und Regeleinrichtung bedeutet, und damit eine bedingte Eingliederung impliziert. Nach Schor (1998, 2002, 19ff) bzw. Heimlich (1999, 13ff; 2003) gilt der MSD als subsidiäre präventiv-integrative Maßnahme, die sich aus systemtheoretischer Sicht und dem Aspekt des Subsidiaritätsprinzip erklären lässt (vgl. Heimlich 1999,21ff). Die Verwirklichung integrativer Einrichtungen, die bes. nach der KMK 1994 an Anzahl zunahmen, hing in den Bundesländern stark von den wirtschaftlichen und politischen Ansichten (vgl. Kuhn 2001, 7. Aufl.; vgl. Lüdtke 2003; versch. Autoren in Rosenberger (Hrsg.) 1998), sowie von materiellen, wie personellen Ressourcen ab. Aus diesen e. g. Aspekten ist auch die Vielfalt der in den Bundesländern bestehenden Modelle von mehr oder weniger Integration zu verstehen (vgl. **Abb. 10**, Pyramide des Sozialkontakte: Sander in Rosenberger 1998, 56). Im Vordergrund aller sonderpädagogisch – integrativen Einrichtungen steht die Beachtung bzw. Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (Werning 2002, Bundschuh 1999).

Der sonderpädagogische Förderbedarf stellt die Grundlage dar, um einem Kind den richtigen Schulort zuweisen zu können (vgl. Art.41 BayEUG; vgl. a. Laschkowski Dr., u. a. 2003, 12). Hervorzuheben im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist die Berücksichtigung der Kind-Umfeld-Analyse (vgl. Heimlich 1999, 2003; Speck 2003, 5.Aufl., Sander 1988; Kim Sung-Ae 1996; Schor, Weigl, Wittmann 2004) als Handlungsfeld (vgl. Sander in Heimlich 1999, 331). Oberstes Anliegen ist die Diagnostik als Förderdiagnostik (vgl. Suhrweier, Helmer 1993 zit. n. Werning 2002, 320; Bundschuh 1999). Die Förderdiagnostik/Interaktionsdiagnostik (Schor 2002, 85) ist die Grundlage für die Entscheidung der richtigen Beschulung. Somit nimmt sie auch einen Fixpunkt für den Einsatz des MSD ein aus seiner Konzeption als mobil-integratives Bindeglied zwischen stationärer (SoS/FS) und der wohnortnahen allgemeinen Schule. Seine Aufgabe ist Diagnostik, Förderung, Intervention und/oder Beratung, Koordination und Fortbildung an der allgemeinen Schule (Laschkowski Dr., u. a. 2003, 9f).

Gesetzliche Grundlage stellt der Art. 21 BayEUG dar. Nach diesem Artikel berät der MSD die Lehrer der allgemeinen Schule, die Eltern/Erziehungsberechtigten und die Schüler der allgemeinen Schule. Für Bayern ergibt sich daraus die Einrichtung von Beratungsstellen (vgl. Troßbach-Neuner, Miksch 2001). Die zweite große Aufgabe des MSD ist die Förderung der förderbedürftigen Kinder, deren Grundlage die Förderdiagnostik/Interaktionsdiagnostik

(Schor 1998, 2002) ist. D.h. die zentrale Aufgabe des MSD ist daher die Verbesserung der Lern- und Lebenssituation eines Kindes durch Förderung von seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten (Troßbach-Neuner 2000, 132; vgl. **Abb. 20**) insbesondere unter Berücksichtigung der Kind-Umfeld-Analyse (Speck 2003, 5.Aufl.; Sander in Heimlich 1999, 33; 2003; Kim-Sung Ae 1996; Sander 1988,1991; 5). Damit der MSD erfolgreich arbeiten kann, sollten die Mitarbeiter in der Praxis folgende sechs Punkte befolgen:

- Angemessene diagnostische Verfahren für ein ökonomisches Vorgehen und eine differenzierte Förderung (vgl. *Kapitel 7*) anwenden.
- Sensibilität und Offenheit im diagnostischen Prozess zeigen.
- Beratung der Lehrer an der allgemeinen Schule in Bezug auf den Förderprozess durchführen (vgl. Werning 2002).
- Therapieren bzw. Lern- und Verhaltensstrategien ans Kind vermitteln, wodurch das Kind Selbstvertrauen und Selbständigkeit gewinnen soll.
- Beratung der Eltern durchführen und ihnen einen positiven Zugang zum Kind vermitteln.
- Regelmäßige Fortbildungen für und durch die MSD-Mitarbeiter anbieten (vgl. Schor 2002, 92f; Heimlich 2003, 163).

Summa summarum ergeben sich für den MSD drei tragende Säulen der Arbeit, die sich auf alle Teilbereiche des MSD (s. o.) beziehen: Interaktionsdiagnostik und Förderdiagnostik, Konsultation als Beratung und Intervention als Förderung mit dem Adressatenkreis Lehrer, Schüler, Eltern und allgemeine Schule (Schor 2002, 31, 85; s. h. Laschkowski Dr., u. a. 2003, 9f).

Nun folgt die praktische Arbeit des MSD/im MSD.

16.1.2 Die Praxis des MSD

Die MSF, als Teilbereich des MSD, war Grundlage für die in dieser Arbeit aufgeführte Untersuchung im Schuljahr 2000/2001, die sich zum Ziel setzte, den Unterschied zwischen Theorie und Praxis darzustellen. Bezogen auf die vielfältigen Aufgaben des MSD (s. o. ; vgl. a. Laschkowski Dr., u. a. 2003, 21f) zeigen sich von Seiten des Praktikers folgende Änderungswünsche (Fragebogen der Lehrer s. Anhang; 3ff).

Die vor der Untersuchung angenommenen Änderungswünsche in Hinblick auf eine professionelle Durchführung des MSD waren:

- die zur Verfügung stehende Zeit zu steigern (vgl. Schor 1998, 2002; Frey-Flügge 1999),
- bessere materielle und personelle Ausstattung (SoL, Therapiematerial,...)
- die Verantwortung/Ausstattung des MSD sollte noch mehr in den Händen der allgemeinen Schulen liegen.

Die Praktiker antworteten wie erwartet. Die Mehrheit der SoL wünschte sich mehr Zeit für Beratung und Therapie, ebenso auch eine verbesserte Ausstattung, um Therapie, Beratung und Diagnose professionell bewerkstelligen zu können (vgl. 15.4.5). Die Problematik der Einschätzung des Förderbedarfs eines Kindes durch die allgemeine Schule wird auch erwähnt. Diesem Problem widmeten sich bereits Frey-Flügge, Huber, Schlesier (1998, 201). Dies bedeutet de facto für die Arbeit des MSD, dass nicht unbedingt alle “echt“ förderbedürftigen Kinder dem MSD gemeldet werden.

Dies resultiert vor allem aus der realitätsfremden (Anm. d. V.) Arbeitssituation des MSD. Es besteht ein Ungleichgewicht zwischen dem Arbeitsaufwand der allgemeinen Schule und dem MSD (SoS) zu Gunsten der allgemeinen Schule (vgl. Schor 1998, 2002; Laschkowski Dr., u. a. 2003, 20 u. 21-24 Arbeitsablauf des MSD). Laut Regierungsvorgaben scheint der Schwerpunkt der Arbeit (Vorarbeit) auf Seiten der allgemeinen Schule zu liegen. Denn die allgemeine Schule muss dabei einiges vorarbeiten, bevor sie den MSD einschalten darf/dürfte. Dieser hat dann nach Art. 21 BayEUG eine diagnostische, beratende und therapeutisch/fördernde Funktion. Dabei wird aber übersehen, dass die allgemeine Schule in der Praxis mit der Einschätzung des Förderbedarfs überfordert ist und oft nicht Bescheid weiß, dass sie bestimmte Stellen (z.B. Schulpsychologen) einschalten muss, bevor sie sich an den MSD wendet. Leider muss auch immer wieder festgestellt werden, dass es an den allgemeinen Schulen zu wenig Kenntnis über außerschulische und schulische Förder- und Beratungsmöglichkeiten unabhängig von der SoS/FS gibt (Anm. d. V.). Dieser Umstand verwundert jedoch nicht, da sich aus dem Selbstverständnis der SoS/FS die Kompetenz zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ergibt. Läuft also bei der Meldung eines fördebedürftigen Kindes etwas schief, oder wird es erst gar nicht gemeldet, so kommt der MSD nicht zum Einsatz.

Findet eine Meldung eines fördebedürftigen Kindes an den MSD statt, heißt dies, er diagnostiziert, berät und oder fördert/therapiert dieses Kind (Art. 21 BayEUG). Dies passiert aber nur dann, wenn seine Ausstattung (Personal/Material) ausreicht, um den Meldungen Rechnung zu tragen (vgl. Friedl, Poehlmann 2004). Es könnte fast davon gesprochen werden, dass der Erfolg der MSD - Arbeit proportional zu seiner Ausstattung steht. Da aber wie

bereits die Untersuchung 2000/2001 zeigte die Ausstattung mit den Anforderungen an den MSD nicht übereinstimmt, haben sich in Bayern Beratungsstellen etabliert, deren Anzahl bis heute stetig anwächst (bspw. S.P.A.T.Z in Bremen Schuck u. Kremin u.a. 2000; f. Bayern u.a. Troßbach-Neuner, Miksch 2001 in München). Es ist sicher ein ehrbares Vorgehen aufgrund der Ressourcenknappheit Beratungsstellen zu erschaffen und sie sind auch sicher sinnvoll, nur haben sie mit der Grundaufgabe des MSD, der Integration von förderbedürftigen Kindern an der wohnortnahen Schule nicht mehr viel gemein, außer dass in Bayern das Personal aus dem Pool der MSD - Stunden genommen wird. Denn die MSD-Konzeption verschreibt sich der Aufgabe, förderbedürftige Kinder am Unterrichtsvormittag zu fördern, was den Vorteil hat, dass auch Kinder betreut werden können, die keinen aktiven, sozial unterstützenden Familienhintergrund haben. Während eine Beratungsstelle nur die Klientel erreicht, welche ein entsprechendes Engagement mitbringt, um am Nachmittag (also zusätzlich) eine solche aufzusuchen. Dabei fallen e. g. Kinder durch das Raster. So stellt auch Wocken (2000) fest, dass Kinder aus unvollständigen und vor allem bildungsarmen Familien, die beengt wohnen, materiell arm sind, weil die Eltern arbeitslos, Sozialhilfeempfänger oder ausländischer Herkunft sind, die selbst nur einen niedrigen oder gar keinen Schulabschluss haben oftmals in unserem Regelschulsystem durchfallen und dies auch eine Klientel ist, die meist keine Beratungsstelle aufsuchen würde (vgl. Eberwein, 2003, 339). Diese Kinder werden daher von außen depriviert, was eigentlich der MSD verhindern sollte und ihm sicher auch gelingt, wenn er sich im Regelschulunterricht um die förderbedürftigen Kinder, egal welcher Herkunft, kümmern darf (Anm. d. V.). Außerdem ist einen verheißungsvolle Zusammenarbeit d.h. die Umsetzung der Fördermöglichkeiten und besprochenen Inhalte durch die Lehrer der allgemeinen Schule und durch die Eltern, durch den MSD besser gewährleistet, da eine Förderung vor Ort und regelmäßig, bis ein Förderende besprochen wurde, stattfindet. Während die Wirkung einer Beratungsstelle – die Umsetzung dort besprochener Fördermöglichkeiten - stark vom Klientel abhängt. Denn für "Laien" (nicht SoL) scheint es sehr schwer, sonderpädagogische Inhalte umzusetzen, es sei denn, sie suchen die Beratungsstelle oft genug auf, was eine hohen zeitlichen Aufwand bedeutet (s. o.).

Zusammengefasst zeigen e.g. Ausführungen deutlich, dass die Praxis der Theorie nur in Maßen gerecht werden kann (vgl. Haushaltvorbehalt Friedl, Poehlman 2004, 26). Ursächlich ist dabei in erster Linie die personelle und materielle Ausstattung auf Seiten der SoS/FS aber auch die Professionalität der allgemeinen Schulen. Wie sollen Lehrer sonderpädagogischen Fördebedarf feststellen, wenn sie es im Rahmen ihrer Ausbildung nicht lernen und oft auch keine entsprechenden Fortbildungen angeboten werden, sowie lehrreiche Erfahrungen mit

förderbedürftigen Kindern fehlen (vgl. Schor 2002, 143; Laschkowski Dr., u. a. 2003, 200f). Findet eine Zusammenarbeit zwischen SoS/FS und allgemeiner Schule statt, ist sie dann erfolgreich, wenn sich alle Beteiligten wohl fühlen und zum Wohle des förderbedürftigen Kindes an einem Strang ziehen und sich beidseitig ausgewogen einbringen (Wocken, Reiser 1999, vgl. Sucharowski 1990, 217, vgl. Schor 2002, 129f; Laschkowski Dr., u.a. 2003, 20-25). Seit der Untersuchung im Schuljahr 2000/2001 hat sich der MSD ausstattungstechnisch weiterentwickelt. So gab es ab im Schuljahr 2000/01 eine erhebliche Steigerung in den Lehrerstunden (vgl. 17.1). Konzeptionell wurde versucht, durch ein Anheben des Lehrer-Schüler-Verhältnisses auf Seiten der Lehrer die MSD-Arbeit effizienter zu machen. Auch wurden sog. Kooperationsklassen eingeführt, nach dem Motto "Integration durch Kooperation" (Lütje-Klose, Willenbring 1999; vgl. Schor, Weigl, Wittmann 2004). Meiner Meinung nach ein unausgegorenes Konzept (Anm. d. V.), um das pro Kopf-Verhältnis Lehrer-Schüler zu steigern, also de facto eine Sparmaßnahme in Zeiten knapper Kassen. Welche Ergebnisse sich daraus in Hinblick auf eine erfolgreiche Förderung der förderbedürftigen Kinder ergeben, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Zumal der Erfolg einer Kooperation stark von dem Kooperationsgespann (SoL – Lehrer der allgemeinen Schule) abhängt. Kooperation kann nicht verordnet werden, sondern muss wachsen (vgl. Sucharowski 1990, 217; Lütje-Klose, Willenbring 1999, 63; Bronfenbrenner 1981, Sander 1988; Heimlich 1999, 2003; vgl. Schor, Weigl, Wittmann 2004). Die Schilderungen dieses Kapitels über den MSD gelten bis heute (2003/04). Welche konzeptionellen und materiellen Änderungen sich ab dem Schuljahr 2003/04, bedingt durch die Änderungen des BayEUG vom März 2003 (s. h. a. Laschkowski Dr., u a. 2003, 8f) ergeben, wird nun im Folgenden erläutert.

16.2 Zukünftige Aufgaben des MSD

Bisher wurde die Konzeption des MSD ab dem Schuljahr 1994 (vgl. KMK 1994) und seine Weiterentwicklung bis zum Schuljahr 2002 geschildert. Nun folgen die konzeptionellen und materiellen Änderungen ab dem Schuljahr 2003 mit einem Ausblick in die Zukunft.

Konzeptionelle Änderungen ergeben sich zunächst aufgrund der Änderungen des BayEUG im März 2003 (Art. 21 BayEUG⁵⁶). Im Vergleich zum BayEUG (1994), in dem, wie bereits erläutert Diagnostik, Förderung und Beratung die drei Säulen des MSD festschreiben, ändern sich jetzt einige wichtige Details (vgl.11.3, Art. 21 Satz 2 BayEUG, vgl. Friedl, Poehlmann

⁵⁶ Das neugefasste BayEUG tritt am 01.08.2003 in Kraft vgl. Karl, E./Graf, S. (2003): Das neue BayEUG und seine Aussagen zur sonderpädagogischen Förderung. www.schule.bayern.de/foes/

2004, www.schule.bayernde/foes/; a. Laschkowski Dr., u.a. 2003, 9).

Eine grundlegende Veränderung in der Vorgehensweise, stellt der Inhalt des Art. 41 BayEUG dar (Laschkowski Dr., u. a. 2003, 12). Er hat zum Inhalt, dass bspw. alle Kinder an der allgemeinen Schule eingeschrieben werden müssen, es sei denn, sie können mit den in *Kapitel 15.4* beschriebenen integrativen Modellen keine erfolgreiche Beschulung an der allgemeinen Schule gewährleisten. Daraus folgt für den MSD ein erhebliches Anwachsen an Arbeit, da er nun die Aufgabe hat, nicht nur förderbedürftige Schüler in den Schulen anderer Schularten zu diagnostizieren, zu fördern und zu beraten, sondern er ist auch explizit für die Kinder zuständig, bei denen sich nach der Einschulung an der allgemeinen Schule herausstellt, dass sie förderbedürftig sind. D.h. er wird auch insbesondere für die Aufgabe der Feststellung des erheblichen sonderpädagogischen Förderbedarfs gebraucht, die dazu dient, zu diagnostizieren, ob ein Kind am Unterricht und am Gemeinschaftsleben aktiv teilnehmen kann. Er hat also zur Aufgabe sonderpädagogisch festzulegen, ob eine besondere Beschulung notwendig ist (SoS/FS) oder, ob eine integrative Beschulung möglich und ausreichend ist.

Der MSD unterstützt nun, wie bereits auch ab 1994 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach Art.41 BayEUG eine allgemeine Schule besuchen können. Ebenso kann der MSD jetzt auch an Förderschulen eingesetzt werden, wenn Kinder in mehreren Teilbereichen betroffen sind. Zum Beispiel ein verhaltensauffälliges Kind mit Sprachproblemen könnte zusätzlich durch die MSF an der Schule zur Erziehungshilfe gefördert werden (Art. 21 Abs. 1 Satz 1 BayEUG). Der Satz 2 des e. g. Artikels stellt den MSD wiederum als Berater und Fortbilder dar. Summa summarum stellen die jeweiligen Förderschulen je nach ihrer Förderart den jeweiligen MSD (Sehen, Hören, Erziehungsschwierigen, Sprache, geistige Behinderung, Lernen) zur Verfügung. Der MSD diagnostiziert, fördert, berät, bildet fort und unterstützt die Unterrichtung von förderbedürftigen Kindern an der allgemeinen Schule (vgl. Schor 2002, 31/85). Somit muss ein SoL offensichtlich ein Allroundtalent (Schor 1998, 38f; 2002, 92f) sein, das die e.g. Aufgaben alle in einer Person beherrscht und entsprechend professionell arbeitet (vgl. Schor 1998, 2002). In der Praxis finden sich deshalb auch folgende Einrichtungen unter dem Dach des MSD:

- der klassische MSD (diagnostiziert, fördert, berät vgl. Art. 21 BayEUG, Schor 2002, 31/85),
- Beratungsräume und –stellen (vgl. Troßbach-Neuner, Miksch 2001),
- AsA ,
- die Einzelintegration von Kindern (vorwiegend geistige Behinderte und

Körperbehinderte),

- den MSD für Förderschulen und die Kooperationsklassen.

Die zuletzt genannten Kooperationsklassen nehmen eine Sonderstellung ein (vgl. *Bemerkung 18.1*; Anm. d. V.). Sie werden im BayEUG ausdrücklich unter dem Punkt “Zusammenarbeit von Schulen“ (Art. 30 BayEUG) genannt. Dabei ist festgeschrieben, dass die Schulen aller Schularten zusammenzuarbeiten haben (Art. 30 Abs. 1 Satz 1); dies betrifft insbesondere die FS und die allgemeinen Schulen besonders durch den Art. 41 BayEUG. Einrichtungen dieser Zusammenarbeit (die es bereits auch gibt) sind:

- Außenklassen von Volksschulen an Förderschulen,
- Außenklassen von Förderschulen an Volksschulen und
- Kooperationsklassen an Volksschulen (Art. 30 Abs. 1 Satz 4; vgl. Heimlich 1999, 2003; vgl. Schor, Weigl, Wittmann 2004).

Diese Einrichtungen sind integrative Maßnahmen, die sich aus Art. 41 BayEUG⁵⁷ ergeben, wonach nur noch wirklich erheblich förderbedürftige Kinder (in erster Linie geistigbehinderte und körperbehinderte Kinder), die nach Feststellung der allgemeinen Schule⁵⁸ nicht durch den MSD gefördert werden können, an einer Förderschule beschult werden. Gravierend wirkt sich das e.g. auf die Schulanfänger aus, die einen erheblichen Förderbedarf haben, auch sie müssen zunächst an der allgemeinen Schule eingeschrieben werden. Erst nach Feststellung eines Förderbedarfs durch die Grundschule wird die FS bzw. der MSD tätig/darf tätig werden. Wird die FS/der MSD in diesem Zusammenhang tätig, handelt sich um eine Begutachtung in Hinblick auf die Einschulung, die dann keine Einschreibung an der FS bedeutet (bisher), sondern eine Überweisung von der allgemeinen Schule an die FS. Ziel dieser Gesetzesgrundlage ist de facto die integrative Beschulung von förderbedürftigen Kindern an ihrer Stammsschule (wohnortnah, nach der Kind-Umfeld-Analyse vgl. Sander 1991; Speck 2003, 5.Aufl.; vgl. Heimlich 1999, 2003; vgl. Schor, Weigl, Wittmann 2004, 8ff). Dieses Modell zieht natürlich einen hohen personellen Aufwand nach sich, der für die Diagnostik zuständig sein wird, somit wird die vorrangige Aufgabe des MSD in Zukunft wohl eher die Diagnostik zur Feststellung des sonderpädagogischen Fördebedarfs und die Beratung sein,

⁵⁷ vgl. www.schule.bayern.de/foes/: Sonderpädagogische Entwicklung in Bayern. Kooperation als Zielvorgabe nach der Verabschiedung des BayEUG am 12.03.2003. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2003, 5-10.

⁵⁸ Nach der jetzigen Version des BayEUG stellt die Allgemeine Schule den Förderbedarf fest und schaltet, wenn sie dies getan hat, die richtige Stelle der Förderschulen ein, die dann den erheblichen sonderpädagogischen Förderbedarf gutachtlich feststellen darf, um die richtige Beschulung zu gewährleisten. (Anm. d. V.)

weniger der Förderung, wie noch im klassischen MSD (s. o.; Anm. d. V; vgl. Laschkowski Dr., u. a. 2003, 13f). Um nun diesem notwendigen Personalaufgebot entgegenzuwirken favorisiert Bayern die Kooperationsklassen (Anm. d. V., *vgl. 15.3*). Es muss zwar den MSD-Formen des geänderten BayEUG zugestanden werden, dass sie eine integrative Beschulung auf den Weg bringen wollen, trotzdem stellt der MSD lediglich eine additive Maßnahme dar, er kann als selektive Eingliederung verstanden werden. Was die kooperativen Formen angeht, handelt es sich um eine kooperative Eingliederung (*vgl. 5.1.4*, Kobi 1983 b; Speck 2003, 5.Aufl., 393; Heimlich 1999, 2003; Laschkowski Dr., u. a. 2003, 13f). Unterstützt wird diese Favorisierung in Bayern auch durch die neuesten Zahlen zum MSD der Regierung von Oberbayern. Dort nehmen die UZE für den MSD bzw. für Kooperationsklassen zahlenmäßig die ersten beiden Plätze ein. Auch hier ist aus der Sicht der Praxis zu bemerken, dass die theoretischen Grundlegungen der Beschulung von förderbedürftigen Kindern sinnvoll sind und von Seiten der Verantwortlichen und Gesetzgeber versucht wurde, die Integration voran zu treiben. Nur bleiben die sicher gut gemeinten Änderungen und Konzepte, wie bereits die alten Konzepte (*vgl. BayEUG 1994*) auf der Strecke, wenn die vorgeschriebene Zusammenarbeit (Soll-Vorschrift Art. 30 BayEUG, *vgl. Friedl, Poehlmann 2004, 28/29*; *vgl. a. Laschkowski Dr., u. a. 2003, 20*) nicht von allen beteiligten Personen gleichmäßig getragen wird (s. kritische Bemerkung zur Kooperation in *16.1.2*). Objektiv betrachtet ist es aus Sicht eines Sonderpädagogen kaum tragbar, dass nun letztendlich im sonderpädagogischen Bereich unausgebildete Personen der allgemeinen Schulen ab heuer (ab dem Schuljahr 2004/05) feststellen sollen, welche Kinder förderbedürftig sind und welche Schulart für sie die Richtige ist, denn erst dann wird der MSD oder die FS tätig. Warum sollen die Lehrer der allgemeinen Schulen dies nun bewerkstelligen können, wenn es vor Jahren oft schon schwierig war (*vgl. Frey-Flügge/ Huber/ Schlesier 1998* und Untersuchung von *Fey-Flügge 1999*). Es scheint zwar lobenswert alle Kinder zunächst an der allgemeinen Schule beschulen zu wollen, ob dabei aber den wirklichen Bedürfnissen der förderbedürftigen Kinder, deren Eltern und auch deren Klassenleitungen mit dieser Art von Integration geholfen ist/wird, bleibt dahingestellt (Anm. d. V., *vgl. Speck 2003, 5.Aufl., Hildeschmidt, Sander; Überblick in Carle 1997, 711*; Heimlich 1999, 2003). Daher widme ich mich im nächsten Kapitel dieser Arbeit der Praxis, wie ich sie als Sonderschullehrerin (Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik) wahrnehme.

16.3 Der MSD aus Sicht der Praxis

Um der nun folgenden eigenen Meinung (d. V.) mehr Gewicht zu verleihen, möchte ich kurz meine Erfahrungen darstellen. Ich arbeite seit acht Jahren als Sonderschullehrerin im MSD/ in

der MSF und bin von Schule zu Schule mit dem Koffer (Therapiekoffer; vgl. Grafik von Tina Schlemmer: Titelbild der Arbeitshilfe des MSD von Laschkowski Dr., u. a. (2003) unterwegs. Seit fast vier Jahren leite ich die Beratungsstelle in Ingolstadt an der Schule zur Sprachförderung. Im Schuljahr 2003/04 arbeitete ich in einer Kooperationsklasse (1. Jahrgangsstufe), neben einer Klassenführung in einer zweiten Klasse an der Schule zur Sprachförderung. Im Moment habe ich die Klassenleitung einer 1. Klasse an der Schule zur Sprachförderung, betreue eine neue Kooperationsklasse (1. Jahrgangsstufe) und führe den MSD an der letzjährigen Kooperationsklasse fort. Ich denke, meine Erfahrungen erlauben es mir, ein abschließendes praxisbezogenes Bild zu gestalten, das die Grenzen der MSD darzustellen vermag. Aber auch Positives soll genannt werden und es soll ein Ausblick in die Zukunft gewagt werden.

Zunächst werden die theoretischen Maßgaben zum MSD (Schor 1998, 2002) in der Praxis erfüllt/versucht zu erfüllen (vgl. Art. 21 BayEUG; Schor 1998, 2002; Laschkowski Dr., u. a. 2003, 8f). Unter den theoretischen Vorgaben des MSD/der MSF verstehe ich als Praktikerin die wissenschaftliche Seite, der ich mich verpflichtet fühle. In meinem Fall der Sprachheilpädagogik mit ihrem gesamten Handlungsfeld von: Diagnostik, Prävention, Evaluation, Therapie, Rehabilitation, Beratung, Unterricht und Erziehung (a. Hartmann 1995; Knura in Bach 1995; Suchodoletz 2002; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl.; Grohnfeldt 2003). Zum Zweiten habe ich als verbeamtete SoLin die Pflicht dem Staat gegenüber, die Gesetzesgrundlagen und die Regierungsvorgaben (von Oberbayern) zu berücksichtigen und umzusetzen. Daraus folgt die Verpflichtung dem Art. 21 BayEUG im Zusammenhang mit der MSD-Arbeit, nach dem ich zu diagnostizieren, zu beraten, zu fördern zu koordinieren und fortzubilden habe (Schor 1998, 2002, 31/85; Laschkowski Dr., u. a. 2003, 9). Vorrangige Aufgabe des MSD ist, Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. 7ff) zu betreuen, damit sie an der allgemeinen Schule verbleiben können, sofern dieser Förderbedarf nicht zwingend den Besuch einer Sondereinrichtung (SoS/FS) erforderlich macht (vgl. Art. 41 BayEUG; Laschkowski Dr., u. a. 2003, 12). Dieser letzte Satz birgt nun im Zusammenhang mit dem Art. 41 Abs.1 BayEUG in Verbindung mit dem Art. 41 Abs. 3 Satz 1 die Problematik in sich, dass die allgemeine Schule dafür verantwortlich ist, ob und wann durch Sonderpädagogen ein Sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt werden wird. Diese Vorgabe ist der massivste Einschnitt in der heutigen bayerischen Schullandschaft. Es scheint zwar oberflächlich betrachtet eine Integration stattzufinden (vgl. 4ff; Kobi 1983b in Speck 2003; 5.Aufl., 393; vgl. Heimlich 1999, 2003; Schor 1998, 2002), nur ist zweifelhaft inwiefern die Lehrer der allgemeinen Schulen fundiert genug ausgebildet sind, um bezogen

auf das Kind, im Sinne der Kind-Umfeld-Analyse (Sander 1991, Bronfenbrenner 1981, auch Aufgabenprofil des MSD: Troßbach - Neuner 2000, 132; Heimlich 2003; Laschkowski Dr., u.a. 2003, 13ff) professionell den sonderpädagogischen Förderbedarf einzuschätzen und beurteilen zu können. Denn bereits Homburg stellte 1993 fest, dass die allgemeinen Schulen andere Kompetenzen in der Beurteilung und Beschulung ihrer Kinder haben als die Sonderschullehrer (vgl. Tab. 1: Homburg 1993, 281; vgl. Schor, Weigl, Wittmann 2004, 26ff). So steht für den Lehrer der allgemeinen Schule die Verpflichtung zur Leistung im Vordergrund (ebd. 280), bei Problemen stehen ihm laut Homburg (ebd. 282) (eingeschränkte) Hilfsmöglichkeiten zur Verfügung:

- Betonung der Erziehung,
- Stabilisierung unsicherer Lernvoraussetzungen,
- Flexibilisierung der Unterrichtsorganisation/Differenzierung,
- Einbezug von Fachkompetenz (SoL, Psychologe, Medizin, Erziehungsberatungsstellen,...)
- Qualifizierung des Personals durch entsprechende Fortbildungen,
- Problemdelegation an fachkompetente Dienste, insbesondere (MSD aller Fachrichtungen).

Diesen Punkten würde ich aus meiner praktischen Erfahrung mit der allgemeinen Schule zum jetzigen Zeitpunkt trotz Art. 41 BayEUG (vgl. Schor 2002, 138/143; Laschkowski Dr., u.a. 2003, 12) zustimmen. Darum scheint es nun sehr bedenklich, dass die allgemeinen Schulen nun das beurteilen sollen, wozu sie vorher andere Fachkompetenzen wie bspw. MSD, Erziehungsberatungsstellen, Jugendämter,... benötigt haben. Fachkompetenz wird nicht durch Aufoktroyierung von neuen Gesetzen und Vorschriften erworben und auch nicht in zweistündigen und halbtägigen Fortbildungen (Anm. d. Verf.; vgl. Schor 2002, 143; vgl. SCHILF schulinterne Fortbildung, Heimlich 1999, 170f). Ich führe dies deshalb hier an, weil es Anliegen des MSD ist, förderbedürftige Kinder zu integrieren. Werden förderbedürftige Kinder nicht gemeldet, kann dies für die Betroffenen (Kind, Eltern/Erziehungsberechtigte) erhebliche Probleme aufwerfen und zu einem späteren Scheitern in der Schullaufbahn führen und widerspricht dem Gleichheitsgrundsatz nach Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG: "Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden" und: "Das Land ist verpflichtet, für gleichwertige Lebensbedingungen von Menschen mit und ohne Behinderung zu sorgen." (vgl. Eberwein 2003, 341). Denn es ist bekannt, dass besonders in frühen Jahren der kindlichen Entwicklung am meisten bewegt werden kann. Wird zu lange gewartet oder wird das Förderbedürfnis gar übersehen, so hat dies erhebliche Folgen. Dies gilt insbesondere für die

Sprachentwicklung, über die bekannt ist, dass eine frühe Intervention bei Sprachstörungen erhebliche Vorteile bringt bzw. notwendig ist. Außerdem zeigt sich aus meiner praktischen Erfahrung (vgl. a. Frey-Flügge 1999), dass Kinder meist dann dem MSD oder FS gemeldet werden, wenn sie verhaltensauffällig (nicht gemeinschaftsfähig sind, Art.41 BayEUG; Friedl, Poehlmann 2004, 27) sind oder, wenn der Lernfortschritt nicht mehr gewährleistet ist (aktive Teilnahme am Unterricht der allgemeinen Schule Art. 41 BayEUG; Friedl, Poehlmann 2004, 27; Laschkowski Dr., u.a. 2003, 12) und von Seiten der allgemeinen Schule eine Überweisung an die FS gewünscht wird. Plastisch machen diese Situation drei Fälle aus den letzten zwei MSD-Jahren, in denen mir durch Zufall drei "Mutisten" (reaktive/psychoneurotische Störung Knura in Bach 1995, 130/131 vgl. **Abb. 5, 6, 7**; vgl. Schoor in Grohnfeldt 2001, 183ff) vorgestellt wurden, die aufgrund ihres selektiven Schweigens in der Schule zwar nicht störten (gemeinschaftsfähig sind; vgl. Art. 41 Abs. 1 Satz 2 BayEUG), aber sich psychisch immer mehr zurückzogen und nach Gesprächen mit den Klassenleitungen auch schlechter bewertet und ausgegrenzt wurden, weil sie sich im mündlichen Unterricht nicht äußerten, was insbesondere bei Gedichtnoten und Lesenoten erhebliche Auswirkungen hat. Diese Kinder waren aus Sicht der Gesetzgebung (Art. 41 BayEUG) integriert, aber nicht im pädagogischen Sinne, denn in diesem Fall konnten diese drei Kinder nicht aktiv am Unterricht teilnehmen (Art. 41 Abs. 1 Satz 2 BayEUG) und schlossen sich verständlicher Weise immer mehr aus der sozialen Gemeinschaft der Klasse aus, ferner wurde die Lernziendifferenzierung und die modifizierte Anwendung des Lehrplans vom 25. September 2000 (vgl. Kapitel II A des Lehrplans: Fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben, Leben und Lernen mit Behinderten, 2000, 15) nicht berücksichtigt. Diese Kinder sind jetzt an der FS, wäre dem nicht so, wäre der angerichtete psychische Schaden für diese Kinder wohl ein erheblicher gewesen. Eine Förderung durch den MSD wäre hier ein "Tropfen auf den heißen Stein", vor allem, wenn sich am Verständnis der Klassenleitungen und der Klassengemeinschaften nichts geändert hätte (vgl. kooperative Zusammenarbeit, Lernziendifferenzierung, Art.30 BayEUG; Schor, Weigl; Wittmann 2004) versus Lernzielgleichheit, individuelle Leistungsbewertung, Art.52 BayEUG; vgl. Lehrplan 2000 Kapitel I: Grundlagen und Leitlinien Punkt 2.3 - 2.5; 2000, 10).

Da ich in der MSF arbeite, ist es notwendig, dass die Lehrer, die mir Kinder melden Kenntnisse über die Sprache und ihre Störungen (vgl. Knura in Bach 1995, 130f; Grohnfeldt 2000; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., 212; Göllner 2001, 7-14; Grohnfeldt (Hrsg.) 2001,Bd 2) besitzen. Die Lehrer an den allgemeinen Schulen fühlen sich oft überfordert, festzustellen, ob eine Störung vorliegt. So läuft es in der Praxis oft so, dass ich an den Schulen, bei denen

ich MSD/MSF (heuer eine Schule von 20⁵⁹) anbieten kann angesprochen werde: "Könnten sie nicht einmal dieses Kind überprüfen, ich glaube es könnte ein Sprachproblem haben.“ Falls dieses Kind wirklich einen Förderbedarf hat, hat dies es dem glücklichen Umstand zu verdanken, dass ich gerade vor Ort war. Nicht auszudenken, wie viele Kinder einfach als "förderbedürftige Dunkelziffer“ nur im Raum Ingolstadt ihr schulisches Dasein fristen, ohne entdeckt zu werden.

Um dies genauer zu belegen, möchte ich kurz die organisatorische Ausgangslage vor Ort schildern. Seit dem Schuljahr 2000 werden in Ingolstadt durch den MSD drei Grundschulen von 23 Grundschulen mit MSF betreut. Dies hat sich bis heute nicht geändert, obwohl die UZE (wie bekannt) gestiegen sind. Durch diese MSD-UZE werden die Ambulanz der Schule, die Beratungsstelle, die Kooperationsklassen (Art. 30 BayEUG) und die MSF (nach Art. 21 BayEUG) bestritten. Hieraus lässt sich ersehen, dass viele Schulen erst gar nicht betreut werden (z. B weiterführende Schulen, den MSD betreut Schulen aller Schularten, sogar Förderschulen; vgl. *Zahlen in Tab. 8* und Heimlich, Roebe 2003). Die Schule bietet zwar den unversorgten Schulen Beratung an und, falls Plätze frei sind, ambulante Therapie, aber diese Möglichkeiten kommen nur den Kindern zu Gute, deren Eltern/Erziehungsberechtigten bereit sind, eine ambulante Betreuung aufzusuchen (vgl. Eberwein 2003,339 u. 16.1.2). Dies entspricht für mich nicht einer echten integrativen Maßnahme, die der MSD sein soll, denn sein Vorteil ist vor allem, dass er zum Kind kommt und das Umfeld (Lehrer, Eltern, Schüler) vor Ort in gewohnter Umgebung berät (vgl. Kind-Umfeld, Sander 1988; Speck 2003, 5.Aufl.; Carle 1997; Heimlich 1999, 2003; Laschkowski Dr., u.a. 2003, 13f).

Eine weitere Erschwernis stellt auch oft die Zusammenarbeit mit den Kollegen der allgemeinen Schulen dar. Oftmals stößt man bei den Klassenleitungen auf Probleme, wenn die Kinder aus dem Unterricht genommen werden, es gibt wenig flexibles Entgegenkommen. Oder die Lehrer sind froh, wenn das förderbedürftige Kind aus dem Unterricht genommen wird und erhoffen sich eine wundergleiche Heilung durch den MSD (vgl. Schor 2002, 123f). Nicht immer werden die Empfehlungen des SoL umgesetzt und die eigenen Pflichten (vgl. Schor 2002, 138) dem förderbedürftigen Kind gegenüber wahrgenommen.

Oft stellt es auch ein schwieriges Unterfangen dar, die Erziehungsberechtigten beratend zu erreichen. Ungern nehmen diese, auch die Lehrer der allgemeinen Schule, Zeiten außerhalb der Sprechzeiten der Regelschule wahr. Dies stellt vor allem ein Problem bei der Konsensfindung über einen Beratungszeitpunkt dar, da alle MSF-Mitarbeiter eine eigene Klassenführung haben und dadurch keine organisatorischen Lösungen gefunden werden (vgl.

⁵⁹ Mit zwei weiteren Kollegen betreuen wir insgesamt vier Schulen von 23.

Schor 1998, 2002). Es sei denn, die SoS geht Kompromisse ein und arbeitet zusätzlich (mehrjährige Erfahrung d. V.). Vielfach höre ich das “Statement“ von Seiten der allgemeinen Schule, „in dieser Zeit habe ich Unterricht und um diese Uhrzeit habe ich frei.“ Das geht uns MSD/MSF - Arbeiter ebenso, nur sind wir scheinbar zum Wohle des Kindes eher bereit, einen erheblichen Mehraufwand und Einsatz in Kauf zu nehmen (vgl. Aussagen Wocken, Reiser 1999: es sollte ein beidseitiges Entgegenkommen geben; vgl. auch Friedl, Poehlmann 2004, 29; Schor 1998, 2002; Laschkowski Dr., u. a. 2003, 20).

Erschreckend finde ich ebenso, wie schlecht der Informationsstand vieler Lehrer über die verschiedensten FS und andere außerschulische Fachstellen und Institutionen ist, die hilfreich sein könnten. Nach wie vor wissen viele Lehrkräfte und auch Schulleitungen wenig über den MSD und seine Aufgaben, obwohl von Seiten der SoS/FS versucht wird, dem Informationsdefizit durch Informationsbroschüren entgegenzuwirken (s. Anhang 6: Ausschnitte des MSD-Broschüre , auch Beratungsstelle verfasst v. V); auch ein regelmäßig erscheinender Rundbrief für Mitarbeiterinnen u. Mitarbeiter im MSD in Obb. mit dem Förderschwerpunkt (nach Schor 2002,35f): Lernen, Sprache, Sehen, Hören, körperliche und motorische Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, Autismus und kranke Schüler (Redaktion: Lotter, M.; Miksch, A.; Uthoff, A.; Willimek, B., seit dem Schuljahr 2003/03) bietet neueste Informationen und Fortbildungsangebote für den MSD bzw. für interessierte Kollegen der allgemeinen Schule. Besonders bei schwierigen Fällen erfordert dies von Seiten des MSD einen erheblichen Einsatz, zu häufig sieht sich die allgemeine Schule nur als Abnehmer (vgl. Schor 1998, 61f, 2002). Obwohl es scheint, als hätte die MSD in der Kosten-Nutzen-Analyse mehr Punkte auf der negativen Seite stehen, gibt es doch auch Positives zu berichten.

Positiv an der MSD/ MSF-Arbeit ist:

- die Abwechslung bei der Arbeit,
- das Kennenlernen der Kollegen aus der allgemeinen Schulen, der Kinder und deren Eltern,
- die Erweiterung seines Horizonts, durch immer neue Herausforderungen in menschlicher und fachlicher Hinsicht,
- der Austausch von Problemen und Ansichten mit fast supervisorischen Charakter,
- das Helfen können,
- die Dankbarkeit von den Beteiligten,
- das Lernen können von anderen Unterrichtsmethoden, Austausch von Material,
- den Blick für die Regelschule, sowohl menschlich wie fachlich nicht verlieren (bes.

bei Beurteilung der Leistungen an der FS, wenn Überweisungen anstehen),

- kooperative Zusammenarbeit (gemeinsamer Martinszug, Einladung der Regelschule an die FS, Vorstellen der Arbeit, Bsp. therapeutische Inhalte für die Lehrer der allgemeinen Schule, aber auch für die Kinder),
- Fortbildungen halten, wenn erwünscht (vgl. Art. 21 BayEUG; vgl. Laschkowski Dr., u. a. 2003).

Diese positiven Punkte treffen immer dann zu, wenn mich Kollegen anfordern, denen das Kind und nicht ihre Psychohygiene am Herzen liegt, die wissbegierig und kooperativ sind (vgl. Lehrerpersönlichkeit in Schor 1998, 38f, 2002, 121f aber auch a. a. O., 61f).

Ein weiterer positiver Aspekt meiner MSD/MSF - Arbeit war letztes Schuljahr die Betreuung einer Kooperationsklasse mit 20 Kindern, davon 5 sprachgestört⁶⁰. Dies beruhte aber darauf, dass sich meine Kooperationskollegin und ich fachlich, methodisch und menschlich sehr gut verstanden, somit war es keine Frage, dass wir im Team - teaching (vgl. Lütje-Klose Willenbring 1999, 72 Nr. 7, vgl. Heimlich 2003, 68f) zusammenarbeiteten. Therapeutische Elemente (vgl. Knura in Bach 1995, Göllner 2001; Hensle, Vernooij 2002, 7. Aufl., Grohnfeldt in Suchodoletz 2002 und Suchodoletz 2002; Grohnfeldt (Hrsg.) 2003, Bd. 4) übernahm ich in meiner Regie mit einzelnen Kindern. Allgemeine Förderbereiche z.B. in Deutsch in Bezug auf das Lesenlernen mit den dafür erforderlichen Teilleistungen kamen der gesamten Klasse zu Gute.

Diese Form ist sicher die integrativste Form der Beschulung von förderbedürftigen Kindern. Allerdings eignen sich dazu nur Kinder, die mit dem Arbeitstempo und der Leistungsorientierung in der allgemeinen Schule klar kommen, vor allem sollten sie nicht verhaltensauffällig oder zu stark lernbehindert sein (vgl. Potthast 1992, 26, vgl. Art. 41 BayEUG: aktive Teilnahme am Unterricht möglich und Gemeinschaftsfähigkeit Art. 41 Abs. 1 Satz 2 BayEUG; Laschkowski, Dr. u. a. 2003, 12; Heimlich 2003; Friedl, Poehlmann 2004). Denn trotz Aufhebung der Lernzielgleichheit und den modifizierten Lehrplänen zum gültigen Lehrplan verschreibt sich die allgemeine Schule der Leistung (vgl. Lehrplan, Kapitel I, Punkte 2.3 – 2.5, 2000, 10). Diese Ansicht verwundert in Anbetracht von Pisa (vgl. Eberwein 2003), Iglu, der sechsstufigen Realschule und der Einführung des G8 (für Bayern ab dem Schuljahr 2004/05) und gar den Eliteuniversitäten nicht.

Ein weiteres Manko der Kooperation, egal in welcher Form, stellt der “Musscharakter“ dar, der hinter dem Art. 30 BayEUG steckt, denn Kooperation funktioniert nur dann, wenn die

⁶⁰ Heuer sind in der Kooperationsklasse bereits 23 Kinder, davon sind fünf sprachgestört.

Kooperationspartner nicht festgelegt werden, sondern, wenn sie gefragt werden, ob sie sich eine Zusammenarbeit vorstellen könnten und wenn genügend Information für alle Beteiligten (Eltern, Lehrer, Schüler) zur Verfügung gestellt wird. Diese Informationen sollten die Vor- und Nachteile, sowie die Aufgaben bei der kooperativen Zusammenarbeit (vgl. Laschkowski Dr., u. a. 2003) darlegen. Zudem sind nicht alle Eltern vermeintlich “normaler“ Kinder bereit, ihre Kinder mit förderbedürftigen Kindern beschulen zu lassen, da sie Angst um ein adäquates Sozialverhalten und um das Leistungsniveau in der Klasse haben. Sie nehmen an, es sei im Vergleich zu den anderen Klassen der Jahrgangsstufen schlechter (vgl. Kooperation, Sucharowski 1990 und Eberwein, 2003; vgl. Heimlich, 2003).

Nur, wenn Vorurteile aller Beteiligten abgebaut werden können und die Zusammenarbeit von allen Seiten als bereichernd und nicht als Muss empfunden wird, stellt sie eine zukunftssichere, erfolgreiche integrative Maßnahme im Rahmen des MSD zum Wohle der förderbedürftigen Kinder dar. Zusammenfassend möchte ich am Schluss dieser Arbeit die mögliche Zukunft des MSD skizzieren.

16.4 Die mögliche Zukunft des MSD

Für die Zukunft des MSD stehen die Aufgaben Diagnostik, Förderung, Beratung, Koordination, Fortbildung (Art. 21 BayEUG; Laschkowski Dr., u. a. 2003, 9f; Friedl, Poehlmann 2004) und Kooperation (Art. 30 BayEUG) im Sinne des BayEUG vom März 2003 im Vordergrund. Für eine erfolgreiche Arbeit des MSD ist von großer Wichtigkeit, die beteiligten Personen aus den FS und der allgemeinen Schule zu ihren Bedürfnissen, Ängsten und Wünschen zu befragen, denn nicht jeder sieht sich dieser Aufgabe gewachsen. Es scheint verfehlt, wenn sich Sonder- und Heilpädagogen für eine Integration aussprechen (z. B. durch MSD Anm. d. V.), ohne sich der Bereitschaft der allgemeinen Schule sicher zu sein, da es letztendlich von der Bereitschaft und Kompetenz abhängt, ob integrative Maßnahmen stattfinden können (Dumke, Krieger, Schäfer 1989,67; Schor 2002, 143). Um eine ansprechende Arbeit im MSD leisten zu können, müssen meiner Meinung nach fünf Punkte Beachtung finden:

- eine gute Informationsstrategie für alle Beteiligten (vgl. Flyer als Möglichkeit,...)
- eine gute personelle, materielle und zeitliche Ausstattung (*kein Haushaltsvorbehalt*),
- eine Kooperationsbereitschaft aller am förderbedürftigen Kind Beteiligten (Lütje-Klose, Willenbring 1999, Sucharowski 1990, Dumke, Krieger, Schäfer 1989,67),

- erwünschte Fortbildungen, für SoL und L (vgl. Schor 1998, 2002, 143 und Lehrerfragebogen; vgl. Heimlich 2003,68),
- Entlastung der SoL im MSD, entweder MSD oder Klassenführung an der FS (vgl. Schor 1998, 2002, 106f).

Für eine gemeinsame Beschulung, sprich Kooperation müssten die Bedingungen wie folgt sein:

- kleine Klassenfrequenzen (wurden leider für das Schuljahr 2004/05 für Eingangsklassen auf insgesamt 25 Kindern von bisher 20 Kindern aufgestockt Anm. d. Verf.),
- pro Klasse nur bis zu fünf förderbedürftige Kinder,
- leichtere Störungen,
- ein Therapieangebot, besondere räumliche Ausstattung und ein Zwei-Lehrer-System (Potthast 1992, 26, auch Meinung d. V.; Schor, Weigl, Wittmann 2004).

Alle diese Punkte können nur dann entsprechend umgesetzt werden, wenn die Ressourcen (vgl. Laschkowski Dr., u. a. 2003, 201f) entsprechend zu Verfügung gestellt werden und Integration (vgl. Heimlich 1999, 2003) um ihrer selbst Willen und nicht aufgrund von politischem/schulpolitischem Ansehen oder Interessensgruppen geleitet wird. Integration lässt sich nicht verordnen. Obligatorisch sollte jedoch immer das förderbedürftige Kind im Mittelpunkt allen pädagogischen Handelns stehen (Sander, Preuss-Lausitz, Haeberlin, Mahnke in Heimlich 1999; Speck 2003, 5.Aufl.; Heimlich 2003), als auch bei allen integrativen Beschulungsformen (vgl. Reicher 1989 in Potthast 1992; vgl. Heimlich 1999, 2003), nicht die theoretische Konzeption (vgl. Schor 1998, 2002; Laschkowski Dr., u. a. 2003). Dazu passt folgender Spruch von St. J. Lec “Die Grenzen der Freiheit bestimmen die Anrainer“ in folgendem Sinne interpretiert (n. d. V.), der MSD ist nur so gut, wie er ausgestattet ist/ wird (Schor 1998, 2002). Folglich ergeben sich für Integration (Freiheit s. o.) die Grenzen durch das finanziell, materiell, personell und professionell Machbare (die Anrainer s. o.; Hausaltvorbehalt Friedl, Poehlmann 2004). Nach dem Motto “Der Weg ist das Ziel“ steht dem MSD bis zu einer akzeptablen Lösung für alle Beteiligten noch ein weiter Weg bevor. Selbst das KM bezeichnet die Einrichtung des MSD als “Integration auf dem Weg“ (2003, www.schule.bayern.de/foes/). D.h. dieser ist noch nicht das Ziel. Bezogen auf den MSD als integrative Maßnahme möchte ich deshalb diese Arbeit mit folgendem Zitat beenden und zum Nachdenken anregen.

“Was Integration bedeutet, lässt sich nicht von außen definieren, sondern findet seine inhaltliche Bestimmung im Bewusstsein und im konkreten Miteinander der an diesem Prozess Beteiligten. Ebenso wenig lässt sich von außen die Frage beantworten, inwieweit das Ziel, jeden Schüler, seinen Möglichkeiten entsprechend, zu fördern, erreicht werden konnte. Denn weder stehen die Möglichkeiten am Beginn der Schulzeit bereits fest, noch kann an deren Ende das Erreichte als das Erreichbare gelten“

(Schulsenatorin von Hamburg Rosemarie Raab 1994, zit. n. Rosenberger 1998, 213).

17 Literaturverzeichnis

Affeln-Altert, V./Davidson, F./ Holm, D.(1994): Prävention - Ein wesentlicher Schritt zu einer Schule ohne Aussortierung, in: Behindertenpädagogik 33(1994), S. 33-45

Ahrbeck, B.; Schuck, K.D.; Welling, A.: Aspekte einer sprachbehindertenpädagogischen Professionalisierung integrativer Praxis. In. Die Sprachheilarbeit. 37 (1992)6, S.287-302

Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung – Dillingen (ALP) Referat Sonderpädagogik: Homepage: www.stmukwk.bayern.de

Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg: edition bentheim, 2000

Altendorf, K.: Kooperation: Sonderschule - Grundschule. In: Bark, Karlheinz (Hrsg.): Fördern und Förderunterricht. Mehr gestalten als verwalten - Teil 10. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule, 1993, S. 96-102

Altrichter, H./ Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1990

Amade, S.: Arbeitsförderung in der Krise? Neue Wege sind erforderlich. In: Heiden, Hans-Günter (Hrsg.): «Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden» Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1996, S. 68-80

Angerhoefer, U.: Gedanken zum Beitrag von Hans Wocken 'Sonderpädagogischer Förderbedarfs systemischer Begriff. In: Sonderpädagogik 26 (1996), S. 42-46

Antor, G.: Integrative Pädagogik - Überlegungen zu einer normativen Grundlegung. In: Myschker, Norbert/Ortmann, Monika: Integrative Schulpädagogik. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1999, S. 26-36

Apel, H.-J.: Team-Teaching. In: Keck, Rudolf W./Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1994, S. 331-332

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. München: Reinbek, 1994

Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1995

Ayres, A. Jean: Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin u.a.: Springer, 1992

Baacke, D.: Die 13- bis 18jährigen. Einführung in Probleme des Jugendalters. Weinheim u. Basel: Beltz, 1991, 5.Auflage

Bach, H./Pfirrmann, F.: Reform schulischer Förderung beeinträchtigter Kinder. Mainz: v. Hase & Koehler, 1994

Bach, H.: Grundlagen der Sonderpädagogik. Bern, Stuttgart, Wien:Haupt, 1999

Bach, H.: Sonderpädagogik im Grundriss. Berlin: Edition Marhold, 1995, 15.Auflage (Erstausgabe: 1975)

Bach, H.: Sonderschule gestern, heute, morgen: Perspektiven schulischer Förderung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1(1995), S. 4-7

Bartz, E: Selbstbestimmt leben mit Assistenzbedarf - bald Utopie? In: Arnade, Sigrid u.a. (Red.): Die Gesellschaft der Behinderten. Das Buch zur Aktion Grundgesetz. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1997, S. 232-236

Bastian, J.(Hrsg.): Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation. Hamburg: Bergmann&Helbig, 1998

Bastian, J./Schnack, J.: Projektunterricht und Schulentwicklung. Zur schultheoretischen Begründung eines neuen Verhältnisses von Unterrichtsreform und Schulentwicklung. In: Bastian, Johannes u.a. (Hrsg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg: Bergmann&Helbig, 1997, S. 165-183

Bauer, K.-O./Kopka, A.: Wenn Individualisten kooperieren. Blicke in die Zukunft der Lehrerarbeit. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. Weinheim u. Basel: Beltz 1996, S.143-186

Bauer, K.-O./Kopka, A./Brindt, S.: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Weinheim u. Basel: Beltz, 1996

Baumgartner, St.: Zur sprachheilpädagogischen Identität. Die Sprachheilarbeit 45 (2000), S. 247-254.

Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Sonderpädagogische Entwicklung in Bayern. Kooperation als Zielvorgabe nach der Verabschiedung des BayEUG am 12.März 2003: www.Schule.bayern.de/foes.

Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG), KWMBI S. 281, München 1994

Bayliss, P.: Integration, segregation and inclusion: frameworks and rationales. In: Broekaert, E./Van Hove, G. (Hrsg.): Special Education in the XXI Century. In: Special Education Ghent No. 7, Vol. I: Integration - School Systems, 1995, S.4-25

Beck, I.: Neuorientierung in der Organisation pädagogisch-sozialer Dienstleistungen für behinderte Menschen. Zielperspektiven und Bewertungsfragen. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 1994

Beck, U.(Hrsg.): Kinder der Freiheit. Edition Zweite Moderne. Frankfurt: Suhrkamp, 1997

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1986

Becker, Kl.-P.; Braun, O. : Geschichte der Sprachheilpädagogik in Deutschland 1945-2000. Würzburg: edition von freisleben, 2000

Begemann, E.: Lebens- und Lernbegleitung konkret. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997

Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus: Empfehlungen zum Förderschwerpunktsprache. Nr. IV/10-S8230-4/141 671 v. 12.11.1998, S. 638-647

Benkmann, R.: Dekategorisierung und Heterogenität - Aktuelle Probleme schulischer Integration von Lernschwierigkeiten in den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik Deutschland. In: Vierteljahresschrift Sonderpädagogik 24 (1994), S. 4-13

Benkmann, R.: Diagnose und Förderung in lern- und erziehungsschwierigen Situationen - Zur Bedeutung teilnehmender Beobachtung und problemzentrierter Gespräche im binnendifferenzierenden Unterricht. In: Eberwein, Hans/Mand, Johannes (Hrsg.): Forschung für die Schulpraxis. Weinheim: Deutscher Studien Verlag , 1995, S. 344-363

Benkmann, R.: Entwicklungspädagogik und Kooperation. Sozial-konstruktivistische Perspektiven der Förderung von Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Schule. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1998

Berger, P. L./Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.: Fischer, 2001, 18.Auflage (Erstausgabe: 1969, amerikan. Originalausgabe: 1966)

Beschluss des Bayerischen Landtags vom 8. Juli 1998 zum Ausbau der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste

Biewer, G.: Diagnose-Förderklassen als Alternativmodell im Eingangsbereich heilpädagogischer Schulen. Eine kritische Bilanz der bisherigen Entwicklung in Bayern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 52 (2001), S. 152-158

Bleidick U. (Bearb.): Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen. 100 Jahre Hilfsschulen in Braunschweig. Braunschweig: Waisenhaus-Buchdruckerei und Verlag, 1981

Bleidick, U./Hagemeister, U.(1981): Einführung in die Behindertenpädagogik, Bd. 1. Stuttgart.

Bleidick, U./Rath, W./Schuck, D.: Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 1995, 41, 247-264

Bleidick, U.: Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, 1999

Bleidick, U.: Einführung in die Behindertenpädagogik. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1998, 6.Auflage

Bleidick, U.: Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin: Marhold, 1983, 4.Auflage (Erstausgabe: 1972)

Bless, G.: Förderklassen - ein Weg zur integrationsfähigen Schule? In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme – Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1999, S. 97-109

Bless, G.: Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern u.a.: Haupt, 1995

Boban, I./Hinz, A.: Diagnostik für integrative Erziehung. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch für Lernprozessanalyse. Weinheim u.Basel: Beltz, 1998.

Boban, I./Hinz, A.: Diagnostik für Integrative Pädagogik. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): Hb. Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-) pädagogischen Diagnostik. Weinheim u. Basel: Beltz, 1998, S. 151-164

Boban, I./Hinz, A.: Förderpläne - für integrative Erziehung überflüssig!? Aber was dann?? In: Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 2000, S. 131-144

Boenisch, J.: Integrationspädagogik in der sonderpädagogischen Lehrerbildung. Analysen und Perspektiven für die Zweite Ausbildungsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000

Böhme, G. (Hrsg): Klinik der Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen. Stuttgart u. New York: Fischer, 1983

Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin u.a.: Springer, ²1995; ³2003

Breitenbach, E.: Strukturwandel in der Schülerschaft an Sprachheilschulen – Tatsachen oder Einbildung? In: Die Sprachheilarbeit 37(1992), S. 111-118

Breitenbach, E.: Unterricht in Diagnose- und Förderklassen. Neuropsychologische Aspekte schulischen Lemens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1992

Brockmeyer, R./Edelstein, W.(Hrsg.): Selbstwirksame Schulen. Wegepädagogischer Innovation. Oberhausen: Laufen, 1997

Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Hrsg. v. K. Lüscher. Frankfurt a.M.: Fischer, 1989 (engl. Originalausgabe: 1979, deutsche Erstausgabe: 1981)

Buber, M.: Ich und Du. Gerlingen: Schneider, ²1997

Buber, Martin: Reden über Erziehung. Gütersloh: Lambert/Schneider,²2000

Buchka, M./Grimm, R./Klein, F. (Hrsg.): Lebensbilder bedeutender Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im 20. Jahrhundert. München u. Basel: E. Reinhardt, 2000

Bundschuh, K. ,Hrsg. : Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Krise oder Chance? Neuwied, Krift, Berlin: Luchterhand 2002

Bundschuh, K./Heimlich, U./Krawitz, R. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, ²2002

Bundschuh, K.: Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München u. Basel: E. Reinhardt, ²1996

Bürli, A.: Internationaler Stellenwert der Heilpädagogik in der Lehrergrundausbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 13 (1995), S. 131-138

Bürli, A.: Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Ed. SPH/SPC, 1997

Burow, O.-A.: Grundlagen der Gestaltpädagogik. Dortmund: Modernes Lernen, 1988

Camus, A.: Der Mythos von Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1959

Capra, F.: Lebensnetz. Ein neues Verständnis der lebendigen Welt. Bern, München, Wien: Scherz, 1996 (Engl. Originalausgabe: The Web of Life, 1996)

Christ, K. u.a.: Ökosystemische Beratung. Berichte aus dem Projekt Integrationsorientierte Frühberatung. Arbeitsberichte aus der Fachrichtung Allgemeine Erziehungswissenschaft Nr. 35. Saarbrücken: Universität des Saarlandes. 1986

Christie, J. F.: Frühe Literalität und Spiel. Förderung der Schreib-/Lesekompetenz durch Fiktions- und Rollenspiele. In: Retter, Hein (Hrsg.): Kinderspiel und Kindheit in Ost und West. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1991, S. 107-122

Ciolek, A.: Die Hamburger Arbeitsassistenz. Konzept, Realisierung, Finanzierung. In: Rosenberger, Manfred (Hrsg.): Ratgeber gegen Aussonderung. Heidelberg: Edition Schindele, 2001, S. 257-273

Cloerkes, G.: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Edition Schindele, 1997

Cohn, R.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett, 1994, 12.Auflage (Erstausgabe: 1975)

Coleman, R. (Hrsg.): Design für die Zukunft. Wohnen und Leben ohne Barrieren. Köln: Dumont, 1997

Dahlinger, E.: Die Eingliederung Behinderter. Frankfurt a.M.: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 1991

Dalin, P./ Rolff, H.-G. / Buchen, H.: Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest: Landesinstitut, 1995

Dannenbauer, M. F.: Spezifische Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter. In: Die Sprachheilarbeit 47 (2002), S.10-17

Dannenbauer, M.F.: Thesen zum Zusammenhang von sprachheilpädagogischem Unterricht und Individualtherapie. In: Die Sprachheilarbeit 43 (1998), S. 90-94

Danner, H.: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München u. Basel: E. Reinhardt, 1994

Das BayEUG 2003. München: Maiss 2003.

Daschner, P./Rolff, H.-G. /Stryck, T. (Hrsg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim u. München: Juventa, 1995

Davenport, J./ Reid, K.D./ Fortner, K. A. (1999:) Systemic Practitioner Discourses: Implications for Consultation Between General and Special Educators. Journal of Educational and Psychological Consultation, 10 (1), S. 25 - 50

David, D.: Nonkategoriale Sonderpädagogik. In: Sonderpädagogik 24 (1994), S. 108-115

Demmer-Dieckmann, I./Struck, B. (Hrsg.): Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim u. München: Juventa, 2001

Demmer-Dieckmann, I.: Innere Differenzierung als wesentlicher Aspekt einer integrativen Didaktik. Beispiele aus dem projektorientierten Unterricht einer Integrationsklasse in der Primarstufe. Bremen: Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis, 1991

Department of Education and Science: Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young people (Warnock Report).London, 1978

Deppe-W., H./Prengel, A. /Reiser, H.: Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988.

Deppe-W., H.: Die gesellschaftliche Dimension der Integration. In: Gehrman, P./Hüwe, B. (Hrsg.): Forschungsprofile der Integration. Essen: neue deutsche schule, 1993, S. 13-21

Deppe-Wolfinger, H./Prengel, A./ Reiser. H.(1990): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Weinheim u. Basel: Beltz, 1990

Deutscher Bildungsrat: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart: Klett, 1974.

Deutsches Jugendinstitut. Projekt "Integration von Kindern mit besonderer Problemen". Integration im Elementarbereich – Entwicklungsstand und Aufgaben für die Zukunft. Bericht von der Abschlusstagung des Projektes „Integration von Kindern mit besondereren Problemen“ am 12.- 13. 11.90 im Deutschen Jugendinstitut, München. Zeitschrift Gemeinsam Leben Sonderheft. 3/90

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich, 2001

Devivere, B. von/Dirskens, B.: »Mit uns auf Erfolgskurs«. Fachberatung in Kindertagesstätten. Materialien für die sozialpädagogische Praxis (MSP 26). Frankfurt a.M.: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 1996

Dewey, J.: Creative Democracy - The Task Before Us. In: John Dewey. The Later Works, 1925-1953. Vol 14: 1939-1941. Ed. by Boydston, J.A. Carbondale u. Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1988, S. 225-230

Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. v. Jürgen Oelkers, übers, v. Erich Hylla. Weinheim u. Basel: Beltz, 1993 (amerikan. Originalausgabe: 1916)

Diederich, J.: Der Lehrer. In: Lenzen, Dieter (Hrsg): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1994, S. 228-252

Diederichsen, K. Ch.: Zur Standortanalyse von Sonderschule. Die Sprachheilschule im Bremer Verdichtungsraum. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46 (1995), S.74-79

Diehm, I./Radtke, F.-O.: Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1999

Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern (LDO) vom 28. August 1998, KWMBI I S. 466

Dirnaichner U./Karl E.: Mobile Sonderpädagogische Dienste. In: Förderschulen in Bayern, Kennziffern 11.30 und 63, Kronach München Bonn 1998

Drave, W./Rumpler, F./Wachtel, P.(Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg: edition bentheim, 2000

Duden-Redaktion (Hrsg.): Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim u.a.: Dudenverlag, 2003, 5. Auflage

Dudka, W.: Beratungs- und Förderzentrum Wilmersdorf. Skript Berlin 1990

Dumke, D. (Hrsg.): Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993

Dumke, D./Krieger, G./Schäfer, G.: Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1989

Duncker, L./Popp, W. (Hrsg.): Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998

Dupuis, G.: Sprachbehindertenpädagogik. In: Solarova, S.: Geschichte der Sonderpädagogik Stuttgart: Kohlhammer, 1983, S. 260-296.

Eben, E.: »Zwischen Vergangenheit und Zukunft leben« - Projektwoche in einer integrativ arbeitenden Jahrgangsstufe der Gesamtschule. In: Heimlich, Ulrich: Gemeinsam lernen in Projekten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999, S. 107-112

Eberwein, H. (2003): PISA und die Selektion von Kindern mit Lernschwierigkeiten. Kritik an den mangelnden strukturellen Konsequenzen aus der OECD-Studie. Zeitschrift für Heilpädagogik. 8, 2003, S. 338-342.

Eberwein, H. (Hrsg.): Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1996

Eberwein, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim u. Basel: Beltz, 1999a, 5. Auflage

Eberwein, H. (1995): Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behindungsbegriffes. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46, S. 468-476

Eberwein, H./Sasse, A. (Hrsg.): Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff. Neuwied u.a.: Luchterhand, 1998

Eberwein, H.: Die integrationspädagogische Ausbildung als Auftrag der Erziehungswissenschaften. Begründung, Entwicklungen, Perspektiven. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Einführung in die Integrationspädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996, S. 269-278

Eberwein, H.: Integrationspädagogik als Element einer allgemeinen Pädagogik und Lehrerausbildung. In: Hildeschmidt, Anne/ Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim u. München: Juventa, 1998, S. 345-362

Eberwein, H.: Zur Bedeutung qualitativ-ethnografischer Methoden für die integrationspädagogische Forschung. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim u. Basel: Beltz, 1999b, S. 369-376

Eberwein, H.: Zur dialektischen Selbstaufhebung der Sonderpädagogik. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim u. Basel: Beltz, 1999c, S. 423-428

Eberwein, H.: Zur Kritik und Revision des lernbehindertenpädagogischen Paradigmas. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim u. Basel: Beltz, 1996, S. 11-18

Eberwein, H/ Michaelis, E.: Welche spezifischen Qualifikationen brauchen „Sonder“-Pädagogen in Integrationsschulen? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 44 (1993), S. 395-401

Eggert, D.: Abschied von der Klassifikation von Menschen mit geistiger Behinderung. Der Paradigmenwechsel in der Diagnostik und seine Konsequenzen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 19 (1996), S. 43-64

Einsiedler, W.: Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999

Ellger-Rüttgardt, S. : Frieda Stoppenbrink-Buchholz (1997-1993). Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1991

Ellger-Rüttgardt, S: Geschichte der sonderpädagogischen Institutionen. In: Harney, Klaus/ Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen: Leske+Budrich, 1997, S. 247-269

Ellgert-Rüttgardt, S.: Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrergruppe. Weinheim u. Basel: Beltz, 1980

Eltern für Integration e.V. u.a. (Hrsg.): Aussönderung macht kaputt. Berichte, Vorträge, Aufsätze, Interviews, Protokolle, Erfahrungen von Eltern, Kindern, Professionals. 9. Bundeselterntreffen 1991 in Berlin mit aktualisierten und ergänzenden Beiträgen 1994/95. Berlin, 1995

Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994, S. 11, Bonn

Engel, F./Nestmann, F.: Beratung: Lebenswelt, Netzwerk, Institutionen. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske+Budrich, 1995, S. 177-188

Ernst, K./ Puhan-Schulz B.: Fortbildung vor Ort oder wie wir ein Lehrerzentrum gründen. Weinheim u. Basel: Beltz, 1990

Faust-S, G. u.a. (Hrsg.): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Frankfurt a.M.: Ak Grundschule 1996

Faust-Siehl, G./Garlichs, A./Ramseger, J./Schwarz, H./ Warm. U.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Frankfurt/Main. 1996

Fend, H.: „Gute Schulen - schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78 (1986) 3, S. 275-293

Fend, H.: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim u. München: Juventa, 1998

Feuser, G./Meyer, H: Integrativer Unterricht in der Grundschule: ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel, 1987

Feuser, G.: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Aussoneration und Integration. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1995

Feuser, G.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Ein Zwischenbericht. Bremen: Diakonisches Werk, 1987, 4.Auflage (Erstausgabe: 1984)

Feuser, G.: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschmidt, Anne/Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München: Juventa, 1998, S. 19-35

Feuser, G.: Integration - die gemeinsame Tätigkeit (Spielen / Lernen / Arbeit) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. In: Behindertenpädagogik 1982, 21, S. 85-105

Fiedler, J./Schrodin Ch.: Die integrationsfähige Schule und neue Wege in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. In: Krawitz, R. (Hrsg.): Die Integration behinderter Kinder in die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995, S. 140-155

Flick, U.: Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1998

Freiburger Projektgruppe: Heilpädagogische Begleitung in Kindergarten und Regelschule. Dokumentation eines Pilotprojektes zur Integration. Bern, Stuttgart und Wien: Haupt, 1993

Frey, K.: Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim u. Basel: Beltz, 2002, ,9 Auflage

Frey, M./Haffner, A./Rudnick, M.: Die Arbeit der Förderausschüsse und der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen. In: Heyer, Peter/Preuss-Lausitz, Urs/Schöler, Jutta: »Behinderte sind doch Kinder wie wir!«. Berlin: Wissenschaft und Technik, 1997,S. 325-348

Frey-Flügge, E.: Die Mobilen sonderpädagogischen Dienste aus der Sicht der Grund- und Hauptschulen. Arbeitsbericht Nr. 308. München: ISB, 1999

Friedl, E. Pöhlmann, W.: Das bayerische Förderschulsystem nach dem 1.August 2003: München. Oberbayerische Schulzeitung.5(2004), S. 26-29

Fries, A. Dr./Grissmann, G.: Die Julius-Kardinal-Döpner-Schule (Schule zur individuellen Sprachförderung) im Urteil der Eltern. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Behinderungspädagogik 44(2001)/02, S. 116f

Fries, A.: Ein Rückblick – Aspekte erfolgreichen Handelns in einer Schule zur individuellen Sprachförderung. In: Behindertenpädagogik in Bayern 44 (2001) 2, S. 128-134

Fries, A.; Grissmann, G.: Die Julius-Kardinal-Döpfner-Schule (Schule zur individuellen Sprachförderung) im Urteil der Eltern. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Behinderungspädagogik in Bayern. 44 (2001) 2, S.119-128

Fthenakis, W. E./Textor, M. R. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Weinheim u. Basel: Beltz, 1998

Fussek, C.: Wohnen ohne Heime - Ambulante Dienste zur Vermeidung von Aussonderung am Beispiel der VIF in München. In: Rosenberger, Manfred: Ratgeber gegen Aussonderung. Heidelberg: Edition Schindele, 1998, S. 284-291

Füssel, H.-P./Kretschmann, R.: Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Bonn: Witterschlick. 1993

Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr/Siebeck, 1990, 6. Auflage

Gebauer, K.: Wie können erziehungsschwache Lehrerinnen und Lehrer (Schulkollegien) in einem mächtigen und durchorganisierten Schulsystem die Lebendigkeit von Kindern wahrnehmen und erhalten? In: Valtin, Renate u.a. (Hrsg.): Gemeinsam leben - gemeinsam lernen. Behinderte Kinder in der Grundschule. Konzepte und Erfahrungen. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule, 1984, S. 267-284

Gehrman, P.: 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

Gehrmann, P.: Zur Dialektik von Differenzierung und Integration im Rahmen schülerorientierter Förderung. In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Zwischen Aussonderung und Integration. Neuwied u.a.: Luchterhand, 1997, S. 119-137

Gergen, K. J.: Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Einführung zum sozialen Konstruktionismus. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 2002

Geschäftsstatistik des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, S. 138, München 1998

Gieseke, T.; Harbrucker, F.: Wer besucht die Schule für Sprachbehinderte? - Untersuchung zur Struktur der Schülerschaft der Schulen für Sprachbehinderte in Berlin (West) zur Ermittlung von Aussagen über sonderpädagogische Interventionsvoraussetzungen. In: Die Sprachheilarbeit 36 (1991), S. 170-180

Ginnold, A.: Schulende - Ende der Integration? Integrative Wege von der Schule in das Arbeitsleben. Hrsg. v. Jutta Schöler. Neuwied u.a.: Luchterhand, 2000

Glöckel, H.: Vom Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1996

Goffman, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1999, 14. Auflage (Erstausgabe: 1967)

Göllner, B.: Qualität der Betreuung sprachentwicklungsverzögerter Kinder aus Sicht der Eltern. In: Suchodoletz von, W. (Hrsg.): Therapie von Sprachentwicklungstörungen. Anspruch und Realität. Stuttgart: Kohlhammer 2002, 143f.

Göllner, B.: Qualität der Betreuung sprachentwicklungsverzögerter Kinder aus Sicht der Eltern. München: Univ. Diss. LMU 2001.

Grimm, H.: Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 1999.

Grissemann, H.: Diagnostik nach der Diagnose. Förderimmanente Prozessdiagnostik in der integrationsorientierten Sonderpädagogik. Bern u.a.: Huber, 1998

Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Selbstverständnis und theoretische Grundlagen (Bd. 1). Stuttgart: Kohlhammer, 2000.

Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Erscheinungsformen und Störungsbilder. (Bd. 2). Stuttgart: Kohlhammer, 2003.

Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Diagnostik, Prävention und Evaluation. (Bd. 3). Stuttgart: Kohlhammer, 2002.

Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Beratung, Therapie und Rehabilitation. (Bd. 4). Stuttgart: Kohlhammer, 2003.

Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bildung, Erziehung und Unterricht. (Bd. 5). Stuttgart: Kohlhammer, 2004.

Grohnfeldt, M. Beratung bei Sprachstörungen mehr als ein Schlagwort? Die Sprachheilarbeit, 39 (1999), S. 5-14.

Grohnfeldt, M., (Hrsg.): Sprachstörungen im Sonderpädagogischen Bezugssystem. Handbuch der Sprachtherapie (Bd. 8). Berlin: Marhold, 1995.

Grohnfeldt, M.: Der spezifische Beitrag der Sprachheilpädagogik in der Betreuung sprachentwicklungsgestörter Kinder. In: Suchodoletz von, W. (Hrsg.): Therapie von Sprachentwicklungsstörungen. Anspruch und Realität. Stuttgart: Kohlhammer 2002, S. 35f.

Grohnfeldt, M.: Der Wandel des sprachheilpädagogischen Aufgabengebietes in Bayern im letzten Jahrzehnt. Zu KMS Nr. IV.7-5 O 8110.1-4.111 728 (2004).

Grohnfeldt, M.: Die Sprachheilschule vor neuen Herausforderungen. Zum 50-jährigen Bestehen der Sprachheilschule in Dresden. Die Sprachheilarbeit.48 (2003)/06, S. 105ff.

Grohnfeldt, M.: Perspektiven der Sprachheilpädagogik in Bayern. In: Behindertenpädagogik 44 (2001)/02, S. 110f

Grohnfeldt, M.: Sprachheilpädagogik als System –Aspekte eines Forschungsprojektes. Die Sprachheilarbeit 47 (2002a), S. 4-9.

Grohnfeldt, M.: Weichenstellung in der Sprachheilpädagogik. 75 Jahre dgs. Rimapar: edition von freisleben, 2002,b.

Grohnfeldt, M.: Die Sprachheilpädagogik im Spannungsfeld von Generalisierung und Spezialisierung, Einordnung und Abgrenzung. In: Die Sprachheilarbeit 39(1994) 4, S. 197-210

Grohnfeldt, M.: Merkmale der pädagogischen Sprachtherapie. In: Grohnfeldt, M.(Hrsg.) Grundlagen der Sprachtherapie. Handbuch der Sprachtherapie (Bd.1, S. 13-31). Berlin: Spiess, 1989.

Grohnfeldt, M.: Sprachheilpädagogische Förderung als interdisziplinäres Aufgabengebiet: schulische und außerschulische Handlungsfelder im Kontext. In: dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe (Hrsg.): Interdisziplinäre Zusammenarbeit: Illusion oder Vision? (Hamm: Gebrüder Wilke GmbH, 1996, S. 767-782

Grohnfeldt, M.; Homburg, G.; Teumer, J.: Überlegungen zur sprachheilpädagogischen Arbeit in einem flexiblen System von Grund- und Sonderschule. In: Die Sprachheilarbeit 4(1993)4, S. 166-184

Grohnfeldt, M: Beratung bei Sprachstörungen – mehr als ein Schlagwort? In: Die Sprachheilarbeit 44 (1999), S. 5-14

Grohnfeldt, M: Stand und Entwicklung des Sprachheilwesens in Bayern. Behindertenpädagogik in Bayern 47 (2004b).

Grohnfeldt, M: Grundlagen der Sprachtherapie bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. Berlin: Edition Marhold, 1997.

Gröschke, D.: Praktische Ethik der Heilpädagogik. Individual- und sozialethische Reflexionen zu Grundfragen der Behindertenhilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1993

Gröschke, D.: Praxiskonzepte der Heilpädagogik. Anthropologische, ethische und pragmatische Dimensionen. München u. Basel: E. Reinhardt, 1997

Gruntz-Stoll, J.: Gemeinsam statt einsam. Problemorientiertes Training und kollegiale Praxisberatung im Rahmen der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen. In: Beiträge zur Lehrerbildung II (1993), S. 321-329

Grus, H.: Schule für Sprachbehinderte hat Zukunft. In: Die Sprachheilarbeit. 47 (2002), S. 42-43

Gudjons, H. Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbstdäigkeit, Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1994, 4. Auflage

Gudjons, H.: Didaktik zum Anfassen. Lehrerpersönlichkeit und lebendiger Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998a

Gudjons, H.: Fallbesprechungen in Lehrer-/Innengruppen. Berufsbezogene Selbsterfahrung: Ein Leitfaden, wie man es macht. In: Gudjons, Herbert: Didaktik zum Anfassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998b, S. 41-53

Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995, 4. Auflage

Günther, H.: Konzeption des Förderzentrums für Sprachebehinderte unter dem Aspekt der Spiel-, Sprach- und Lernschule. In: Die Sprachheilarbeit. 40(1995) 3, S. 234-245

Günther, H.-H.: Teilintegration sprachbehinderter Grundschüler durch Unterricht in Partnerklassen. In: Die Sprachheilarbeit. 39 (1994) 1, S. 13-24.

Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1995 (Erstausgabe: 1981)

Haeberlin, U. u.a.: Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern u.a.: Haupt, 1991

Haeberlin, U. u.a.: Integration in die Schulkasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6). Bern u.a.: Haupt, 1989

Haeberlin, U./Jenny-Fuchs, E./Moser Opitz, E.: Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren. Bern u.a.: Haupt, 1992

Haeberlin, U.: Begleitforschung in sonder- und heilpädagogischen Praxisprojekten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 44 (1993), S. 369-374

Haeberlin, U.: Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte. Bern u.a.: Haupt, 1996

Haeberlin, U.: Heilpädagogische Haltung. In: Blickenstorfer, Jürg/ Dohrenbusch, Hans/Klein, Ferdinand (Hrsg.): Ethik in der Sonderpädagogik. Berlin: Edition Märhold, 1988, S. 117 – 135

Haeberlin, U.: Integrationsforschung zwischen objektivierender Distanz und teilnehmender Nähe. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 63 (1994), S. 362-366

Haeberlin, U.: Kritische Aspekte der Integrationsentwicklung im Saarland. In: Lehrer und Schule heute. Zeitschrift des Saarländischen Lehrerinnen- und Lehrerverbandes e.V. 43 (1992), S. 79-83

Haeberlin, U.: Paul Moor als Herausforderung. Anfragen an die Aktualität seiner Schriften zur Heilpädagogik und Erinnerungen von Zeitzeugen an seine Person. Bern u.a.: Haupt, 2000

Haeberlin, U.: Zur Legitimation der Hilfen für Behinderte aus der Sicht der Heil- (Sonder-) pädagogik. In: Thimm, Walter u.a.: Ethische Aspekte der Hilfen für Behinderte. Marburg: Lebenshilfe, 1989, S. 30-37

Hammermeister, K.: Hans-Georg Gadamer. München: Beck, 1999

Hans, M./Ginnold, A. (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung - Entwicklungen in Europa. Neuwied u.a.: Luchterhand, 2000

Hanselmann, H.: Einführung in die Heilpädagogik. 9. Auflage. Zürich u. Stuttgart: Rotapfel, 1976

Hanselmann, H.: Über die Ausbildung von Heilpädagogen. In: Bericht des 2. Internationalen Kongresses für Orthopädagogik. Amsterdam 1949, S. 42-55

Hanselmann, H.: Über heilpädagogische Ausbildung. In: Zeitschrift für Kinderforschung 34 (1928), S. 113-124

Hansen, G./Stein, R. (Hrsg.): Sonderpädagogik konkret. Ein praxisnahes Handbuch in Schlüsselbegriffen. Berlin: Marhold, 1994

Hartmann, B.: Die Sprachheilpädagogik im Spannungsfeld divergierender Paradigmata und epochaler ideologischer Strömungen, exemplarisch dargestellt anhand der Aphasietherapie. Köln: Univ. Diss., 1995.

Haupt, U./Krawitz, R. (Hrsg.): Anstöße zu neuem Denken in der Sonderpädagogik. 1992

Havermann, B.: Die Arbeit von Grundschul- und Sonderpädagogik im Spannungsfeld zwischen Integration und Selektion. Der MSD im Landkreis Uelzen. Home.t-online.de/home/havemann.bb/mobi/rei97.htm.

Hegele, I. (Hrsg.): Lernziel: Stationenarbeit. Eine neue Form des offenen Unterrichts. Weinheim u. Basel: Beltz, 1996

Heilmann, S. Die sprachheilpädagogische Arbeit- wer kann sie heute leisten? In: Behinderungspädagogik 44 (2001)/02, S. 116f

Heimlich, U. (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme - Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1999c

Heimlich, U.(Hrsg.): Zwischen Aussonderung und Integration. Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Neuwied u.a.: Luchterhand, 1997

Heimlich, U./ Roebe, D. (2003): Mobile Sonderpädagogische Dienste in Bayern – ein Daten-report bis zum Schuljahr 2002/2003. Forschungsbericht von der Forschungsstelle integrative Förderung (Fif) am Lehrstuhl für Lernbehinderten- und Körperbehindertenpädagogik.

Heimlich, U./Jacobs, S.: Integrative Schulentwicklung. Das Beispiel der Integrierten Gesamtschule Halle/S. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001

Heimlich, U.: 10 Jahre Integrationsentwicklung in Ostdeutschland - Ein Rückblick nach vom. In: Gemeinsam leben 8 (2000a) 4, S. 156-159

Heimlich, U.: 25 Jahre Integration - Bilanz und Perspektiven einer Bildungsreform. In: Forum E. Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung 51 (1998a), S. 8-13

Heimlich, U.: Auf der Suche nach einer neuen Solidarität. Heilpädagogisches Handeln in der Zweiten Moderne. In: Bundschuh, Konrad (Hrsg.): Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000d, S. 97-110

Heimlich, U.: Der heilpädagogische Blick - Sonderpädagogische Professionalisierung auf dem Weg zur Integration. In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme - Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1999d, S. 163-182

Heimlich, U.: Gemeinsam lernen in Projekten. Bausteine für eine integrationsfähige Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999a

Heimlich, U.: Neue Konzepte sonderpädagogischen Förderung, neue Aufgabenstellung für Lehrkräfte - Konsequenzen für die Ausbildung von Pädagogen. In: Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung neu verstehen. Sonderschulen und Sonderpädagogische Förderung - hoffnungsvolle und verlässliche Perspektiven. Bonn 1996, S. 49-60

Heimlich, U.: Neue Konzepte sonderpädagogischer Förderung, neue Aufgabenstellung für Lehrkräfte - Konsequenzen für die Ausbildung von Pädagogen. In: VBE-Bundesverband (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung neu verstehen. Bonn: VBE-Bundesverband, 1996b, S. 49-60

Heimlich, U.: Orte und Konzepte sonderpädagogischer Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (1996) S. 46-53

Heimlich, U.: Orte und Konzepte sonderpädagogischer Förderung. Ökologische Entwicklungsperspektiven der Heilpädagogik. In: Z. Heilpäd. 47 (1996a), S. 46-54

Heimlich, U.: Probleme einer prozessorientierten Förderdiagnostik im Förderschwerpunkt »Lernen« - Anregungen für die Praxis. In: Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.): Förderdiagnostik. Konzept und Methoden. Weinheim u. Basel: Beltz, 2002, S. 60-74

Heimlich, U.: Projektorientierte Lehrerfortbildung für Lehrer an Schulen für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 43 (1992), S. 35-42

Heimlich, U.: Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten - ein Modell für Förder- und Integrationsklassen. In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Zwischen Aussonderung und Integration. Berlin, Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 1997, S. 48-86

Heimlich, U.: Von der sonderpädagogischen zur integrativen Förderung - Umrisse einer heilpädagogischen Handlungstheorie. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (1998b), S. 250-258

Heimlich, U.: Von der sonderpädagogischen zur integrativen Förderung – Umrisse einer heilpädagogischen Handlungstheorie. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (1998), S. 250-248

Heimlich, U.: Zur Entwicklung der schulischen Integration in den neuen Bundesländern. In: Ellger-Rüttgardt, Sieglind/Wachtel, Grit (Hrsg.): Zehn Jahre Sonderpädagogik und Rehabilitation im vereinten Deutschland. Neuwied u.a.: Luchterhand, 2000b, S. 176-191

Heimlich, U: Der Situationsansatz für die Lernbehindertenpädagogik. Ökologisch orientierte Förderkonzepte bei erschwerten Lernsituationen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 45 (1994), S. 578-587

Heimlich, U: Subsidiarität sonderpädagogischer Förderung - Organisatorische Innovationsprobleme auf dem Weg zur Integration. In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme - Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1999b, S. 13-32

Heitmeyer, W.: Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Bd. 1: Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bd. 2: Was hält die Gesellschaft zusammen? Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1997

Helsper, W.: Zum Verhältnis von Schulpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft - fließende Grenzen und schwierige Übergänge. In: Erziehungswissenschaft 1(1999), 203-222

Hensle, U.; Vernooij M., A. :Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen. Wiebelsheim: Quelle&Meyer ,2002 (Erstauflage1979).

Hentig, H. von: Bildung. Ein Essay. München: Hanser, 1996

Hentig, H. von: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München: Hanser, 1993

Heuser, Ch./Schütte, M./ Werning, R.: Kooperative Lernbegleitung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in heterogenen Gruppen. In: Heimlich, U. (Hrsg.): Zwischen Aussortierung und Integration. Neuwied: Luchterhand, 1996

Heuser, Ch./Schütte, M./Werning, R.: Kooperative Lernbegleitung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in heterogenen Gruppen. In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Zwischen Aussortierung und Integration. Neuwied u.a.: Luchterhand, 1997, S. 102-118

Heuser, Ch./Schütte, M./Werning, R.: Kooperative Lernbegleitung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in heterogenen Gruppen. In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Zwischen Aussortierung und Integration. Berlin, Kriftel, Neuwied: Luchterhand, 1997, S. 102-118

Heyer, P. u.a. (Hrsg.): Zehn Jahre wohnortnahe Integration. Behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam an ihrer Grundschule. Frankfurt a.M.: Ak Grundschule, 1993

Heyer, P.. Integrativer Unterricht und Schulleben. In: Heyer, Peter / Preuss-Lausitz, Ulf / Zielke, Gitfa: Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim u. München: Juventa, 1990

Heyer, P./ Preuss-Lausitz, U./ Schöler, J. (Hrsg.): „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin: Wissenschaft&Technik, 1997

Heyer, P./Preuss-Lausitz, U./Zielke, G.: Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim u. München: Juventa, 1990

Heyer, P.: Ambivalenzen und Widersprüche in der allgemeinen Schulerneuerung und bei der Entwicklung einer integrativen Grundschulpraxis. In: Heyer, Peter/Preuss-Lausitz, Ulf/Schöler, Jutta: »Behinderte sind doch Kinder wie wir!« Berlin: Handwerk und Technik, 1997, S. 79-98

Heyer, Peter u.a. (Hrsg.): Zehn Jahre wohnortnahe Integration. Behinderte und nichtbehinderter Kinder gemeinsam an ihrer Grundschule. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule, 1993

Hildeschmidt, A./Sander, A.: Integration behinderter Schüler und Schülerinnen in der Sekundarstufe I. In: Heilpädagogische Forschung. Bd. XXI (1995), S. 14-25

Hildeschmidt, A./Sander, A.: Zur Effizienz der Beschulung so genannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Hb. Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim u. Basel: Beltz, 1996, S. 115-134

Hildeschmidt, A./Sander, A.: Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, Hans Heimlich, Ulrich/Jacobs, Sven: Integrative Schulentwicklung. Das Beispiel der Integrierten Gesamtschule Halle/S. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001

Hildeschmidt, A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim u. Basel: Beltz, 1998

Hildeschmidt, A.: Die schulische Integration lernbehinderter Schüler und Schülerinnen - eine Utopie? Oder die Frage nach der Effizienz integrativen Unterrichts. In: Stein, Roland/Brilling, Oskar (Hrsg.): Ökologische Perspektiven für pädagogische Handlungsfelder. Pfaffenweiler: Centaurus, 1996, S. 21-38

Hildeschmidt, A.: Integrative Beratung - theoretische Grundlagen und Praxis. In: Sander, Alfred/Hildeschmidt, Anne/Schnell, Irmtraud: Integrationsentwicklungen. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche im Saarland 1994 bis 1998. St. Ingbert: Röhrlig, 1998, S. 177-199

Hildeschmidt, A.: Integrative Beratung - Theoretische Grundlagen und Praxis. In: Sander, Alfred/Hildeschmidt, Anne/Schnell, Irmtraud, a.a.O., S. 177-199 Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. Mai 1994. Bonn: Sekretariat der KMK, 1994

Hillenbrand, C.: Reformpädagogik und Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1994

Hinrichs-Hüsing, G.: Zusammenarbeit zwischen Sprachheilschule und Grundschule vor dem Hintergrund der Komplexität der Behinderung und der Integrationspädagogik. In: Die Sprachheilarbeit 40 (1995)3, S. 279-287

Hinz, A.: Hamburg. In: Rosenberger, M. (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung - Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Neuwied: Luchterhand, 1998b, S.213-230

Hinz, A.: Heterogenität in der Schule. Integration – interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg: Curio, 1993

Hinz, A.: 'Integrative Diagnostik' zwischen Ressourcenbeschaffung und Verstehensprozessen. In: Meissner, K. (Hrsg.): Integration. Schulentwicklung durch integrative Erziehung. Berlin: Marhold, 1997a, S. 159-169

Hinz, A.: Pädagogik der Vielfalt auch für Schulen in Armutsgebieten? Überlegungen zur theoretischen Weiterentwicklung. In: Hildeschmidt/Schnell, (1998a), S. 127-144

Hinz, A.: Stand und Perspektiven der Auseinandersetzung um den Gemeinsamen Unterricht vor dem Hintergrund leerer Kassen. In: Die neue Sonderschule 43 (1998c).

Hinz, A.: Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002), S. 354-361

Hinz, A. u.a.: Die integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, 1998

Homburg, G.: Konvergenz von grundschul- und sprachheilpädagogischer Arbeit – ein Ansatzpunkt zu einer veränderten Grundschul- und Sprachheilpädagogik. Die Sprachheilarbeit 38 (1993), S. 6.

Homburg, G.: Konvergenz von grundschul- und sprachheilpädagogischer Arbeit – ein Ansatzpunkt zu einer veränderten Grundschul- und Sprachheilpädagogik. In: Die Sprachheilarbeit. 6 (1993), S. 279-296.

Honig, S. /Leu, H. R./Nissen, U. (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Weinheim u. München: Juventa, 1996

Hörster, R.: Bildung. In: Krüger, Heinz Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske+Budrich, 1995, S. 43-52

Hörster, R.: Pädagogisches Handeln. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske+Budrich, 1995, S. 35-42

Hössl, A./Lipski, J./ Pelzer, S.: Die Entwicklung integrativer Erziehung im Elementarbereich – eine Bestandsaufnahme-. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung 1989/90. In: Gemeinsam leben 24/90

Hoyningen-Süss, U.: Sonderpädagogik als Wissenschaft. Heinrich Hanselmanns Theorie der Sonderpädagogik. Luzern: Ed. SPH/SPC, 1992.

Huber, H./Frey-Flügge, E./Schlesier, a.: Das Sonderpädagogische Förderzentrum. Konzepte, Entwicklung, Ergebnisse. Abschlussbericht zum Schulversuch. Donauwörth: Auer, 1997

Huschke-Rhein, R.: Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik in der Beratungswissenschaft. Weinheim u. Basel: Beltz, 1998

Hüwe, B./Roebke, Ch./Rosenberger, M. (Hrsg.): Leben ohne Aussonderung. Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen. Neuwied u.a.: Luchterhand, 2000

Iben, G.: Armut als Thema der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (1996), S. 450-454

ISB (Hrsg.): Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste. Einstieg in die MSD. Hinweise, Hilfen, Materialien. Donauwörth: Auer. 2002.

Jank, W./Meyer, H.: Didaktische Modelle. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor, 1994 (2002)

Jantzen, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen, Weinheim u. Basel: Beltz, 1987, Bd.2: Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik Pädagogik und Therapie. Weinheim u. Basel: Beltz, 1990

Jantzen, W.: Bestandsaufnahmen und Perspektiven der Sonderpädagogik als Wissenschaft. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46 (1995), S. 468-377

Jantzen, W.: Materialistische Theorie der Behindertenpädagogik In: Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Theorie der Behindertenpädagogik. Berlin- C. Marhold, 1985, S. 322-342

Jantzen, W.: Möglichkeiten und Chancen des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern: Didaktische Grundfragen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 51 (2000), S. 46-55

Jaumann-Graumann, O./Riedinger, W.: Integrativer Unterricht in der Grundschule. Gemeinsam leben und lernen - Unterrichtsbeispiele. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 1996

Jaumann-Graumann, O.: Gemeinsames Leben und Lernen in integrativen Klassen. In: Leonhardt, Annette (Hrsg.): Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern. Hamburg: Verlag hörgeschädigte Kinder, 2001, S. 55-63

Jeschke, K. Wie geht es in der Schule weiter? Arbeit oder Arbeitslosigkeit - das ist hier die Frage. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 48 (1997), S. 493-498

Jülich, M.: Flexible Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung: Königsweg, Kompromiss oder Irrweg? Ein Blick auf Entwicklungen und Erfahrungen in den USA. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (1998) 179-188 Behindertenpädagogik 36 (1997), Heft 1, Heft 2, Heft 4

Jülich, M.: Schulische Integration in den USA. Bisherige Erfahrungen bei der Umsetzung des Bundesgesetzes »Public Law 94-142« - dargestellt anhand einer Analyse der »Annual Reports to Congress«. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1996

Junge, H./Lendermann, H. B.: Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Einführende Erläuterungen. Freiburg i. Br.: Lambertus, 1990 (mit Gesetzestext)

Kanter, G. O.: Von der Schule für Lernbehinderte zum Sonderpädagogischen Förderzentrum. In: Schmelz, Ditmar/ Wachtel, Peter (Hrsg.): Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Unterricht mit Lernbehinderten. Rheinbreitbach: Dürr&Kessler, 1994, S. 34-42

Kanter, Gustav O.: Die Sonderschule regelschulfähig, die Regelschule sonderschulfähig machen - Perspektiven aus Modellversuchen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 36 (1985), S. 309-325

Kaplan, K.: Behinderungsspezifische Förderung in integrativen Gruppen. In: Kaplan, Karl-heinz/Rückert, Erdmuthe/Garde, Dörte u.a.: Gemeinsame Förderung behinderter und nicht-behinderter Kinder. Weinheim u. Basel: Beltz, 1993, S. 99-160

Karl, E.: KMS zu den Mobilen Sonderpädagogischen Diensten vom 8. Januar 1999

Karl, E.; Graf, S.: Das neue BayEUG und seine Aussagen zur sonderpädagogischen Förderung (2004); www.schule.bayern.de/foes.

Keische, R. u.a.: Konzeption Förderzentrum Steglitz. Skript Oktober 1990, Berlin Kultusministerkonferenz: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung v. 6. 5.1994

Kempf, W.: Begriff und Probleme des Friedens. Beiträge der Sozialpsychologie. Kurseinheit: Aggression, Gewalt und Gewaltfreiheit. Diskussionsbeiträge Nr.30/1995 der Projektgruppe Friedensforschung. Universität Konstanz, Konstanz 1995

Kercher, A./Behrends, I.: Fachberatung. Interview mit Ilse Keppler. In: Klein & Gross 49 (1996), S. 228-230

Kerlin, R./Völkel, A. : Sonderpädagogische Förderung – praktikable LösungsDEALs. Zeitschrift für Heilpädagogik. 8, 2003, 332-337.

Kielhorn, H.. Geistesschwäche und deren Erziehung. Zwei Betrachtungen ... In: Pädagogische Blätter, hrsg. v. Karl Kehr, Gotha. Bd. 13 (1884) S. 113-141 (zitiert nach Bleidick, U., 1981, a.a.O.)

Kielhorn, H.: Die Bedeutung eines Verbandes der deutschen Hilfsschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 48 (1997), S. 395-396

Kim, Sung-Ae: Im Spannungsfeld von Sonderpädagogik und integrativer Pädagogik: Neue Aufgaben, Perspektiven und Wege aus dem Sonderklassen-System in Korea. Köln: Univ. Diss,1995

Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim u. Basel: Beltz, 1996, 5.Auflage (Erstausgabe: 1985)

Kleber, E. W.: Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Weinheim u. München: Juventa, 1992

Klein, F./Meinertz, F./Klausen, R.: Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999,10.Auflage

Klein, F.: Janusz Korczak. Sein Leben für Kinder - sein Beitrag für die Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1996

Klein, G.: Soziale Benachteiligung: Zur Aktualität eines verdrängten Begriffs. In: Opp, Günther/Peterander, Franz (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. München u. Basel: E. Reinhardt, 1996, S. 140-149

Klein, G.: Soziale Benachteiligung: Zur Aktualität eines verdrängten Begriffs. In: Opp, Günther/Peterander, Franz (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft. München, Basel: E. Reinhardt, 1996, S. 140-149

Klink, J.-G.: Zur Geschichte der Sonderschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1966

Klippert, H.: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim u. Basel: Beltz, 2000

Kniel, A.: Die Schule für Lernbehinderte und ihre Alternativen. Eine Analyse empirischer Untersuchungen. Rheinstetten: Schindele, 1979

Köbberling, A./Schley, W.: Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe. Weinheim u. München: Juventa, 2000

Kobi, E.: Grundfragen der Heilpädagogik. Diagnostik in der heilpädagogischen Arbeit (Hrsg.) Bonderer, E., Luzern: Ed. SPH/SPC, 1999

Kobi, Emil E.: Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken und Handeln. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 1993

Kobi, Emil E.: Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim u. Basel: Beltz, 1999, S. 71-79

Kolonko, B.; Krämer, I.K.: Sprachbehindertenpädagogik und „Integration“ - ein ambivalentes Verhältnis. In: Die Sprachheilarbeit. 37 (1992)3, S.119-127

Kornmann, R.: Förderdiagnostik zur schulischen Integration. In: Hildeschmidt, Anne/Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim u. München: Juventa, 1998, S. 293-300

Krawitz, R.(Hrsg.): Die Integration behinderter Kinder in die Schule. Ein Schulversuch von der Grundschule zur Sekundarstufe I. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995

Krawitz, R.: Integrative Bildung. Chancen und Möglichkeiten für eine neue pädagogische Praxis der Schule. In: Leonhardt, Annette (Hrsg.): Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern. Hamburg: Verlag hörgeschädigte Kinder, 2001, S.25-37

Krawitz, R.: Pädagogik statt Therapie. Vom Sinn individualpädagogischen Sehens, Denkens und Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997

Krawitz, Rudi: Gemeinsam leben lernen. Wege zur Integration sonderpädagogischer Kompetenzen. In: Die Deutsche Schule 87 (1995), S. 50-61

Kreie, G.: Integrative Kooperation. Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrern und Grundschullehrern. Weinheim: Beltz, 1985

Kreie, G.: Integrative Kooperation - Ein Modell der Zusammenarbeit. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim u. Basel: Beltz, 1999, S. 285-290

Kremin, Roswitha u.a : S.P.A.T.Z – ein kollegiales Unterstützungssystem. In: Die Sprachheilarbeit (2000)3, 113-115.

Krug, S./Rheinberg, F./Peters, J.: Einflüsse der Sonderbeschulung und eines zusätzlichen Motivänderungsprogrammes auf die Persönlichkeitsentwicklung von Sonderschülern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 28 (1977), S. 431-439

Krüger, H.-H./Lersch, R.: Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Opladen: Leske+Budrich, 1993

Krüger, Heinz-Hermann: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske+Budrich, 1997

Kuckartz, U.: Methoden der erziehungswissenschaftlichen Forschung 2: Empirische Methoden. In: Lenzen, D.(Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1994, S. 543-567

Kuhn, Th. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M.: Surkamp 2001, 7. Aufl. (erste Auflage, 1969)

Küster, H.: Integration und „gemeinsamer Unterricht“ – die inhaltliche Gleichung zweier verschiedener Begriffe? Reflexion aus sprachheilpädagogischer Sicht zur aktuellen bildungspolitisch-sonderpädagogischen Situation. In: Die Sprachheilarbeit. 2 (1997), S. 68-71

Laege-Schneider, M. u.a.: Hat gemeinsame Erziehung in der Lehrerinnen-Ausbildung und der -Fortbildung einen ausreichenden Stellenwert? In: Meißner, Klaus (Hrsg.): Integration. Schulentwicklung durch integrative Erziehung. Berlin: Edition Diesterweg Hochschule, 1997, S. 109-118

Lakowski, I.: Johann Heinrich Witte - Gegner der Hilfsschulbewegung oder Verfechter der integrativen Pädagogik? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 50 (1999), S. 332-338

Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie. Bd. 2: Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union, 1995

Langfeldt, H.-P.: Wissenschaftliche Begleitung von Integrationsversuchen als Forschungsproblem. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim u. Basel: Beltz, 1999, S. 359-368

Laschkowski, Dr., u.a.: AK Mobiler Sonderpädagogischer Dienst: Arbeitshilfen für den MSD. Nach Art. 21 BayEUG. 2003

Lehrplan für die bayerische Hauptschulstufe der Schule zur Erziehungshilfe, München: Maiss 1997

Lehrplan für die bayerischen Grundschulen, München: Maiss, 2000

Lenzen, D.: Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1999

Lenzen, H. (Hrsg.): Differenzierung und Systematisierung in der Sonderpädagogik. Ausgewählte Beiträge der 22. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern vom 26. – 28. September 1985.

Lersch, R.: Gemeinsamer Unterricht - Schulische Integration Behindter. Berlin u.a.: Luchterhand, 2001

Levinas, E.: Zwischen uns. Versuche über das Denken an den anderen. München: Hanser, 1995

Lindmeier, B./Lindmeier, Ch./Ryffel, G./Skelton, R.: Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Praxis und Perspektiven im internationalen Vergleich. Hrsg. v. Jutta Schöler. Neuwied u.a.: Luchterhand, 2000

Lindmeier, Ch.: Behinderung - Phänomen oder Faktum? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1993

Loeken, H.; u. a.: Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik-Konsequenzen für sonderpädagogische Professionalität. Auseinandersetzung mit der Berufsidentität von Sonderschullehrkräften am Beispiel einer neuen, interdisziplinär im Team arbeitenden Einrichtung der Erziehungshilfe. www.vds-bundesverband.de/Material/kongress98/grubmueller.htm.

Lorenzer, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1972

Lüdtke, U.: Aktuelle Herausforderungen an die Sprachheilpädagogik: Forschung – Praxis – Lehre. Ein Beitrag zur Einheit des Faches. In: Die Sprachheilarbeit 48 (2003), S. 140-150

Lüdtke, U.; Bahr, R.: Standards qualitätsorientierter Förderung sprachbeeinträchtigter Schülerinnen und Schüler – ein Beitrag der AG Qualitätssicherung und –entwicklung schulischer Sprachheilpädagogik in der dgs (Landesgruppe Rheinland). In: Die Sprachheilarbeit. 4 (2000), 148-154.

Lüdtke, U.; Bahr, R.: Standards qualitätsorientierte Förderung sprachbeeinträchtigter Schülerinnen und Schüler. In: Die Sprachheilarbeit 45/2000, S. 148-154.

Luhmann, N./ Scharr, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988 (Erstausgabe: 1979)

Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1991 ,4.Auflage (Erstausgabe: 1984)

Lumer, B.: Auf dem Weg zu einer Schule für alle Kinder - Gemeinsamer Unterricht und Schulentwicklung. In: Lumer, Beatrix (Hrsg.): Integration behinderter Kinder. Erfahrungen, Reflexionen, Anregungen. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2001, S. 111-120

Lumer, B.: Integration, Kooperation, Beratung als zentrale Aufgabe von Lehrern und Lehrerinnen in Europa. Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 46 (1995), S. 56-61

Lüpke, H. von Voß, R.-. Entwicklung im Netzwerk: systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung. Pfaffenweiler: Centaurus, 1997

Lüpke, K. von: Nichts Besonderes. Zusammen-Leben und Arbeiten von Menschen mit und ohne Behinderung. Essen: Klartext, 1994

Lütje-Klose, B., Willenbring, M.: Kooperation von Regelschullehrerin und Sprachbehindertenpädagogin – eine wesentliche Bedingung für die integrative Sprach- und Kommunikationsförderung. In: Die Sprachheilarbeit 2/1999, S. 63-76.

Lütje-Klose, B./ Willenbring, M.: "Kooperation fällt nicht vom Himmel" - Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderschullehrerin aus systemischer Sicht. Behindertenpädagogik (1999), 38 (1), S. 2 – 31

Mahnke, U.: Qualifikation ist mehr als Fortbildung. Erwerb integrationspädagogischer Kompetenzen im Prozess. St. Ingbert: Röhrig, 2002

Mahnke, U.: Integrative Unterrichtsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern als Entwicklungsprozess - am Beispiel einer Integrationsklasse in den neuen Bundesländern. In: Die Sonder Schule 39 (1994). S. 360-367

Markowetz, R.: Freizeit behinderter Menschen. In: Cloerkes. Günter: Soziologie der Behinderten. Heidelberg: Edition Schindele, 1997a, S. 269-299

Markowetz, R.: Soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: Cloerkes, Günther: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Edition Schindele, 1997b, S. 187-237

Marsand, O. (Hrsg.): Zukunftsperspektiven der Lehrerbildung. Würzburg: vds, 1997

Märte, F.: Evaluation integrativer Erziehungsmaßnahmen. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung (Hrsg.): Hb. d. integrativen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. München, Basel: E. Reinhardt, 1990, S. 292-307

Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim u. Basel: Beltz, 7. Aufl., 2000

Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1973 (Erstausgabe: 1968, amerikan. Originalausgabe: 1934)

Meier, R./Heyer. P.: Grundschule -Schule für alle Kinder. Voraussetzungen und Prozesse zur Entwicklung integrativer Arbeit. In: Eberwein. H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim u. Basel: Beltz, 1988.

Meier, R./Rampillon, U./Sandfuchs, U./Stäudel, L. (Hrsg.): Üben und Wiederholen. Sinn schaffen - Können entwickeln. In: Friedrich Jahresheft XVIII 2000 (Themenheft)

Meißner, K. (Hrsg.): Eine gemeinsame Schule für alle. Realisierungsprobleme. Bericht über die zweite integrationspädagogische Tragung der Diesterweg-Hochschule, Berlin: Edition Diesterweg Hochschule, 1990

Meißner, K. (Hrsg.): Integration - Schulentwicklung durch integrative Erziehung. Berlin: Edition Diesterweg Hochschule, 1997

Meißner, K./ Hess, E (Hrsg.): Integration in der pädagogischen Praxis. Auf dem Weg zur Nichtaussonderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. Berlin: Edition Diesterweg Hochschule, 1988

Meister, H./ Krämer, H.: Innovation als Aufgabe, Voraussetzung und Wirkung integrativer Pädagogik. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Weinheim u. Basel: Beltz, 1997 (Neuausgabe), S. 404-410

Meister, H./Sander, A. (Hrsg.): Qualifizierung für Integration. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik Band 7. St. Ingbert: Röhrig, 1993.

Meister, H/Sander, A. (Hrsg.): Qualifizierung für Integration. St. Ingbert: Röhrig, 1993

Menne, F. W.: Subsidiäre Solidarität. Die Kraft der Kleinen und der Schutz der Schwachen. In: Bresser, Hildegard/Menne, Ferdinand W./Schulze, Joachim (Hrsg.): Die Kraft der Kie-men und der Schutz der Schwachen. Dortmund: Berichte und Materialien aus dem Institut für Sozialpädagogik der Universität Dortmund, 1989. S. 168-194

Ments. M. v: Rollenspiel effektiv. Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter. München: Oldenbourg, 1985

Mergenbaum, J.: Paradigmenwechsel in der Behindertenpastoral. Sonderpädagogik und Theologie im interdisziplinären Dialog. Frankfurt am Main: Lang, 2003.

Merker, H. (Hrsg.): Beratung von Tageseinrichtungen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1993

Meyer, H.: Schulpädagogik. Band I: Für Anfänger. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1997a

Meyer, H.: Unterrichtsmethoden. Bd. II: Praxisband. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor, 1993, 5.Auflage

Meyer, H.: Unterrichtsmethoden. Bd. I: Theorieband. Frankfurt a.M.: Cornelsen scriptor, 1994,6.Auflage

Meyer, Hilbert: Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene. Berlin: Berlin Cornelsen-Scriptor, 1997b

Meyer-Drawe, K.: Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München: Fink, 1987

Miller, R.: Lehrer lernen. Ein pädagogisches Arbeitsbuch. Weinheim u. Basel: Beltz, 1995 (neu ausgest. Sonderausgabe)

Miller, R.: Schulinterne Lehrerfortbildung. Der SCHILF-Wegweiser. Weinheim u.Basel: Beltz, 1995b (neu ausgest. Sonderausgabe)

Miller, R.: Sich in der Schule wohlfühlen. Wege für Lehrerinnen und Lehrer zur Entlastung im Schulalltag. Weinheim u. Basel: Beltz, 1995a

Mittler, P./ Daunt, P.: Teacher Education for Special Needs in Europe. London/New York: Cassell, 1995

Möckel, A. (Hrsg.): Erfolg, Niedergang, Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonder-schule – Fachverband für Behindertenpädagogik-. München u. Basel: Reinhardt, 1998.

Möckel, A.: Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta, 1988

Möckel, A.: Heinrich Kielhorn und die Anfänge der Hilfsschule in Braunschweig. In: Bleidick Ulrich (Bearb.): Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen. 100 Jahre Hilfs-schulen in Braunschweig. Braunschweig: Waisenhaus-Buchdruckerei und Verlag, 1981, S. 37-51

Möckel, A.: Konzeptionen der Didaktik in der Geschichte der Hilfsschule. In: Kanter, Gustav O./ Langenohl, H. (Hrsg.): Unterrichtstheorie und Unterrichtsplanung. Berlin: Marhold, 1975, S. 1-18

Möckel, A.: Zur Vorgeschichte des Verbandes. In: Möckel, Andreas (Hrsg.): Erfolg, Nieder-gang, Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen, Fachverband für Behinder-tenpädagogik. München, Basel: E. Reinhardt, 1998, S. 8-19

Möckel, A.: Integration in der Grundschule - eine Rechnung ohne den Wirt? In: Die Grund-schule 15 (1983)/10, S. 19-22

Mohr, H. (Hrsg.): Integration verändert Schule. Konzepte der Arbeit sonderpädagogischer Förderzentren. Hamburg: Curio, 1993

Montessori, M.: Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule. Hrsg. v. Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. Freiburg i. Br.: Herder, ²1987

Moor, P.: Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Bern, Stuttgart: Hubert 1969 (Erst-ausgabe: 1965)

Moor, P.: Heilpädagogische Psychologie. (Bd. 1.) Bern: Huber, 1951

Mörtl, G. : Der Präventionsaspekt in der Sonderpädagogik. Möglichkeiten und Perspektiven der Praxis psychosozialer Störungen und der schulischen Rehabilitation von Schülern in der Kinder- und Jugendpsychiatrie - eine Handlungsforschungs- und erfahrungswissenschaftli-che Studie. Frankfurt a. Main: Lang 1989.

Mühl, H.: Integrative Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. In: Myschker, Norbert/Ortmann, Monika (Hrsg.): Integrative Schulpädagogik. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1999, S. 150-181

Mühlhausen, U.: Gegenseitige Hospitation im Unterricht. Ein (un-)heimlicher Fortbildungs-wunsch von Lehrerinnen und Lehrern. In: Die Deutsche Schule 83 (1991), S. 199-215

Müller, M.: Denkansätze in der Heilpädagogik. Eine systematische Darstellung heilpäda-gogischen Denkens. Heidelberg: Schindele, 1991

Mummendey, H.-D.: Die Fragebogenemthode. Göttingen: Hogrefe 31999 (Erstauflage, 1987)

Münch, J.: Sonderpädagogische Aufgabenstellungen, Lehrerbildung und Fernstudium. Evaluation und Perspektiven eines Modells wissenschaftlicher Weiterbildung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1997

Muth, J.: Die Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen: neue deutsche Schule, 1986

Muth, J.: Differenzierung des Unterrichts. In: Baier, Herwig/Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Hb. d. Lernbehindertendidaktik. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1983, S. 94-104

Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderdiagnostik. Konzepte und Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 2002a

Mutzeck, W.: Erziehungshilfe im Umbruch. In: Krieg, O. Rumpler, F. (Hrsg.): Kinder in Not – Lehrer in Not?! Würzburg: vds, 1997, S. 18-26

Mutzeck, W.: Kooperative Beratung – Wie können Eltern, Schülern oder Lehrkräften Probleme geklärt und gelöst werden. In: Die Sprachheilarbeit 48 (2003)/06, S. 123f

Mutzeck, W.: Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. Weinheim u. Basel: Beltz, 2002b

Myschker, N./Ortmann, M. (Hrsg.): Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1999

Myschker, N.: Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands und seine Bedeutung für das deutsche Sonderschulwesen. Nienburg/Weser: W. Reßmeyer, 1969

Myschker, N.: Integrative Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. In: Myschker, Norbert/Ortmann, Monika (Hrsg.): Integrative Schulpädagogik. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1999, S. 238-284

Myschker, N.: Lernbehindertenpädagogik. In: Solarova, Svetluse (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1983, S. 120-166

Nassehi, A.: Inklusion, Exklusion — Integration, Desintegration. Die Theorie funktionaler Differenzierung und die Desintegrationsprobleme. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Was hält die Gesellschaft zusammen? Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1997, S. 113-148

Negt, O.: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen: Steidl, 1997

Obenaus, H.: Realisierung der Integration 1991 - 1996. Die Verzahnung der äußeren und inneren Schulreform. Die quantitative Entwicklung und die Finanzierung der Integration. In: Heyer, Peter u.a., a.a.O., 1997, S. 33-52

Obolenski, A.: Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlagen und Perspektiven für »eine Schule für alle«. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2001

Oevermann, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 21997/S. 70-182

Opp, G./ Freytag, A./ Blidnik, I. (Hrsg.): Heilpädagogik in der Wendezeit. Brüche, Kontinuitäten, Perspektiven. Luzern: SZH, 1996

Opp, G.: Ein Spielplatz für alle. Zur Gestaltung barrierefreier Spielbereiche. München, Basel: E. Reinhardt, 1992a

Opp, G.: Mainstreaming - Regular Education - Full Inclusion: aktuelle Entwicklungen in der amerikanischen Sonderpädagogik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 65 (1996), S. 143-159

Opp, G.: Mainstreaming in den USA. Heilpädagogische Integration im Vergleich. München, Basel: E. Reinhardt, 1992b

Opp, G.: Neue Modelle schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensstörungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (1995), S. 520-530

Opp, G.: Reflexive Professionalität. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (1998), S. 148-158

Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.): Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Wien 1996

Otte, G.: Weiterentwicklung kleiner Förderschulen zu Förderzentren ohne eigene Schülerschaft - dargestellt am Beispiel des Förderzentrums Leezen (Schleswig-Holstein). In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (1996), S. 420-422

Pallasch, W. u.a. (Hrsg.): Beratung - Training - Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim u. München: Juventa, 21996

Palmowski, W.: Der Anstoß des Steines. Systemische Beratungsstrategien im schulischen Kontext. Ein Einführungs- und Lehrbuch. Dortmund: borgmann, 21996

Penne, K.-J.: Kooperation im Kontext der Professionalisierung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46 (1995), 275-281.

Pestalozzi, J. H.: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. 1797

Philipp, E.: Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. Weinheim u. Basel: Beltz, 21998

Pluhar, Ch.: Auf dem Weg verbesserter Kooperation zwischen Schule und Kostenträgern bei der Integration behinderter Schülerinnen und Schüler. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens H. 2 (1996), S. 216-222

Pluhar, Ch.: Erfahrungen mit der Weiterentwicklung der Sonderschulen zu Förderzentren in Schleswig-Holstein. In: Die Sonderschule 40 (1995), S. 130-142

Pluhar, Ch.: Integration von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen als Auftrag für die Bildungsverwaltung. In: Hildeschmidt, A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim u. München: Juventa, 1998, S. 89-100

Podlesch, W.: Basale Didaktik für elementar begabte Kinder (»Geistigbehinderte«) und Kinder mit elementaren Lernbedürfnissen (»Schwerstmehrfachbehinderte«). In: Rosenberger, Manfred (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung — Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Neuwied u.a.: Luchterhand, 1998, S. 116-128

Popper, K. R.: Logik der Forschung. Tübingen: Mohr Siebeck, 2002, 10.Auflage

Porst, R. & Briel, Ch. v.: Wären Sie vielleicht bereit, sich gegebenenfalls noch einmal befragen zu lassen? Oder: Gründe für die Teilnahme an Panelbefragungen. ZUMA Arbeitsbericht 95(1995)/04.

Porst, R. Erfahrungen mit Bewertung von Umfragen. ZUMA Arbeitsbericht 98 (1998a) 02.

Porst, R.: Im Vorfeld der Befragung: Planung, Fragebogenentwicklung, Pretesting. ZUMA Arbeitsbericht 98 (1998b) 02.

Porst, R.; Ranft, S. & Ruoff: Strategien und Maßnahmen zur Erhöhung der Ausschöpfungsquote bei sozialwissenschaftlichen Umfragen. ZUMA Arbeitsbericht 98 (1998) 07.

Potthast, A.: Die Einstellung von Grundschulrektoren und Leitern von Sprachheilschulen zur schulorganisatorischen Integration sprachgestörter Kinder. In: Die Sprachheilarbeit 92 (1992) 1. 20-30.

Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit, Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich, 1995

Prengel, A.: Sind Mädchen die Integrationshelferinnen par excellence? - Mädchen im Modernisierungsprozess. In: Gehrmann, Petra/Hüwe, Birgit (Hrsg.): Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Essen: neue deutsche schule, 1993, S. 54-62

Preuss-Lausitz, U.: Demokratische Selbstvergewisserung anstelle von Black-Box-Messungen. In: Brügelmann, Hans (Hrsg.): Was leisten unsere Schulen? Seelze-Velber: Kallmeyer, 1999c, S. 54-59

Preuss-Lausitz, U. u.a. (Hrsg.): Integrative Förderung Behindelter in pädagogischen Feldern Berlins. Erfahrungen - Probleme - Perspektiven. Berlin: TUB Dokumentation, 1985

Preuss-Lausitz, U. u.U.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim u. Basel: Beltz, 1983, 1994,4.Auflage

Preuss-Lausitz, U.(1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim.

Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiher, H. (Hrsg.): Selbständigkeit für Kinder - die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Anforderungen. Weinheim u. Basel: Beltz, 1990

Preuss-Lausitz, U.: Bewältigung von Vielfalt. Untersuchungen zu Transfereffekten gemeinsamer Erziehung. In: Hildeschmidt, Anne / Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim u. München: Juventa, 1998b, S. 223-240

Preuss-Lausitz, U.: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Basel: Beltz, 1993

Preuss-Lausitz, U.: Erfahrungen fördern Akzeptanz – Elternmeinungen zur gemeinsamen Erziehung. In: Heyer, Peter/Preuss-Lausitz, Ulf/Schöler, Jutta (Hrsg.): »Behinderte sind doch Kinder wie wir!« Berlin: Wissenschaft und Technik, 1997b, S. 151-170

Preuss-Lausitz, U.: Erfahrungen und Kooperation befördern Integration - Lehrermeinungen zum gemeinsamen Unterricht. In: Heyer, Peter/ Preuss-Lausitz, Ulf/Schöler, Jutta (Hrsg.): »Behinderte sind doch Kinder wie wir!« Berlin: Wissenschaft und Technik, 1997a, S. 123-150

Preuss-Lausitz, U.: Integration Behindeter zwischen Humanität und Ökonomie. Zu finanziellen Aspekten sonderpädagogischer Unterrichtung. In: Pädagogik und Schulalltag, 51 (1996), S. 17-31

Preuss-Lausitz, U.: Integration und Toleranz - Erfahrungen und Meinungen von Kindern innerhalb und außerhalb von Integrationsklassen. In: Heyer, Peter u.a., a.a.O., 1997, S. 171-204

Preuss-Lausitz, U.: Integrationsforschung: Ergebnisse und weiße Flecken«. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim u. Basel: Beltz, 1999, S. 299-306

Preuss-Lausitz, U.: Schule als Schnittstelle moderner Kinderfreundschaften – Jungen und Mädchen im Austausch von Nähe und Distanz. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 19 (1999), S. 163-187

Preuss-Lausitz, U.: Sonderpädagogische Forschung im Kontext neuerer Schulentwicklung. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Zukunftsfelder der Schulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1995, S. 211-223

Priebe, B.: Erfahrungen mit außerschulischen Widerständen gegen innovationsorientierte schulinterne Lehrerfortbildung und ihre Überwindung. In: Wenzel, Hartmut u.a. (Hrsg.): Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung. Weinheim u. Basel: Beltz, 1990, S. 159-180

Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Unser Fläming-Modell. Weinheim u. Basel: Beltz, 1988

Ratzki, A. u.a.: Team-Kleingruppen-Modell Köln-Holweide. Theorie und Praxis. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 1994

Rauschenbach, T./Sache, Ch./Olk, T.: Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1995

Regierung von Oberbayern (Hrsg.): Standards für die Arbeit in den MSD. 2004.

Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied u.a.: Luchterhand, 1996

Reiser, H. et al.: Sonderschullehrer in Grundschulen. Ergebnisse eines Schulversuchs zur integrativen Betreuung bei Lern- und Verhaltensstörungen. Weinheim u. München: Juventa, 1984

Reiser, H./ Hüper, L./ Urban, M./ Willmann, M.: Vorüberlegungen zu einer gegenstandsbegrundeten Theorie der sonderpädagogischen Beratung von Lehrkräften zu Erziehungsproblemen in der Schule. In: Albrecht, F./ Hinz, A./ Moser V. (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Neuwied Luchterhand, 2000

Reiser, H./Klein, G./Kreie, G./Krön, M.: Integration als Prozess. In: Sonderpädagogik 16 (1986) Heft 3, S. 155-122/Heft 4, S.154-160

Reiser, H./Loeken, H./Dlugosch, A.(1998): Aktuelle Grenzen der Integrationsfähigkeit an Grundschulen. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Hildeschmidt/Schnell, 145-159.

Reiser, H.: Arbeitsplatzbeschreibungen - Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (1996), S. 178-186.

Reiser, H.: Die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in der Bundesrepublik Deutschland. Möglichkeiten und Grenzen. In: Behindertenpädagogik 34 (1995), S. 11-24.

Reiser, H.: Lern- und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschul- und Sonderpädagogik unter dem Aspekt der pädagogischen Selektion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 48 (1997), S. 266-275

Reiser, H.: Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (1998), S. 46-54.

Reiser, H.: Wege und Irrwege zur Integration. In: Sander, Alfred/Raith, Peter (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. St. Ingbert: Röhrig, 1992, S. 13-33

Reiser, Helmut et. al.: Sonderschullehrer in Grundschulen. Weinheim/ Basel: Beltz 1984

Reiß, G./Eberle, G. (Hrsg.): Offener Unterricht Freie Arbeit mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1994

Rheinberg, F.: Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u. Basel: Beltz, 2002, S. 59-71

Richter, K.: Die Entwicklung der Leipziger Schwachsinnigenschule. In: Klink, J.-G. (Hrsg.): Zur Geschichte der Sonderschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1966, S. 70-77

Riedo, D.: «Ich war früher ein sehr schlechter Schüler». Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemals schulleistungsschwacher junger Erwachsener. Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration oder Separation. Bern u.a.: Haupt, 2000

Rogers, C. R.: Die klient-bezogene Gesprächspsychotherapie. Frankfurt a.M.: Fischer, 1992
(Erstausgabe: 1973, amerikan. Originalausgabe: 1951)

Rolff, H.-G.: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim u. München: Juventa, 1993

Rolff, H.-G.: Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Zukunftsfelder der Schulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1995, S. 375-392

Rosenberger, M. (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung - Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Neuwied u.a.: Luchterhand, 1998c

Rosenberger, M. (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung - Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Neuwied, Berlin: Luchterhand, 1998

Rosenberger, M.: Eine Elternbewegung ist entstanden; „Gemeinsam leben - gemeinsam lernen / Eltern gegen Aussonderung“. In: Rosenberger, Manfred (Hrsg.): Ratgeber gegen Aussonderung. Heidelberg: Edition Schindel, 1998, S. 13-25

Rosenberger, M.: Eine Elternbewegung ist entstanden: »Gemeinsam leben - gemeinsam lernen/Eltern gegen Aussonderung«. In: Rosenberger, Manfred (Hrsg.): Ratgeber gegen Aussonderung. Heidelberg: Edition Schindel, 1998b, S. 13-25

Rosenberger, M.: Zur Entwicklung der Idee einer »Schule ohne Aussonderung«. In: Rosenberger, Manfred (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung - Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Neuwied u.a.: Luchterhand, 1998a, S. 12-37

Rückert, E.: Pädagogische Konzeption zur Unterstützung sozialintegrativer Prozesse. In: Kaplan, Karlheinz/Rückert, Erdmuthe/Garde, Dörte u.a.: Gemeinsame Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Weinheim u. Basel: Beltz, 1993. S. 73-98

Sander, A. (1995): Modellversuch sonderpädagogische Förderzentren: Was hat sich bewegt? Zugleich ein Versuch zu Folgerungen für die weitere Entwicklung. In: Die Sonderschule 40 (1995) S. 94-107

Sander, A.: Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim u. Basel: Beltz, 1999a, S. 99-107

Sander, A.: Integration behinderter Schüler und Schülerinnen auf ökosystemischer Grundlage. In: Sander, Alfred/Raidt, Peter (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. Referate der 27. Dozententagung für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern im Oktober 1990 in Saarbrücken. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 6. St. Ingbert: Röhrig, 1992, S. 41-47

Sander, A.: Kind-Umfeld-Analyse: Diagnostik bei Schülern und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf. In: Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.): Förderdiagnostik. Konzept und Methoden. Weinheim u. Basel: Beltz, 2002a, S. 12-24

Sander, A.: Neue Formen der sonderpädagogischen Förderung in deutschen Schulen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. (1996) 2, S. 174-187

Sander, A.: Ökosystemische Ebenen integrativer Schulentwicklung —ein organisatorisches Entwicklungsmodell. In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme - auf dem Weg zur Integration. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1999b, S. 33-44

Sander, A.: Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter, Anette/Boppel, Wemer/Menschenmoser, Helmut (Hrsg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Middelfart: European Agency, 2002b, S. 143-164

Sander, A.: Zum Problem der Klassifikation in der Sonderpädagogik: Ein ökologischer Ansatz. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 54 (1985), S. 15-31

Sandfachs, U.: Professionalisierung. In: Keck, Rudolf W./ Sandfachs, Uwe (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1994, S. 247-248

Sasse, O., Stoellger, N.: Offene Sonderpädagogik –Innovationen in sonderpädagogischer Theorie und Praxis. Referate der 25. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern vom 29.09 bis 01.10.1988.

Schall, J.: Melanies pädagogisches Tagebuch - Einzelfallbeschreibung einer integrierten sonderpädagogischen Förderung. In: Krawitz, Rudi (Hrsg.): Die Integration behinderter Kinder in die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995, S. 61-92

Scheller, I.: Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie. Königstein/Ts.: Scriptor, 1981

Schildmann, U.: Die Geschlechterdimension in der Integrationspädagogik. In: Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Behindertenpädagogik. Luzem: Edition SZH/SPC, 1997, S. 129-136

Schildmann, U.: Integrationspädagogik und Geschlecht. Theoretische Grundlegung und Ergebnisse der Forschung. Opladen: Leske+Budrich, 1996

Schildmann, U.: Integrationspädagogik und Normalisierungsprinzip — ein kritischer Vergleich. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 48 (1997). S. 90-96

Schildmann, U.: Normalisierung. In: Bundschuh, Konrad/Heimlich, Ulrich/Krawitz, Rudi (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2001, S. 212-214

Schlack, H. G.: Sozialpädiatrie. Gesundheit, Krankheit, Lebenswelten. Stuttgart u.a.: G. Fischer, 1995 (2000)

Schley, W./Boban, I./Hinz, A. (Hrsg.): Integrationsklassen in der Sekundarstufe I. Hamburg: Curio, 1992

Schley, W./Köbberling, A.: Integration in der Sekundarstufe. Hamburg: Curio, 1994

Schley, W.: Funktion und Qualifikation von Beratern für Organisationsentwicklung an Schulen. In: Grober, Ulrich u.a. (Hrsg.): Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme - Konzepte - Perspektiven, Weinheim u. Basel: Beltz, 1991a, S. 400-419

Schley, W.: Organisationsentwicklung an Schulen: Das Hamburger Modell - oder: Organisationsentwicklung als Pragmatik menschlicher Kooperation. In: Grober, Ulrich u.a. (Hrsg.): Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme - Konzepte - Perspektiven. Weinheim u. Basel: Beltz, 1991, S. 111-155

Schley, W.: Organisationsentwicklung an Schulen: Das Hamburger Modell - oder: Organisationsentwicklung als Pragmatik menschlicher Kooperation. In: Grober, Ulrich u.a. (Hrsg.): Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme - Konzepte - Perspektiven. Weinheim u. Basel: Beltz, 1991, S. 111-155

Schley, W.: Sonderpädagogen zwischen Identitätsverlust und Neuorientierung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 41 (1990b) Beiheft 17, 246-251

Schmidt, H.-F./Wachtel, P.(Hrsg.): Sonderpädagogische Förderzentren. Grundlegungen, Erfahrungen, Ausblicke. Würzburg: vds, 1996

Schmidt, W. (1981): Struktur, Bedingungen und Funktionen von Paradigmen und Paradigmenwechsel. Eine wissenschafts-historische Untersuchung der Theorie T.S. Kuhns am Beispiel der Empirischen Psychologie. Frankfurt am Main: Lang 1981.

Schneid, M. Fragebogen schreiben mit Microsoft WORD für Windows Vers. 6.0. ZUMA Arbeitsbericht 95(1995) 01.

Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim u. München: Juventa, 1998, S. 109-126

Schnell, I.: Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile. Lehrerbildung für eine integrative Schule. In: Grundschule 29 (1997) 2, S. 29-31

Schnell, I.: Die Bewegung für gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung und Positionen von Organisationen der Lehrerinnen und Lehrer auf Bundesebene und im Saarland. In: Sander, Alfred / Hildeschmidt, Anne/Schnell, Irmtraud (Hrsg.), a.a.O., S. 249-281

Schnell, I.: Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von Schülerinnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim u. München: Juventa, 2003

Schnell, R. Hill, P. & Esser, E.: Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg, 1999, 6. Auflage.

Schnitt, R.: Ausbildung für die Grundschule. Studium - Vorbereitungsdienst – Fort- und Weiterbildung. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule, 1994

Schöler, J.: Die unterschiedliche Entwicklung einzelner Schulen. In: Heyer, Peter/Preuss-Lausitz, Ulf/Schöler, Jutta (Hrsg.): »Behinderte sind doch Kinder wie wir« Berlin: Wissenschaft und Technik, 1997b, S. 231-270

Schöler, J.: Integrative Schule - Integrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Neuwied u.a.: Luchterhand, 1999

Schöler, J.: Leitfaden zur Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern - nicht nur in Integrationsklassen. Heinsberg: Agentur Dieck, 1997a

Schönig, W. Seydel, O.: Schulinterne Lehrerfortbildung als Schulentwicklungsstrategie? In: Wenzel, Hartmut u.a. (Hrsg.): Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung. Weinheim u. Basel: Beltz, 1990, S. 183-213

Schor, B. (1995): Die mobile Erziehungshilfe - Erziehungskompetenz "auf dem Weg", in: Schulverwaltung Bayern Heft 7/8, Kronach 1995

Schor, B. (1998): Mobile Sonderpädagogische Dienste, Donauwörth 1998

Schor, B./Eberhardt, H. (1994): Schulische Kooperation – ein wirkungsvoller Weg zur Integration. ISB.

Schor, B.: Das Sonderpädagogische Förderzentrum. Von der Idee zur Realität; Fakten, Analyse, Perspektive. Donauwörth: Auer 2001

Schor, B.: Mobile Sonderpädagogische Dienste. Ein Integrationsmodell mit Zukunft. Fakten, Analyse, Perspektive. Donauwörth: Auer, 2002

Schor, B.: Pisa 2000, Herausforderung und Chance zur schulischen Selbststeuerung. Donauwörth: Auer 2002.

Schor, B.J.; Weigl, E.; Wittmann, H.: Die Kooperationsklasse. Inhaltliche Grundlegung und praktische Handlungshilfen für ein integratives Modell im bayerischen Bildungswesen. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. ISB (Hrsg.), 2004

Schor, E. (Hrsg.): Schulische Kooperation ein wirkungsvoller Weg zur Integration; Erfahrungen und Erkenntnisse aus einem Schulversuch und eine empirische Erhebung des Staatsinstitutes für Schulbildung und Bildungsforschung (ISB). Donauwörth: Auer, 1994.

Schreckenberg, W.: Der Irrweg der Lehrerausbildung. Düsseldorf: Päd. Verl. Schwann-Bagel, 1984

Schuck, K.-D.: Zum Erfordernis der Professionalisierung sprachbehindertenpädagogischer Tätigkeit in einer sich wandelnden Schule. In: Die Sprachheilarbeit 40 (1995) 3, S. 225-233

Schuck, K.D.: Professionalisierung sprachheilpädagogischer Arbeit im Zuge der Einrichtung von Förderzentren. In: Die Sprachheilarbeit 3(2000), S. 108-112.

Schulz, B.: Sprachheilschulen im Gesamtkontext schulischer Förderung – Überlegungen aus Hamburger Perspektive. Die Sprachheilarbeit. 48(2003)/06S. 114f

Schwab, Ch.: Mobiler Sonderpädagogischer Dienst. Ein Fallbeispiel aus einem Förderzentrum. In: Förderschulmagazin. 5/2001, S. 5-8.

Seidel, M.& Hipper, H.-J.: Schriftliche Befragung bei allgemeinen Bevölkerungsstichproben. Untersuchung zur Dillmanschen "Total Design Method" Mannheim: ZUMA, 1997.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung in der BRD. Bonn, März 2002 (Internet: [htlp://www.kmk.org/doku/horne.htm](http://www.kmk.org/doku/horne.htm))

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Ländern in der BRD vom 06.05.1994

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der BRD (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Ländern der BRD. Bonn 1994a

Singer, P.: Praktische Ethik. Stuttgart: Reclam, 1984

Sörensen, B.: Projekt Oase - eine sozialpädagogische Einrichtung. In: Valtin, Renate/ Portmann, Rosemarie (Hrsg.): Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule, 1995, S. 161-164

Speck , O.: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München (Erstausgabe 1987), 32003

Speck, O.: Die Ökonomisierung sozialer Qualität. Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit. München u. Basel: E. Reinhardt. 1999

Speck, O.: Erziehung und Achtung vor dem Anderen. Zur moralischen Dimension der Erziehung. München u. Basel: E. Reinhardt, 1996

Springer, M.: Die pädagogische Kompetenz von Lehrern. Was leisten Förderzentren an Grundschulen? Weinheim u. Basel: Beltz, 1982

Springer, M.: Was erbringt eine 'Mini-Sonderschule' an der Grundschule? Ergebnisse und Erfahrungen aus einem Schulversuch 'Pädagogische Stationen in der Grundschule'. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 32 (1981), S. 241-244

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.): Zielsetzung und Aufgabenfelder der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste. Die Auftragsanalyse – ein erster unverzichtbarer Schritt. AK MSD: Leitung IR Schweiggert, verantwortlich OStD Dr. Schor. München: ISB. 2004.

Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung (Hrsg.): Hb. d. integrativen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. München, Basel: E. Reinhardt, 1990

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München: Die Mobile Erziehungshilfe in Bayern, Donauwörth 1994

Stainback, W./Stainback, S./Stefanich, G./Alper, S.: Learning in Inclusive Classrooms: What about the Curriculum? In: Stainback/Stainback , 1997, S. 203-219.

Steiner, F./Steiner, R.: Die Sinne. Spielen, Gestalten, Freude entfalten. Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit bei Kindern. Ein Arbeitsbuch für Kindergarten, Schule und Eltern. Linz: Veritas, 1993

Steiner, F.: Förderschulen wieder einmal neue Bezeichnungen. München. Oberbayerische Schulzeitung. 5(2004), 17.

Störmer, N.: Die Bedeutung der Pädagogik des Jan Amos Komensky im Rahmen der Diskussion um die Entwicklung einer allgemeinen, integrativen Pädagogik. In: Behindertenpädagogik 37 (1998), S. 239-260

Storz, M.: Schöne neue Arbeitswelt. Anmerkungen zur beruflichen (Teil-) Integration von marktbenachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in postindustrieller Zeit. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 48 (1997), S. 398-405

Subellok, K. Nelde, N. : Sprachheilpädagogen über alle Grenzen? - Die Überwindung von Grenzen als Stärke oder die Stärke, eigenen Grenzen zu erkennen. In: Die Sprachheilarbeit 2/(1999). S. 77-87.

Suchodoletz W., von: Ansprüche an eine Therapie sprachentwicklungsgestörter Kinder. In: Suchodoletz W., von, (Hrsg.): Therapie von Sprachentwicklungsstörungen. Anspruch und Realität. Stuttgart: Kohlhammer 2002, S. 11f.

Sünkel, W.: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik. Weinheim u. München: Juventa, 1996

Tenorth, H.- E./Luders, Ch.: Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung I: Henne-neutische Methoden. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1994, S. 519-542

Tenorth, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim u. München: Juventa, 1992

Tenorth, H.-E.: Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim u. München: Juventa, 1994, S. 17-28

Terhart, E.: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno/ Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1997, S. 448-471

Terhart, E.: Lehrerausbildung: Unangenehme Wahrheiten. In: Pädagogik 44 (1992), S. 32-35

Terhart, E.: Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen: Leske+Budrich, 1992, S.103-131

Therboth, H; Schor, B. (Hrsg.): Miteinander lernen – Tor zum Miteinanderleben. Vergleichsstudie zur Entwicklung der pädagogischen Zusammenarbeit von Förderschule und allgemeiner Schule. Donauwörth: Auer, 1996.

Thiersch, H. : Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim u. München: Juventa, 1992

Thimm, W.: Das Normalisierungsprinzip - Eine Einführung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 1994b

Thimm, W.: Leben in Nachbarschaften. Hilfen für Menschen mit Behinderungen. Freiburg i.Br.: Herder, 1994a

Thoma, M; Zimmermann, M.: Zum Einfluss der Befragungstechnik auf den Rücklauf bei schriftlichen Umfragen – Experimentelle Befunde zur “Total-Design-Method“. ZUMA - Nachrichten 39(1996), 141-157.

Thomas, G./Walker, D./Webb, J.: The Making of The Inclusive School. London, New York, Routledge, 1998

Timmermann, D.: Organisation, Management und Planung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske+Budrich, 1995, S. 139-156

Tippelt, R. (Hrsg.): Hb. Bildungsforschung. Opladen: Leske+Budrich, 2002

Titze, H.: Professionalisierung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1989, S. 1270-1272

Troßbach-Neuner, Dr., E.: Auswertung der MSD - Jahresberichte (03/04), unveröffentlichte Skript der Reg. Von Oberbayern Sachgebiet 510.3.(10.02.2004).

Troßbach-Neuner, Dr., E.: Sprachförderung in der Grundschule für manche Kinder notwendig, für alle hilfreich. SchulVerwaltung BY 27 (2004), S. 142-147.

Troßbach-Neuner, E.: Kooperationsklassen. Eine Ergänzung des Angebots sonderpädagogischer Förderung an der allgemeinen Schule. In SchulVerwaltung BY 6 (2003), 221-225

Troßbach-Neuner, E.: Profilentwicklung im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst. Schul-Verwaltung BY, 4 (2000), S. 129-132.

Troßbach-Neuner, E., Miksch, A.: Das Sprachheilpädagogische Arbeits- und Beratungszentrum. SchulVerwaltung BY, 4 (2001), S. 149-152.

Varela, F. J. (1994): Ethisches Können. Frankfurt a. M./New York: Campus 1994

Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.): Sonderpädagogen im Schulalltag. Zwischen dienstlichem Auftrag, sonderpädagogischem Engagement und innerer Kündigung, Bonn, 1993

Verband Deutscher Sonderschulen – Fachverband für Behindertenpädagogik –(Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung in der Bundesrepublik Deutschland. Förderschwerpunkte, Förderung in den Ländern, Lehrerausbildung. Würzburg: VDS-Materialien. 1999.

Vernooij, M. A.-. Gesichtspunkte für die Fort- und Weiterbildung von Mitarbeitern in integrativen Gruppen im Elementarbereich. In: Sander, A. Raidt, P. (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik: Referate der 27. Dozententagung für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern im Oktober 1990 in Saarbrücken. St. Ingbert: Röhrlig, 1991a, S. 102-110

Vernooij, M. A.: Überlegungen und Konzepte zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagogen in integrativen Einrichtungen. In: Sander, Alfred/ Raidt, Peter (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. Referate der 27. Dozententagung für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern im Oktober 1990 in Saarbrücken. St. Ingbert: Röhrlig, 1991, S. 265-274

Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn und wann lässt es uns im Stich? München: dtv, 1996

Vygotskij, Lev S.: Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim u. Basel: Beltz, 2002 (russ. Originalausgabe: 1934)

Wacker, E.: Qualitätssicherung in der sozialwissenschaftlichen Diskussion. Grundfragestellungen und ihr Transfer in die bundesdeutsche Behindertenhilfe. In: Geistige Behinderung 33 (1994), S. 267-281

Warzecha, B.(1998): "Verhaltensstörungen" im Spannungsfeld von Prävention und Segregation. In: Behindertenpädagogik 37, 2-11

Warzecha, B.: Schulische und Außerschulische Ausgrenzungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 48 (1997), S. 486-492

Welling, A. Kracht, A.: Sprachpädagogische Professionalisierung der Sprachtherapie – Kooperation als pädagogische Leitidee. In: Ak Kooperative Pädagogik (AKoP) e.V. (Hrsg.): Vom Wert der Kooperation – Gedanken zu Bildung und Erziehung, Frankfurt a. M. 2002, S. 127-158

Welling, A./Kracht, A.: Sprachpädagogische Professionalisierung der Sprachtherapie – Kooperation als pädagogische Leitidee. In: Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (AKoP) e.V. (Hrsg.): Vom Wert der Kooperation – Gedanken zu Bildung und Erziehung, 127-158, Frankfurt a.M. 2002.

Wember, F. B.: Die quasi-experimentelle Einzelfallstudie als Methode der empirischen sonderpädagogischen Forschung. In: Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN 58 (1989), S. 176-189

Wember. F. B.: Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Evaluation AKILAB (Hrsg.): Grundlagen gemeinsamen Lemens. Landesweite Ringvorlesung Integrationspädagogik. Aachen: Mainz, 1995

Wenzel, H.: Auf der Suche nach Perspektiven. Wandel der Anforderungen und Konsequenzen für die Fortbildung. In: Pädagogik 46 (1994), S. 11-14

Werner, B.: Sonderpädagogik im Spannungsfeld zwischen Ideologie und Tradition. Zur Geschichte der Sonderpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschulpädagogik in der SBZ und der DDR zwischen 1945 und 1952. Hamburg: Kovacs, 1999

Werning, R. u.a.: Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung. München, Wien: Oldenbourg 2002

Wiedenmann, M.: Sprachförderung mit allen Sinnen. Handbuch:Weinheim u. Basel: Beltz, 2000

Willand, H.: Lehrerausbildung zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufsfelderfordernissen im Problemfeld gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Schüler. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46 (1995), S. 8-15

Wirth, G.: Sprachstörungen, Sprechstörungen, Kindliche Hörstörungen. Köln: Deutscher Ärzte Verlag, 2000.

Witte, J. H.: Die mehrfach bedenkliche Einrichtung von Hilfsschulen als Schulen für schwachbefähigte Kinder. In: Klink, J.-G. (Hrsg.): Zur Geschichte der Sonderschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1966, S. 77-78

Wittmann, B.: Konsequenzen der KMK-Empfehlungen vom 6. Mai 1994 für die sonderpädagogische Förderpraxis. In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Zwischen Aussortierung und Integration. Berlin, Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 1997, S. 26-47

Wocken, H./Antor, G. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg. Solms Oberbiel: Jarick Oberbiel, 1987

Wocken, H.: Ambulante Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 42 (1991), S. 104-111

Wocken, H.: Das Sonderpädagogische Förderzentrum. Theorie, Konzept und Kritik. In: Schmelz, Ditmar/Wachtel, Peter (Hrsg.): Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Unterricht mit Lernbehinderten. Rheinstetten: Dürr & Kessler, 1994, S. 43-51

Wocken, H.: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschmidt, Anne/Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München: Juventa, 1998, S. 37-52

Wocken, H.: Integration heißt auch: Arbeit im Team. Bedingungen und Prozesse kooperativer Arbeit. In: Pädagogik 43 (1991), 18-22

Wocken, H.: Sind Förderzentren der richtige Weg zur Integration? In: Die Sonderschule 40 (1995) 2, S. 84-93

Wocken, H.: Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: Sonderpädagogik 26 (1996), S. 34-38

Wocken, H.: Sonderpädagogisches Förderzentrum. In: Schlick, Karl-Dieter (Hrsg.): Beiträge zur Integrativen Pädagogik. Weiterentwicklungen des Konzepts gemeinsamen Lebens und Lemens Behinderter und Nichtbehinderter. Hamburg: Curio, 1990, S. 33- 60

Wocken, H.: 'Weiterentwicklung' von Sonderschulen zu sogenannten 'Förderzentren'. In: Schmidt, Horst-Friedrich/ Wachtel, Peter (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderzentren. Grundlegungen, Erfahrungen, Ausblicke. (Materialien) Würzburg: vds, 1996, S. 40-44

Wocken, H.: Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: Sonderpädagogik 26 (1996), S. 34-38

Wocken, Hans.: Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: Gehrman, Petra / Hüwe, Birgit (Hrsg.): Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Essen: neue deutsche schule, 1993, S. 86-106

Wopp, Ch.: Offener Unterricht. In: Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor,)1994, S. 322-335

Zentrum für Schulentwicklung (Hrsg.): Handbuch der UNESCO zur Lehrerfortbildung: Besonderer Förderbedarf in der Klasse. Graz, 1995

Zielinski, W.: Lernschwierigkeiten. In: Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Lernens und der Instruktion. Bd. 2. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe 1996, 369-402

Zielke-Bruhn, J.: Die gemeinsame Beschulung von sprachbehinderten und nichtsprachbehinderten Kindern an der Sternschule. Eindeutige Bestätigung des Kombiklassen-Systems durch Eltern- und Kinderbefragung. In: Die Sprachheilarbeit 47 (2002), S.55-62

Zinnecker, J. / Silbereisen, R. K. (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim u. München: Juventa, 1996

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildungen

- Abb. 1** Aufschlüsselung des Phänomens Behinderung nach Schädigungsbereichen (Original in Vernooij 1997a,45)
- Abb. 2** Vier konkurrierende Paradigmata der Behinderung (nach Bleidick 1976, 411f; vgl. Bleidick 1977, 207 ff; Bleidick/ Hagemeister 1977, 65ff ; s. h. a. Bleidick 1999, 23; entnommen aus Hensle, Vernooij 2002,18)
- Abb. 3** Hensle, Vernooij 2002, 25 fünftes Paradigma
- Abb. 4** Integrative Prozesse (Hinz 1993,51 nach: Klein u.a. 1987¹)
- Abb. 5** Störungen der Sprachentwicklung nach Knura 1974, 130f in Hensle, Vernooij (2002, 215)
- Abb. 6** Früh- und späterworbene Störungen der Sprache nach Knura 1974, 130f in Hensle, Vernooij (2002, 216)
- Abb. 7** Ursachen für Sprachstörungen nach Knura 1974, 130f in Hensle, Vernooij (2002, 217)
- Abb. 8** Standort der Sonderpädagogik, (Original in Hensle, Vernooij 2002, 6)
- Abb. 9** Geschichte der Sonderpädagogik nach Hensle, Vernooij 2002, 4
- Abb. 10** Formen der schulischen Erziehung behinderter Kinder (in Anlehnung an Dunn 1973,37 und Schindeler (1980,36), geordnet nach Möglichkeiten des Sozialkontakte mit nichtbehinderten Kindern (“umgekehrte Pyramide”) (Rosenberger 1998, 56).
- Abb. 11** Organisationsformen integrativer Förderung in der allgemeinen Schule (Original in Heimlich 2003,66)
- Abb. 12** Spezielle Erziehungserfordernisse und Sonderpädagogischer Förderbedarf (Speck 2003, 251)
- Abb. 13** Sprachheilzentrum bzw. Förderzentrum (aus Gieseke 1992,23 in Braun/Becker 2000)
- Abb. 14** Formal –globale Quantifizierung der Aufgaben im MSD (original in Schor 2002, 87)
- Abb. 15** MSD im Zusammenwirken von allgemeiner Schule und FS Original in Schor 2002, 138
- Abb. 16** Kooperationsmodell interdisziplinärer Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung (Original in Schor 2002, 143;vgl. a. Heimlich 1999)
- Abb. 17** SFZ in Huber/Frey-Flügge/Schlesier 1997, 14 (Namensgebung nach dem BayEUG von 1994, Anm. d. V.)
- Abb. 18** Sonderpädagogischer Förderbedarf nach Huber/Frey-Flügge/Schlesier 1997, 40
- Abb. 19** Das Aufgabenprofil des MSD nach Troßbach-Neuner 2000, 132
- Abb. 20** Merkblatt für MSD – Für den internen Gebrauch an Förderschulen; Reg. v. Obb., SG 510.1, 1999;
- Abb. 21** Vergleich Anzahl Stunden und Lehrer im MSD und MSF
- Abb. 22** Schulleiterangaben zum tatsächlichen MSF und zusätzlichen Bedarf
- Abb. 23** Prozentualer Vergleich der Schulleiterangaben zum tats. MSD und Bedarf
- Abb. 24** Sprachstörung nach der Nennung und Häufigkeit
- Abb. 25** Prozentualer Anteil der jeweiligen Sprachstörungen, die der MSF gemeldet werden
- Abb. 26** Ausbildung der jeweiligen MSF - Mitarbeiter in Prozent

¹ Klein, G./Kreie, G./Kron, M./Reiser, H. (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen
Hinz, A. (1993): Heterogenität in der Schule.

Abb. 27a	Ausbildungsqualität für MSF- Arbeit
Abb. 27b	Zeitfaktor für Beratung und Intervention
Abb. 27c	Beurteilung der Fördermöglichkeit während des Unterrichtsvormittages
Abb. 27d	Annahme von Beratung, Intervention und Konsultation
Abb. 27e	Persönliche Einschätzung der Arbeit im MSD
Abb. 28	Änderungsvorschläge der Lehrer zum MSD nach Nennungen
Abb. 29	MSD nach dem BayEUG von 1994 und 2003 (Friedel, Poehlmann 2004, 27)

Tabellen

Tab. 1	Rücklauf und Antwortverhalten
Tab. 2	Rücklauf und Antwortverhalten der Lehrkräfte, die in der MSF tätig waren
Tab. 3	Anzahl der Stunden und der betreuten Kinder in der MSF
Tab. 4	Ausbildung der Lehrer nach behindertenspezifischer Ausbildung (vgl. Schor 1998, 38f)
Tab. 5	Angaben der Vorgehensweisen im MSD der 38 Lehrer
Tab. 6	Änderungsvorschläge für den MSD/die MSF
Tab. 7	Vergleich Anzahl Schulen nach SchAb
Tab. 8	Auflistung der Lehrer/Stunden nach Nord/Süd (nach SCHAb)
Tab. 9	MSD in Bayern 2000/01 Bay. Landesamt f. Statistik und Datenverarbeitung 2001
Tab. 10	Schüler, die durch MSD betreut wurden im Vergl. zu Förderschülern

Anhang

Inhaltsverzeichnis

1	Untersuchung.....	IV
1.1	Anschreiben Schulleitung	IV
1.2	Fragebogen Schulleitung	VI
1.3	Fragebogen Lehrer.....	VII
2	Auswertung Schulleiterfragebogen	X
2.1	Auswertung Fragebogen Schulleitung	X
2.2	Schulleiterangaben zur tatsächlichen MSF und dem Bedarf.....	X
2.3	Prozentueller Anteil	X
3	Auswertung Lehrerfragebogen.....	XI
3.1	Sprachstörungen.....	XI
3.2	Prozentuale Auswertung des Teil B des Lehrerfragebogens	XII
3.3	Korrelationen zum Lehrerfragebogen Teil B	XIII
3.4	Häufigkeitsverteilung nach Antwortkategorien Lehrerfragebogen Teil B	XIV
4	Auswertung zu den SchAb in Obb.....	XX
4.1	T-Test für Mittelwertgleichheit.....	XX
5	Informationsbroschüre für den MSD.....	XXI
5.1	Informationsbroschüre des MSD – Mobile Sprachförderung	XXI
5.2	Ausschnitte aus der Informationsbroschüre der Beratungsstelle.....	XXII

1 Untersuchung

1.1 Anschreiben Schulleitung

Vorname Nachname
Straße

Ort, 18.6.2001

Ort

«Schulname»
«Str»

«Ort»

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen!

Ich führe eine empirische Untersuchung über den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD), insbesondere über die Betreuung sprachauffälliger Kinder in Oberbayern im Schuljahr 2000/2001 durch. Dabei benötige ich Ihre Unterstützung.

Die Untersuchung läuft über die LMU München, den Lehrstuhl Sprachheilpädagogik von Prof. Dr. M. Grohnfeldt. Sie ist von Seiten des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus Wissenschaft und Kunst sowie der Regierung von Oberbayern genehmigt. Die Genehmigung der Regierung von Oberbayern liegt als Anlage bei. Ihr zuständiges Schulamt ist über sämtliche Inhalte dieser Untersuchung informiert.

Ziel dieser Erhebung ist es, den MSD in Oberbayern, insbesondere durch den sprachauffällige Kinder betreut werden, genauer analysieren zu können und daraus Rückschlüsse auf seine effektive Gestaltung - Grenzen und Möglichkeiten - herauszustellen.

Ihre Mitwirkung erfolgt auf freiwilliger Basis. Ihre Antworten werden streng vertraulich behandelt und die Anonymität der Auswertung wird garantiert. Die Vorschriften des Bayerischen Datenschutzgesetzes (Art. 15 BayDSG) werden eingehalten.

Bitte beachten Sie folgende Vorgehensweise:

Im Anhang dieses Schreibens finden Sie einen blauen Fragebogen (1 Seite) für die Schulleitung. Bitte füllen Sie diesen auf jeden Fall aus und senden ihn an mich zurück (auch wenn sie keinen MSD anbieten). Wenn Sie an Ihrer Schule MSD anbieten, kopieren Sie bitte den weißen Fragebogen (3 Seiten) in der Anzahl der Personen, die im MSD sprachauffällige Kinder betreuen

und informieren Sie diese bitte über diese Untersuchung. Jede dieser Personen sollte einen Fragebogen ausfüllen. Am Ende der jeweiligen Fragebögen finden Sie meine Adresse, an die Sie diese bitte zurücksenden.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie zahlreich mitarbeiten und die Fragen sorgfältig beantworten, da ich mit Ihrer Mithilfe die Belange des MSD in der Theorie und Praxis in den Schulen genau vergleichen möchte, um o.g. Rückschlüsse zu ziehen.

Zum Schluss möchte ich mich kurz vorstellen:

Mein Name ist Birgit Meir, ich bin Sonderschullehrerin (Hauptfachrichtung Sprachbehinder-tenpädagogik) an einer Schule zur individuellen Sprachförderung. Dort leite ich eine erste Klasse und bin mit acht Stunden im MSD für sprachauffällige Kinder tätig.

Für Ihre Teilnahmebereitschaft und die damit verbundenen Bemühungen bedanke ich mich schon heute sehr herzlich und hoffe auf **zahlreiche Rücksendungen** der ausgefüllten Fragebögen bis **10.07.2001**. Für Rückfragen stehe ich Ihnen natürlich gerne zur Verfügung (Tel. ... oder e-mail:

Mit freundlichen Grüßen

Birgit Meir, SoLin

.....

Die Untersuchung wird von Seiten der LMU-München in jeder Hinsicht unterstützt und daher bitte ich um die Beantwortung der Fragebögen. Letztlich dient diese Untersuchung dem Wohl der förderbedürftigen SchülerInnen der Allgemeinen Schulen und Ihrer Arbeit.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. M. Grohnfeldt

1.2 Fragebogen Schulleitung

Mobiler Sonderpädagogischer Dienst in Oberbayern

Empirische Untersuchung über den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) in Oberbayern im Auftrag der LMU München Lehrstuhl Sprachheilpädagogik Prof. Dr. M. Grohnfeldt.

Fragebogen für die Schulleitung

A Bieten Sie an Ihrer Schule MSD an?

ja (weiter bei B) nein

B Angaben zum MSD

Anzahl

1. Wie viele Lehrer sind an Ihrer Schule im MSD tätig? _____
2. Wie viele Stunden stehen Ihrer Schule für den MSD insgesamt zur Verfügung? _____

C Betreuen Sie durch den MSD sprachauffällige Kinder?

ja (weiter bei D) nein

D Angaben zum MSD, durch den sprachauffällige Kinder betreut werden

Anzahl

1. Wie viele Lehrer sind an Ihrer Schule im MSD für sprachauffällige Kinder tätig? _____
2. Wie viele Regelschulen mit sprachauffälligen Kindern betreuen Sie? _____
3. Wie viele Stunden stehen Ihrer Schule für diese Aufgabe zur Verfügung? _____
4. Wie viele sprachauffällige Kinder werden durch Ihren MSD betreut? _____
5. In wie vielen Schulen wäre zusätzlich Bedarf? _____
6. Wie viele Stunden wären zusätzlich nötig? _____
7. Wie viele als sprachgestört gemeldete SchülerInnen können nicht mit Sprachtherapie durch den MSD betreut werden? _____

Schulstempel

Bitte senden Sie den ausgefüllten Fragebogen zurück an

Vorname Nachname
Straße

Ort

1.3 Fragebogen Lehrer

Mobiler Sonderpädagogischer Dienst in Oberbayern

Empirische Untersuchung über den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) in Oberbayern im Auftrag der LMU München Lehrstuhl Sprachheilpädagogik Prof. Dr. M. Grohnfeldt.

Fragebogen für die Lehrkräfte, die im MSD sprachauffällige Kinder betreuen

A Allgemeine Angaben

Anzahl

1. Wie viele Stunden sind Sie im MSD für sprachauffällige Kinder tätig? _____

2. Wie viele sprachauffällige Kinder werden von Ihnen betreut? _____

3. Welche Sprachstörungen behandeln Sie? Bitte schreiben Sie diese nach ihrer Häufigkeit, beginnend mit der häufigsten Sprachstörung auf!

4. Welche Ausbildung haben Sie?

- Sonderschullehrer/Sonderschullehrerin Hauptfachrichtung Sprachbehindertenpädagogik
- Sonderschullehrer/Sonderschullehrerin Erweiterungsfachrichtung Sprachbehindertenpädagogik
- Sonderschullehrer/Sonderschullehrerin ohne Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik

bitte Fachrichtung angeben _____

- keine sonderpädagogische Ausbildung

bitte Ausbildung angeben _____

B Persönliche Einschätzung der eigenen Arbeit im MSD

	trifft voll zu	trifft zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu	nicht beurteilbar
1. Fühlen Sie sich für diese Aufgabe entsprechend ausgebildet?	<input type="radio"/>				
2. Ist die zur Verfügung stehende Zeit pro Kind ausreichend?	<input type="radio"/>				
3. Ist die zur Verfügung stehende Zeit für die Beratung des Klassenleiters des förderbedürftigen Kindes ausreichend?	<input type="radio"/>				
4. Ist die zur Verfügung stehende Zeit die Beratung der Eltern des förderbedürftigen Kindes ausreichend?	<input type="radio"/>				
5. Ist eine Förderung des Kindes während des Unterrichtsvormittags möglich?	<input type="radio"/>				
6. Trägt die Förderschule die Kosten für das Therapiematerial?	<input type="radio"/>				
7. Wird es an den Allgemeinen Schulen begrüßt, dass Sie während des Unterrichts Kinder in ihrer Sprache fördern?	<input type="radio"/>				
8. Sind die Eltern damit einverstanden, dass Sie die Kinder während des Unterrichts in ihrer Sprache fördern?	<input type="radio"/>				
9. Nehmen die LehrerInnen der Allgemeinen Schulen Ihre Beratung in Anspruch?	<input type="radio"/>				
10. Werden Ihre Empfehlungen im Unterricht der Allgemeinen Schulen umgesetzt?	<input type="radio"/>				
11. Nehmen die Eltern der förderbedürftigen Kinder Ihre Beratung in Anspruch?	<input type="radio"/>				
12. Werden Ihre Empfehlungen durch die Eltern umgesetzt?	<input type="radio"/>				
13. Ist die Mitarbeit der förderbedürftigen Kinder zufriedenstellend?	<input type="radio"/>				
14. Haben Sie durch den MSD im Vergleich zu Kollegen, die nicht im MSD tätig sind, mehr Aufwand?	<input type="radio"/>				
15. Werden genügend Fortbildungsmöglichkeiten für Ihre Arbeit im MSD mit sprachauffälligen Kindern angeboten?	<input type="radio"/>				
16. Können Sie an den von Ihnen benötigten Fortbildungsmöglichkeiten teilnehmen?	<input type="radio"/>				

C Wie arbeiten Sie im MSD, durch den Sie sprachauffällige Kinder betreuen?

Bitte stellen Sie kurz Ihre Vorgehensweise dar:

D Veränderungsvorschläge

Was würden Sie am MSD ändern?

Falls Sie für Rückfragen zur Verfügung stehen, bitte Telefonnummer oder E-Mail Adresse angeben.

Name _____

Tel. _____ E-Mail _____

Schulstempel

Bitte senden Sie den ausgefüllten Fragebogen zurück an

Vorname Nachname
Straße

Ort

Fragen bitte an:

E.-Mail oder Tel.

2 Auswertung Schulleiterfragebogen

2.1 Auswertung Fragebogen Schulleitung

Frage Nr.		MSD	MSF		%-Vergleich
B1	Wie viele Lehrer sind an Ihrer Schule im MSD tätig?	118	59	Lehrer	50,00%
B2	Wie viele Stunden stehen Ihrer Schule für den MSD insgesamt zur Verfügung?	1040	495	Stunden	47,60%
D1	Wie viele Lehrer sind an Ihrer Schule im MSD für sprachauffällige Kinder (MSF) tätig?		43	Lehrer	
D2	Wie viele Regelschulen mit sprachauffälligen Kindern betreuen Sie?		115	Schulen	
D3	Wie viele Stunden stehen Ihrer Schule für diese Aufgabe zur Verfügung?		273	Stunden	
D4	Wie viele sprachauffällige Kinder werden durch Ihren MSF betreut?		511	Schüler	
D5	In wie vielen Schulen wäre zusätzlich Bedarf?		115	Schulen	
D6	Wie viele Stunden wären zusätzlich nötig?		219	Stunden	
D7	Wie viele als sprachgestört gemeldete SchülerInnen können nicht mit Sprachtherapie durch den MSF betreut werden?		216	Schüler	

2.2 Schulleiterangaben zur tatsächlichen MSF und dem Bedarf

Frage Nr.	MSF Bedarf	MSF tatsächlich
D5/D2 (Schulen)	115	115
D6/D3 (Stunden)	219	273
D7/D4 (Schüler)	216	511

2.3 Prozentueller Anteil

% Vergleich D3 und D6 an der Summe der insgesamt benötigten 492 Stunden	
% Anteil der zur Verfügung stehenden Stunden am Gesamtbedarf (D3)	55,49%
% Anteil des zusätzlichen benötigten Stundenbedarfs am Gesamtbedarf (D6)	44,51%
% Vergleich D4 und D7 an der Summe der insgesamt förderbedürftigen 727 SchülerInnen	
% Anteil der geförderten SchülerInnen am Gesamtbedarf (D4)	
% Anteil der nicht förderbaren/ förderbedürftigen SchülerInnen am Gesamtbedarf (D7)	70,29%
% Anteil der nicht förderbaren/ förderbedürftigen SchülerInnen am Gesamtbedarf (D7)	29,71%

3 Auswertung Lehrerfragebogen

3.1 Sprachstörungen

Auswertung der von den Lehrern genannten Sprachstörungen nach der Häufigkeit

Genannte Sprachstörungen	Rang 1	Rang 2	Rang 3	Rang 4	Rang 5	Rang 6	Summe
Entwicklungs dysphasie	10	6	4	2	1	1	24
Artikulationsstörungen	8	9	2	3	1		23
Stottern	1	4	5	1	1	1	13
Schriftspracherwerb	5		3				8
LRS	2	2	3	1			8
Semantik (Wortschatz)		2	2	2	1		7
Bilingualität	1	3	1				5
Sprachverständnis	1		1				2
Auditive Wahrnehmung		1			1		2
Phonologische Störungen		1	1				2
Mutismus			1			1	2
Sozial-emotionale Probleme					2		2
Visuelle Wahrnehmung	1						1
Näseln				1			1
Poltern					1		1
Gesamtsumme der Sprachstörungen							101
Genannte sonstige Tätigkeiten							
Nachbetreuung	1			1			2
Vermittlung an Logopäden	1						1
Summe der sonstigen Tätigkeiten							3

3.2 Prozentuale Auswertung des Teil B des Lehrerfragebogens

Persönliche Einschätzung der Arbeit durch die Lehrkräfte in der MSF

Frage	trifft voll zu		trifft zu		trifft weniger zu		trifft nicht zu		nicht beurteilbar		keine Angaben		Mittelwert
	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	
1. Fühlen Sie sich für diese Aufgabe entsprechend ausgebildet?	12	31,58%	17	44,74%	5	13,16%	3	7,89%		0,00%	1	2,63%	1,97
2. Ist die zur Verfügung stehende Zeit pro Kind ausreichend?	1	2,63%	10	26,32%	8	21,05%	18	47,37%		0,00%	1	2,63%	3,16
3. Ist die zur Verfügung stehende Zeit für die Beratung des Klassenleiters des förderbedürftigen Kindes ausreichend?	2	5,26%	8	21,05%	11	28,95%	17	44,74%		0,00%		0,00%	3,13
4. Ist die zur Verfügung stehende Zeit die Beratung der Eltern des förderbedürftigen Kindes ausreichend?	4	10,53%	9	23,68%	8	21,05%	17	44,74%		0,00%		0,00%	3,00
5. Ist eine Förderung des Kindes während des Unterrichtsvormittags möglich?	18	47,37%	15	39,47%	4	10,53%	1	2,63%		0,00%		0,00%	1,68
6. Trägt die Förderschule die Kosten für das Therapiematerial?	16	42,11%	12	31,58%	6	15,79%	4	10,53%		0,00%		0,00%	1,95
7. Wird es an den Allgemeinen Schulen begrüßt, dass Sie während des Unterrichts Kinder in ihrer Sprache fördern?	11	28,95%	19	50,00%	5	13,16%		0,00%	2	5,26%	1	2,63%	1,83
8. Sind die Eltern damit einverstanden, dass Sie die Kinder während des Unterrichts in ihrer Sprache fördern?	14	36,84%	18	47,37%	4	10,53%		0,00%	1	2,63%	1	2,63%	1,72
9. Nehmen die LehrerInnen der Allgemeinen Schulen Ihre Beratung in Anspruch?	16	42,11%	16	42,11%	6	15,79%		0,00%		0,00%		0,00%	1,74
10. Werden Ihre Empfehlungen im Unterricht der Allgemeinen Schulen umgesetzt?	1	2,63%	17	44,74%	12	31,58%		0,00%	6	15,79%	2	5,26%	2,37
11. Nehmen die Eltern der förderbedürftigen Kinder Ihre Beratung in Anspruch?	7	18,42%	19	50,00%	9	23,68%	2	5,26%		0,00%	1	2,63%	2,16
12. Werden Ihre Empfehlungen durch die Eltern umgesetzt?	1	2,63%	16	42,11%	15	39,47%	3	7,89%	3	7,89%		0,00%	2,57
13. Ist die Mitarbeit der förderbedürftigen Kinder zufriedenstellend?	15	39,47%	20	52,63%	2	5,26%		0,00%	1	2,63%		0,00%	1,65
14. Haben Sie durch den MSD im Vergleich zu Kollegen, die nicht im MSD tätig sind, mehr Aufwand?	16	42,11%	12	31,58%	5	13,16%	2	5,26%	2	5,26%	1	2,63%	1,80
15. Werden genügend Fortbildungsmöglichkeiten für Ihre Arbeit im MSD mit sprachauffälligen Kindern angeboten?	1	2,63%	8	21,05%	15	39,47%	11	28,95%	1	2,63%	2	5,26%	3,03
16. Können Sie an den von Ihnen benötigten Fortbildungsmöglichkeiten teilnehmen?	3	7,89%	17	44,74%	9	23,68%	4	10,53%	3	7,89%	2	5,26%	2,42

3.3 Korrelationen zum Lehrerfragebogen Teil B

		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16
F1	Korrelation nach Pearson	1,000	,302	,400	,173	,066	,262	-,036	,012	,247	-,139	,004	,117	-,125	-,176	,000	-,076
	Signifikanz (2-seitig)		,073	,014	,305	,697	,117	,840	,945	,141	,456	,980	,508	,467	,327	1,000	,668
N		37	36	37	37	37	37	34	35	37	31	36	34	36	33	35	34
F2	Korrelation nach Pearson	,302	1,000	,275	,324	,389	,132	,095	,275	,327	,602	,137	,277	,116	-,311	-,014	-,205
	Signifikanz (2-seitig)	,073		,099	,050	,017	,438	,588	,104	,048	,000	,425	,113	,502	,078	,935	,237
N		36	37	37	37	37	37	35	36	37	32	36	34	36	33	36	35
F3	Korrelation nach Pearson	,400	,275	1,000	,760	,283	,134	,179	,191	,212	,254	,119	,013	-,181	-,121	-,269	-,165
	Signifikanz (2-seitig)	,014	,099		,000	,085	,423	,303	,265	,200	,160	,485	,942	,282	,497	,112	,344
N		37	37	38	38	38	38	35	36	38	32	37	35	37	34	36	35
F4	Korrelation nach Pearson	,173	,324	,760	1,000	,426	,145	,132	,353	,210	,329	,313	,186	-,148	-,042	-,263	-,265
	Signifikanz (2-seitig)	,305	,050	,000		,008	,386	,451	,035	,205	,066	,059	,285	,380	,812	,122	,124
N		37	37	38	38	38	38	35	36	38	32	37	35	37	34	36	35
F5	Korrelation nach Pearson	,066	,389	,283	,426	1,000	,342	,217	,287	,185	,284	,195	,280	,228	-,129	-,162	,056
	Signifikanz (2-seitig)	,697	,017	,085	,008		,036	,210	,089	,266	,115	,247	,104	,174	,469	,345	,751
N		37	37	38	38	38	38	35	36	38	32	37	35	37	34	36	35
F6	Korrelation nach Pearson	,262	,132	,134	,145	,342	1,000	,160	,239	,329	-,079	,217	,314	,000	-,132	-,198	,053
	Signifikanz (2-seitig)	,117	,438	,423	,386	,036		,359	,161	,044	,669	,196	,067	1,000	,456	,247	,760
N		37	37	38	38	38	38	35	36	38	32	37	35	37	34	36	35
F7	Korrelation nach Pearson	-,036	,095	,179	,132	,217	,160	1,000	,599	,453	,249	,078	-,199	,211	,096	,052	,257
	Signifikanz (2-seitig)	,840	,588	,303	,451	,210	,359		,000	,006	,177	,661	,276	,230	,608	,770	,143
N		34	35	35	35	35	35	35	35	35	31	34	32	34	31	34	34
F8	Korrelation nach Pearson	,012	,275	,191	,353	,287	,239	,599	1,000	,381	,151	,411	,162	,293	-,054	-,092	,242
	Signifikanz (2-seitig)	,945	,104	,265	,035	,089	,161	,000		,022	,416	,014	,367	,088	,768	,600	,168
N		35	36	36	36	36	36	35	36	36	31	35	33	35	32	35	34
F9	Korrelation nach Pearson	,247	,327	,212	,210	,185	,329	,453	,381	1,000	,532	,337	,265	,161	,117	,026	,020
	Signifikanz (2-seitig)	,141	,048	,200	,205	,266	,044	,006	,022		,002	,041	,124	,343	,509	,881	,911
N		37	37	38	38	38	38	35	36	38	32	37	35	37	34	36	35
F10	Korrelation nach Pearson	-,139	,602	,254	,329	,284	-,079	,249	,151	,532	1,000	,205	,200	,195	-,014	-,090	-,157
	Signifikanz (2-seitig)	,456	,000	,160	,066	,115	,669	,177	,416	,002		,268	,281	,293	,944	,631	,399
N		31	32	32	32	32	32	31	31	32	32	31	31	31	29	31	31
F11	Korrelation nach Pearson	,004	,137	,119	,313	,195	,217	,078	,411	,337	,205	1,000	,701	,273	,218	-,048	,118
	Signifikanz (2-seitig)	,980	,425	,485	,059	,247	,196	,661	,014	,041	,268		,000	,107	,223	,783	,507
N		36	36	37	37	37	37	34	35	37	31	37	34	36	33	35	34
F12	Korrelation nach Pearson	,117	,277	,013	,186	,280	,314	-,199	,162	,265	,200	,701	1,000	,132	,118	-,009	-,119
	Signifikanz (2-seitig)	,508	,113	,942	,285	,104	,067	,276	,367	,124	,281	,000		,449	,513	,961	,515
N		34	34	35	35	35	35	32	33	35	31	34	35	35	33	33	32
F13	Korrelation nach Pearson	-,125	,116	-,181	-,148	,228	,000	,211	,293	,161	,195	,273	,132	1,000	,095	,226	,333
	Signifikanz (2-seitig)	,467	,502	,282	,380	,174	1,000	,230	,088	,343	,293	,107	,449		,594	,192	,054
N		36	36	37	37	37	37	34	35	37	31	36	35	37	34	35	34
F14	Korrelation nach Pearson	-,176	-,311	-,121	-,042	-,129	-,132	,096	-,054	,117	-,014	,218	,118	,095	1,000	,086	,242
	Signifikanz (2-seitig)	,327	,078	,497	,812	,469	,456	,608	,768	,509	,944	,223	,513	,594		,638	,189
N		33	33	34	34	34	34	31	32	34	29	33	33	34	34	32	31
F15	Korrelation nach Pearson	,000	-,014	-,269	-,263	-,162	-,198	,052	-,092	,026	-,090	-,048	-,009	,226	,086	1,000	,250
	Signifikanz (2-seitig)	1,000	,935	,112	,122	,345	,247	,770	,600	,881	,631	,783	,961	,192	,638		,154
N		35	36	36	36	36	36	34	35	36	31	35	33	35	32	36	34
F16	Korrelation nach Pearson	-,076	-,205	-,165	-,265	,056	,053	,257	,242	,020	-,157	,118	-,119	,333	,242	,250	1,000
	Signifikanz (2-seitig)	,668	,237	,344	,124	,751	,760	,143	,168	,911	,399	,507	,515	,054	,189	,154	
N		34	35	35	35	35	35	34	34	35	31	34	32	34	31	34	35

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

3.4 Häufigkeitsverteilung nach Antwortkategorien Lehrerfragebogen Teil B

Fühlen Sie sich für diese Aufgabe entsprechend ausgebildet?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll zu	12	31,58%	32,43%	32,43%
	trifft zu	17	44,74%	45,95%	78,38%
	trifft weniger zu	5	13,16%	13,51%	91,89%
	trifft nicht zu	3	7,89%	8,11%	100,00%
	nicht beurteilbar	0	0,00%	0,00%	100,00%
	Gesamt	37	97,37%	100,00%	
Fehlend	keine Angaben	1	2,63%		
Gesamt		38	100,00%		

Ist die zur Verfügung stehende Zeit pro Kind ausreichend?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll zu	1	2,63%	2,70%	2,70%
	trifft zu	10	26,32%	27,03%	29,73%
	trifft weniger zu	8	21,05%	21,62%	51,35%
	trifft nicht zu	18	47,37%	48,65%	100,00%
	nicht beurteilbar	0	0,00%	0,00%	100,00%
	Gesamt	37	97,37%	100,00%	
Fehlend	keine Angaben	1	2,63%		
Gesamt		38	100,00%		

Ist die zur Verfügung stehende Zeit für die Beratung des Klassenleiters des förderbedürftigen Kindes ausreichend?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll zu	2	5,26%	5,26%	5,26%
	trifft zu	8	21,05%	21,05%	26,32%
	trifft weniger zu	11	28,95%	28,95%	55,26%
	trifft nicht zu	17	44,74%	44,74%	100,00%
	nicht beurteilbar	0	0,00%	0,00%	100,00%
	Gesamt	38	100,00%	100,00%	
Fehlend	keine Angaben	0	0,00%		
Gesamt		38	100,00%		

Ist die zur Verfügung stehende Zeit die Beratung der Eltern des förderbedürftigen Kindes ausreichend?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll zu	4	10,53%	10,53%	10,53%
	trifft zu	9	23,68%	23,68%	34,21%
	trifft weniger zu	8	21,05%	21,05%	55,26%
	trifft nicht zu	17	44,74%	44,74%	100,00%
	nicht beurteilbar	0	0,00%	0,00%	100,00%
	Gesamt	38	100,00%	100,00%	
Fehlend	keine Angaben	0	0,00%		
Gesamt		38	100,00%		

Ist eine Förderung des Kindes während des Unterrichtsvormittags möglich?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll zu	18	47,37%	47,37%	47,37%
	trifft zu	15	39,47%	39,47%	86,84%
	trifft weniger zu	4	10,53%	10,53%	97,37%
	trifft nicht zu	1	2,63%	2,63%	100,00%
	nicht beurteilbar	0	0,00%	0,00%	100,00%
	Gesamt	38	100,00%	100,00%	
Fehlend	keine Angaben	0	0,00%		
Gesamt		38	100,00%		

Trägt die Förderschule die Kosten für das Therapiematerial?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll zu	16	42,11%	42,11%	42,11%
	trifft zu	12	31,58%	31,58%	73,68%
	trifft weniger zu	6	15,79%	15,79%	89,47%
	trifft nicht zu	4	10,53%	10,53%	100,00%
	nicht beurteilbar	0	0,00%	0,00%	100,00%
	Gesamt	38	100,00%	100,00%	
Fehlend	keine Angaben	0	0,00%		
Gesamt		38	100,00%		

Wird es an den Allgemeinen Schulen begrüßt, dass Sie während des Unterrichts Kinder in ihrer Sprache fördern?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll zu	11	28,95%	29,73%	29,73%
	trifft zu	19	50,00%	51,35%	
	trifft weniger zu	5	13,16%	13,51%	
	trifft nicht zu	0	0,00%	0,00%	
	nicht beurteilbar	2	5,26%	5,41%	
	Gesamt	37	97,37%	100,00%	
Fehlend	keine Angaben	1	2,63%		
Gesamt		38	100,00%		

Sind die Eltern damit einverstanden, dass Sie die Kinder während des Unterrichts in ihrer Sprache fördern?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll zu	14	36,84%	37,84%	37,84%
	trifft zu	18	47,37%	48,65%	
	trifft weniger zu	4	10,53%	10,81%	
	trifft nicht zu	0	0,00%	0,00%	
	nicht beurteilbar	1	2,63%	2,70%	
	Gesamt	37	97,37%	100,00%	
Fehlend	keine Angaben	1	2,63%		
Gesamt		38	100,00%		

Nehmen die LehrerInnen der Allgemeinen Schulen Ihre Beratung in Anspruch?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll zu	16	42,11%	42,11%	42,11%
	trifft zu	16	42,11%	42,11%	
	trifft weniger zu	6	15,79%	15,79%	
	trifft nicht zu	0	0,00%	0,00%	
	nicht beurteilbar	0	0,00%	0,00%	
	Gesamt	38	100,00%	100,00%	
Fehlend	keine Angaben	0	0,00%		
Gesamt		38	100,00%		

Werden Ihre Empfehlungen im Unterricht der Allgemeinen Schulen umgesetzt?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll zu	1	2,63%	2,78%	2,78%
	trifft zu	17	44,74%	47,22%	50,00%
	trifft weniger zu	12	31,58%	33,33%	83,33%
	trifft nicht zu	0	0,00%	0,00%	83,33%
	nicht beurteilbar	6	15,79%	16,67%	100,00%
	Gesamt	36	94,74%	100,00%	
Fehlend	keine Angaben	2	5,26%		
Gesamt		38	100,00%		

Nehmen die Eltern der förderbedürftigen Kinder Ihre Beratung in Anspruch?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll zu	7	18,42%	18,92%	18,92%
	trifft zu	19	50,00%	51,35%	70,27%
	trifft weniger zu	9	23,68%	24,32%	94,59%
	trifft nicht zu	2	5,26%	5,41%	100,00%
	nicht beurteilbar	0	0,00%	0,00%	100,00%
	Gesamt	37	97,37%	100,00%	
Fehlend	keine Angaben	1	2,63%		
Gesamt		38	100,00%		

Werden Ihre Empfehlungen durch die Eltern umgesetzt?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll zu	1	2,63%	2,63%	2,63%
	trifft zu	16	42,11%	42,11%	44,74%
	trifft weniger zu	15	39,47%	39,47%	84,21%
	trifft nicht zu	3	7,89%	7,89%	92,11%
	nicht beurteilbar	3	7,89%	7,89%	100,00%
	Gesamt	38	100,00%	100,00%	
Fehlend	keine Angaben	0	0,00%		
Gesamt		38	100,00%		

Ist die Mitarbeit der förderbedürftigen Kinder zufriedenstellend?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll zu	15	39,47%	39,47%	39,47%
	trifft zu	20	52,63%	52,63%	92,11%
	trifft weniger zu	2	5,26%	5,26%	97,37%
	trifft nicht zu	0	0,00%	0,00%	97,37%
	nicht beurteilbar	1	2,63%	2,63%	100,00%
	Gesamt	38	100,00%	100,00%	
Fehlend	keine Angaben	0	0,00%		
Gesamt		38	100,00%		

Haben Sie durch den MSD im Vergleich zu Kollegen, die nicht im MSD tätig sind, mehr Aufwand?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll zu	16	42,11%	43,24%	43,24%
	trifft zu	12	31,58%	32,43%	75,68%
	trifft weniger zu	5	13,16%	13,51%	89,19%
	trifft nicht zu	2	5,26%	5,41%	94,59%
	nicht beurteilbar	2	5,26%	5,41%	100,00%
	Gesamt	37	97,37%	100,00%	
Fehlend	keine Angaben	1	2,63%		
Gesamt		38	100,00%		

Werden genügend Fortbildungsmöglichkeiten für Ihre Arbeit im MSD mit sprachauffälligen Kindern angeboten?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll zu	1	2,63%	2,78%	2,78%
	trifft zu	8	21,05%	22,22%	25,00%
	trifft weniger zu	15	39,47%	41,67%	66,67%
	trifft nicht zu	11	28,95%	30,56%	97,22%
	nicht beurteilbar	1	2,63%	2,78%	100,00%
	Gesamt	36	94,74%	100,00%	
Fehlend	keine Angaben	2	5,26%		
Gesamt		38	100,00%		

Können Sie an den von Ihnen benötigten Fortbildungsmöglichkeiten teilnehmen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll zu	3	7,89%	8,33%	8,33%
	trifft zu	17	44,74%	47,22%	55,56%
	trifft weniger zu	9	23,68%	25,00%	80,56%
	trifft nicht zu	4	10,53%	11,11%	91,67%
	nicht beurteilbar	3	7,89%	8,33%	100,00%
	Gesamt	36	94,74%	100,00%	
Fehlend	keine Angaben	2	5,26%		
Gesamt		38	100,00%		

4 Auswertung zu den SchAb in Obb.

4.1 T-Test für Mittelwertgleichheit

Gruppenstatistiken

	NORDSÜD	N	Mittelwert	Standard-abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
LEHRER	N	26	3,00	2,26	,44
	S	16	1,81	1,22	,31
STUNDEN	N	25	26,36	26,35	5,27
	S	15	16,73	16,28	4,20

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
L	Varianzen sind gleich	2,815	,101	1,927	40	,061	1,19	,62	-5,79E-02	2,43
	Varianzen sind nicht gleich			2,204	39,525	,033	1,19	,54	9,79E-02	2,28
UZE	Varianzen sind gleich	,998	,324	1,273	38	,211	9,63	7,56	-5,69	24,94
	Varianzen sind nicht gleich			1,428	37,933	,162	9,63	6,74	-4,02	23,28

5 Informationsbroschüre für den MSD

5.1 Informationsbroschüre des MSD – Mobile Sprachförderung

Aufgabenbereich des MSD	<ol style="list-style-type: none">1. Abklärung, ob eine therapiebedürftige Sprachauffälligkeit besteht2. Sprachheilpädagogische Beratung bei sprach-auffälligen Kindern3. Regelmäßige Betreuung und Therapie der Kinder mit Sprachauffälligkeiten4. Diagnostik von:<ul style="list-style-type: none">• Artikulationsstörungen• grammatischen Defiziten• Sprechstörungen (z. B: Stottern, Poltern)5. Beratung in Hinblick auf die Sprachwahrnehmung des Kindes (z.B. bei Verdacht einer auditiven Wahrnehmungsstörung, Hörprobleme)6. Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Erziehungs-berechtigten und sonstigen Einrichtungen, die mit dem Kind befasst sind7. ambulante Betreuung von sprachauffälligen Kindern (sofern am jeweiligen Ort eine sprach-heilpädagogische Ambulanz vorhanden)
Welche Kinder werden von diesem MSD betreut?	<ul style="list-style-type: none">• Der MSD für sprachauffällige Kinder betreut Schulkinder, die durch ihre Sprachauffälligkeiten in ihrem natürlichen Kommunikationsverhalten beeinträchtigt sind und/oder durch diese in ihrer schulischen Weiterentwicklung behindert werden.• Anzumerken ist, dass der MSD für sprachauffällige Kinder keinen Zweitsprachenunterricht (Deutsch als Fremdsprache) übernimmt.• Sprach-/sprechgestörte ausländische Kinder werden jedoch betreut.
Ziel des MSD	<ul style="list-style-type: none">• Beseitigung der Sprachauffälligkeit• Verbleib des Kindes an der bisherigen Volksschule
Diagnostische Verfahren	Überprüfung: <ul style="list-style-type: none">• der Artikulation• der Grammatik• des Sprechens
Formen der sprachheil-pädagogischen Betreuung	<p>Therapie des Kindes vor Ort</p> <p>Beratung und Begleitung des Umfeldes des sprach-gestörten Kindes</p> <ul style="list-style-type: none">• Elterngespräche• Zusammenarbeit mit der Lehrkraft• Hilfen für den Unterricht zur positiven Unterstützung des sprachgestörten Kindes<ul style="list-style-type: none">• Unterstützung beim Leselernprozess oder beim Erlernen der Orthographie falls nötig; <p>Ambulante Betreuung, falls diese vom jeweiligen MSD für sprachauffällige Kinder angeboten</p>

5.2 Ausschnitte aus der Informationsbroschüre der Beratungsstelle

Aufgaben der Beratungsstelle:

Wir beraten und helfen, wenn Ihr Kind:

- spät mit dem Sprechen beginnt und Gleichaltrige nicht einholt.
- manche Laute nicht richtig aussprechen kann.
- Dinge, die es kennt, nicht benennen kann, Wörter und Begriffe nicht versteht oder falsch verwendet.
- sich beim Sprechen verhaspelt oder in manchen Situationen kaum ein Wort herausbringt.
- beim Schreiben- und Lesenlernen Schwierigkeiten hat.
- Sprechkontakt mit Gleichaltrigen, Erwachsenen oder in bestimmten Situationen verweigert.
- mit einer Lippen-Kiefer-Gaumenspalte geboren wurde.
- Scheu vor dem Sprechen zeigt, nur leise oder mit heiserer Stimme spricht.

Wir beraten die Eltern:

- Wir helfen bei der Suche nach einem geeigneten Arzt und/oder Therapeuten
- Wir fördern das Kind in unserer Ambulanz.

Wir beraten LehrerInnen aller Schularten, wenn Sie ein sprachaußfällig Kind in Ihrer Gruppe oder Klasse haben.

- Wir vermitteln eine Überprüfung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst.
- Wir beraten hinsichtlich der Förderung im Rahmen des Unterrichts.
- Wir zeigen Ihnen hilfreiches Material für die Förderung und beraten Sie bei der Auswahl.
- Wir zeigen Ihnen Tests, die Sie selbst ohne zu großen Aufwand mit der ganzen Gruppe durchführen können.
- Wir vermitteln Therapeuten und Fachdienste
- Wir bieten Fortbildung an.
- Wir freuen uns über jeden kollegialen Austausch (Tipps, Material,...).

Birgit Meir

Geburtsdatum:	13.12.66
Geburtsort:	München
Familienstand:	verheiratet
Geburtsname:	Hölzl
Schulausbildung:	1973 - 1978 Grund- und Hauptschule Neufahrn b. Freising 1978 - 1987 Dom - Gymnasium Freising
Schulabschluss:	Allgemeine Hochschulreife
Erste Ausbildung:	September 1987 - April 1989 gehobene nichttechnische Beamtenlaufbahn bei der Landeshauptstadt München – nicht abgeschlossen;
Sonstige Tätigkeiten:	8 Monate Praktikum an verschiedenen Stellen der Landeshauptstadt München; 3 Monate Aushilfe in einer Elektronikfirma (Mai 1989 - Juli 1989); diverse Ferienjobs; September – Oktober 1989 vierwöchiges Sozialpraktikum im Neufahrner Gemeindekindergarten
Studium:	November 1989 - Dezember 1993 an der LMU München für das Lehramt an Sonderschulen für Sprachbehinderte
Studienabschluss:	1. Staatsexamen für das Lehramt an Sonderschulen
Sonstiges Praktikum:	Juni/Juli 1994 Praktikum in der Lernpraxis Au/Hallertau
Beschäftigungsstellen im Lehrdienst:	12.09.94 – 31.07.95 Sonderpädagogisches Förderzentrum Erding 01.08.95 – 31.08.96 Schule zur indiv. Sprachförderung Ingolstadt 01.09.96 – 31.07.00 Priv. Sonderpädagogisches Förderzentrum Pfaffenhofen, Außenstelle Geisenfeld; seit 1996 im MSD tätig

Seit 01.08.2000 Schule zur individuellen Sprachförderung Ingolstadt; Betreuungslehrerin; Praktikumslehrerin;
seit 2000 Leitung der Beratungsstelle des MSD Förderschwerpunkt Sprache;
seit 2003 in Kooperationsklassen tätig;
seit 2003 Leitung des Arbeitskreises Sprachheilpädagogik von Oberbayern Nord

Promotionsstudium in der Sonderpädagogik:

Zeitraum: Sommersemester 1998 – Sommersemester 2001

Hauptfach:
Sprachbehindertenpädagogik

Nebenfächer:
Pädagogische Psychologie
Psycholinguistik

Tag der mündlichen Prüfung: 14.02.05